

Temi commentati da Scuola 7

GENNAIO 2026

12 gennaio 2026

Il coraggio di crederci sempre

1. *Oltre l'autonomia. Dalla famiglia nel bosco all'evoluzione dei sistemi educativi* (Giovanni SPALICE)
2. *Ripartire dalla professionalità docente. Per una autonomia scolastica compiuta* (Gianluca BOCCHINFUSO)
3. *Organi collegiali. Dalle istanze democratiche alle nuove sfide gestionali* (Angela GADDUCCI)
4. *Service learning. L'apprendimento che genera valore* (Rita URZINI)

19 gennaio 2026

Scuola al limite: il dire e il fare dell'educazione

1. *Dalle Indicazioni nazionali al curricolo di scuola. La gestione di una difficile discontinuità* (Luciano RONDANINI)
2. *Istruzione parentale. Tra diritto delle famiglie e responsabilità della scuola* (Chiara SARTORI)
3. *Burnout e stress da lavoro correlato. Salvare i docenti per salvare la scuola* (Angela GADDUCCI)
4. *Ritornare all'essenziale. Dalla scuola "Mammut" al modello "Gazzella"* (Marco ORSI)

26 gennaio 2026

Bussola per le nuove generazioni

1. *Vivere nella scuola con l'IA. Cinque coordinate per educare alla consapevolezza* (Gabriele BENASSI)
2. *2026: anno internazionale dei volontari. Volano per il bene comune e pilastro per la coesione sociale* (Rita Patrizia BRAMANTE)
3. *Orientamento e responsabilità educativa. La difficile transizione dal primo al secondo ciclo d'istruzione* (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)
4. *Dai PCTO alla Formazione scuola-lavoro. È solo una questione terminologica?* (Mariella SPINOSI)

1. Oltre l'autonomia. Dalla famiglia nel bosco all'evoluzione dei sistemi educativi



Giovanni SPALICE

09/01/2026

I fatti relativi alla nota vicenda della "famiglia nel bosco" e la recente pubblicazione delle classifiche Eduscopio 2025^[1] riapre con forza il dibattito sul ruolo della scuola pubblica e sul suo stato di salute.

Se vediamo la scuola come un'organizzazione aperta, dobbiamo accettare che tutto ciò che succede fuori (nel mondo e nel territorio) finisce per influenzare ciò che accade dentro e i risultati che gli studenti ottengono. Per questo motivo, è fondamentale studiare bene il contesto in cui la scuola si trova, analizzando sia i grandi cambiamenti internazionali sia, soprattutto, la realtà locale della città o del quartiere.

Partendo da questi presupposti, per classificare l'ambiente esterno può essere utile, in primo luogo, differenziarne le variabili che lo compongono in due distinte categorie:

- fattori ambientali che hanno un impatto sui comportamenti e sulle *performances* dell'organizzazione e nei confronti dei quali l'organizzazione non può far altro che porre in atto comportamenti adattivi;
- fattori competitivi, che hanno un impatto sui comportamenti e sulle *performances* dell'organizzazione e nei confronti dei quali l'organizzazione può porre in essere comportamenti attivi.

Per ciascuna delle due categorie di fattori si possono utilizzare differenti strumenti di analisi. Per i primi fattori può essere utile una analisi con il "PEST", uno strumento di pianificazione strategica che valuta i fattori esterni macro-ambientali (Politica, Economica, Sociale, Tecnologica) o attraverso analisi a più fattori che comprendono anche gli aspetti normativi, demografici e legati all'istruzione: analisi SLEPT, *Social, Legal, Economical, Political, Technological*, o analisi STEEPLE, *Social, Technological, Economical, Environmental, Political, Legal, Ethical*. Per i fattori competitivi uno dei modelli da preferire potrebbe essere quello della concorrenza allargata ideato da Michael Porter.

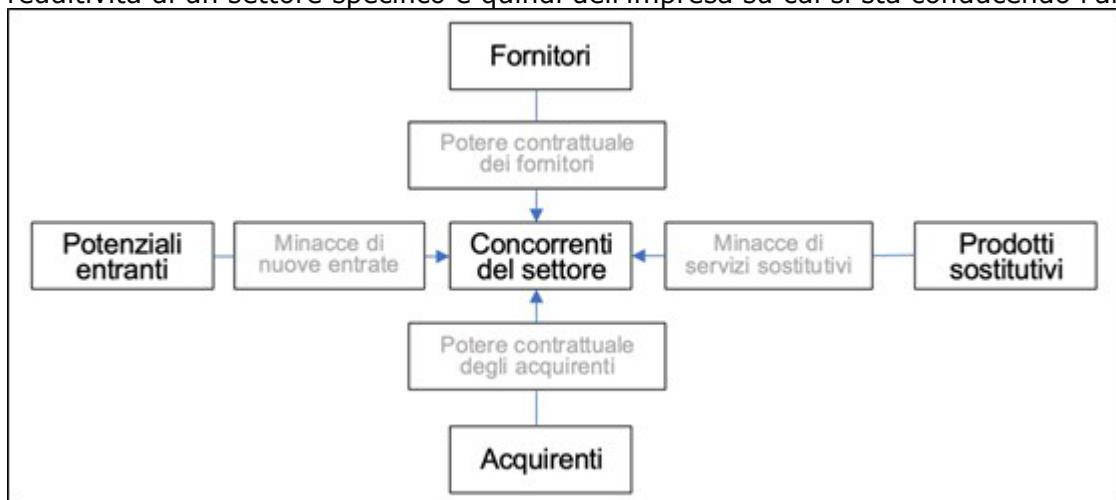
Analisi PEST

L'analisi PEST è una metodologia che si basa su fattori del macro-ambiente in cui opera l'organizzazione e che consentono di trarre le informazioni essenziali per la formulazione di strategie. Lo scopo dell'analisi è quello di individuare i vincoli e le opportunità che possono essere rilevanti nel processo decisionale, nelle scelte strategiche ed operative dell'organizzazione. Ad esempio il contesto politico può condizionare significativamente uno specifico settore attraverso provvedimenti legislativi che ne disciplinano il funzionamento. Nel settore istruzione questo aspetto richiede un'attenzione particolare anche in virtù della notevole produzione normativa e regolamentare. Anche fattori economici e sociali possono avere un grande impatto sul modo in cui operano le organizzazioni e su come esse assumono le proprie decisioni. Gli stessi fattori tecnologici, generalmente considerati residuali o comunque fattori di cui tener conto solo in relazione all'istruzione e alla formazione tecnica e professionale, hanno assunto un ruolo determinante per tutte le scuole nel corso dell'emergenza pandemica durante la quale le tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno rappresentato barriere all'ingresso sia dal punto di vista dell'offerta che dal punto di vista della domanda di istruzione e che oggi riprendono nuovo vigore attraverso le discussioni sull'utilizzo nel campo dell'istruzione e della formazione dell'intelligenza artificiale.

Analisi Porter

Accanto ai fattori del macro-ambiente può essere interessante analizzare gli aspetti micro-ambientali che, di fatto, rappresentano per un'organizzazione l'arena in cui essa è chiamata a misurarsi. La struttura competitiva rappresenta il quadro all'interno del quale un'organizzazione deve riuscire a raggiungere i propri obiettivi di sviluppo. I punti di forza e di debolezza di un'organizzazione sono in stretta correlazione con le forze competitive e con la capacità di gestire la concorrenza. Secondo il modello delle cinque forze di Michael Porter l'arena competitiva in cui un'organizzazione si trova a svolgere la propria attività non è sufficientemente descritta se ci si riferisce esclusivamente ai concorrenti diretti, è necessario ampliare l'analisi ad altri soggetti quali: fornitori, clienti, potenziali entranti, produttori di prodotti sostitutivi. Ognuna di queste quattro categorie di soggetti, insieme ai concorrenti diretti, è orientata a drenare risorse all'organizzazione su cui si sta conducendo l'analisi.

Michael Porter afferma che l'intensità della concorrenza è influenzata dall'insieme di queste cinque forze competitive i cui soggetti, con i loro comportamenti e le loro azioni, influenzano la redditività di un settore specifico e quindi dell'impresa su cui si sta conducendo l'analisi.



Le analisi SWOT

Le analisi del macro-ambiente e del micro-ambiente possono confluire in una più esaustiva analisi SWOT, acronimo formato con le iniziali delle parole in lingua inglese *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats* (Forze, Debolezze, Opportunità e Minacce o Vincoli).

L'analisi SWOT è uno strumento di pianificazione strategica che analizza il contesto micro-ambientale – punti di forza e di debolezza – e quello macro-ambientale – vincoli e opportunità – in situazioni in cui un soggetto è chiamato ad assumere decisioni per il raggiungimento di un obiettivo.

L'analisi SWOT ha caratterizzato in maniera significativa i processi decisionali assunti dalle istituzioni scolastiche soprattutto a seguito dell'introduzione dell'autonomia e, in particolare, con l'avvio delle procedure di valutazione sistematica ed ora della procedura di valutazione dei dirigenti scolastici. Le analisi condotte dalle istituzioni scolastiche evidenziano una cura particolare degli aspetti relativi ai vincoli ed alle opportunità derivanti dall'ambiente esterno. Molto spesso si è però limitata l'analisi del micro-ambiente concentratasi esclusivamente sull'analisi dell'ambiente interno, ovvero dei dati rilevabili dalle indagini Invalsi e da quelli strettamente demografici forniti dal sistema informativo del Ministero dell'Istruzione, dall'ISTAT o rilevabili a livello locale. Al più è stata ampliata l'analisi ai concorrenti diretti attraverso l'utilizzo dei risultati, con valore di *benchmark*, forniti da Invalsi e da altre agenzie – vedi Eduscopio – finalizzate a favorire il confronto con scuole dello stesso contesto territoriale – locale, regionale e nazionale – o con analogo contesto socio-culturale ed economico.

Le analisi condotte dalle scuole

Le analisi condotte dalle istituzioni scolastiche in buona parte sottovalutano taluni degli aspetti dell'ambiente competitivo a cui fa riferimento il modello della concorrenza allargata di Porter. In genere si tiene poco conto:

- delle istituzioni locali che sono chiamate alla gestione degli edifici scolastici, dei trasporti, del servizio mensa, del dimensionamento, delle autorizzazioni di nuovi indirizzi e/o di

- nuove classi a tempo pieno o prolungato e che possono fornire anche risorse economiche, così influenzando la distribuzione della rete scolastica (fornitori?);
- della tipologia e della varietà di contesti familiari presenti sul territorio di riferimento, delle istituzioni scolastiche del grado successivo, delle imprese e delle università (clienti?);
- della crescente attrattività dei nuovi media nel fornire occasioni di apprendimento non formale e/o informale attraverso canali di comunicazione diversi da quelli istituzionali e che possono dare origine a forme come l'*unschooling* (prodotti sostitutivi?);
- delle scuole private o comunali che offrono un'opportunità in termini di servizi alle famiglie e/o ai dispersi in cerca di un titolo di studio, dei soggetti del terzo settore che offrono spesso servizi educativi e formativi che rispondono ad esigenze specifiche, dell'istruzione parentale nelle forme dell'*homeschooling*, della cooperazione spontanea tra famiglie nonché dell'avvento dell'intelligenza artificiale come strumento alternativo per l'istruzione e la formazione (potenziali entranti).

Unschooling e homeschooling

Questi ultimi, in particolare, sono fenomeni che stanno evolvendo e che evidenziano numeri crescenti anche in Italia, laddove le statistiche ufficiali sono però alquanto deficitarie. Nel nostro paese si è passati da 5.126 studenti in istruzione parentale nell'anno scolastico 2018/2019 ad una stima di oltre 16.000 nell'anno scolastico 2024/2025, numeri ancora residuali ma in forte progressione. Negli Stati Uniti fonti non ufficiali valutano in oltre 3,7 milioni gli *homeschooler*, significativi sono anche i numeri di Australia, Canada, Francia, Nuova Zelanda e Regno Unito.

Quando si parla di *homeschooling*, si possono distinguere tre forme:

- l'educazione domiciliare da parte di genitori che impartiscono ai figli l'istruzione;
- le scuole parentali in cui le famiglie si costituiscono insieme, associandosi, per educare ed istruire senza dar vita a scuole paritarie;
- da ultimo, l'istruzione attraverso il web e attraverso sistemi di intelligenza artificiale.

Unschooling significa, invece, rinunciare a un approccio di tipo scolastico, strutturato e formale ovvero ad un percorso prestabilito a cui il bambino deve conformarsi. È un fenomeno al momento marginale e non considerato dalle statistiche ufficiali, è però anch'esso in rapida evoluzione alimentata dalla fine di un'epoca: quella in cui la scuola deteneva il monopolio delle informazioni. Se un tempo il docente era l'unico ponte tra lo studente e il concetto, oggi quel ponte è diventato una rete infinita di connessioni. Il sapere non è più una proprietà esclusiva di un'istituzione, ma una risorsa fluida a cui chiunque può attingere in totale autonomia.

È utile, a questo punto, ricordare un passaggio contenuto nelle indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012 (concetto ripreso in più passaggi anche nelle Indicazioni 2026) laddove si evidenzia che «Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato»

Social engagement e bilancio sociale

Uno dei punti di forza dell'approccio organicista allo studio delle organizzazioni è rappresentato dal rilievo riconosciuto alle relazioni con l'ambiente di riferimento di ciascuna organizzazione. Relazioni destinate a perdurare nel tempo grazie all'apporto determinante degli esseri umani che ne fanno parte. Le organizzazioni e i suoi membri non dipendono esclusivamente dalle forze esterne che influenzano il loro ambiente ma sono essi stessi soggetti attivi che collaborano per determinare il proprio futuro. In quest'ottica «Le organizzazioni (...) possono scegliere se cooperare o se comportarsi in maniera reciprocamente concorrenziale»[\[2\]](#).

La scelta di un comportamento orientato alla concorrenza è in linea con l'approccio che inquadra la rendicontazione sociale «come fase terminale del ciclo di gestione della performance», che «assume significato all'interno di una concezione di governance del sistema educativo che mira a promuovere meccanismi tipici del "quasi mercato"» in cui «il ciclo di gestione della performance è atteso che inneschi cambiamenti nel sistema nella prospettiva di favorire la 'competizione di confronto' tra le scuole. L'idea basica, da cui deriva lo stesso concetto di mercato, è la competizione tra i potenziali offerenti del servizio nell'attrarre la domanda. A tale scopo vengono introdotti nel sistema meccanismi di mobilità (school choice) per fare in modo che la domanda

di servizi educativi possa spostarsi, avendone conoscenza e convenienza, verso le istituzioni che meglio di altre rispondono alle attese»[\[3\]](#).

Le diverse forme di accountability

Da un'analisi dei sistemi di rendicontazione sociale e di valutazione esterna dei paesi occidentali si evince che nei sistemi educativi convivono modalità diverse di *accountability* della scuola. Harris e Herrington distinguono tra responsabilità basata sul governo e responsabilità basata sul mercato. Questa dicotomia pone a un estremo quei sistemi che devono rendere conto al mercato e all'altro estremo quei sistemi per i quali lo Stato, o l'autorità pubblica competente, è responsabile della qualità dell'istruzione e pertanto devono garantire che le scuole rispettino gli standard fissati.

La responsabilità basata sul mercato offre ai genitori una scelta più ampia di scuole da far frequentare ai figli, innescando dinamiche concorrenziali tipiche del mercato, o del quasi mercato, in cui le scuole competono per la qualità dell'offerta ma anche per la varietà dell'offerta. Obiettivi prioritari di questa impostazione sono due:

- fornire una valutazione delle esigenze degli studenti in rapporto ai programmi scolastici;
- assicurare la facoltà agli studenti di lasciare le scuole che presentano risultati non ritenuti adeguati. In tal caso determinano una pressione su di esse affinché avvino processi di miglioramento.

I sistemi di responsabilità basati sul mercato necessitano di un sistema informativo accessibile e trasparente nonché di un'assoluta libertà di scelta da parte di genitori e alunni.

La responsabilità basata sul governo prevede che la gestione degli strumenti che possono condizionare la qualità offerta dalle istituzioni scolastiche gravi sull'autorità competente, quest'ultima si impegna nella misurazione degli esiti delle studentesse e degli studenti e indirettamente delle stesse scuole attraverso test standardizzati. Il punteggio relativo al rendimento degli studenti fornisce una misura dei risultati che rende le scuole responsabili nei confronti del pubblico.

Con riguardo a questa dicotomia è utile evidenziare l'esistenza di una vasta letteratura che mostra come le prestazioni degli studenti sono determinate tanto dalle prestazioni e dalle caratteristiche dei rispettivi docenti quanto dalle caratteristiche degli altri studenti: in particolare, gli studenti migliorano quando i loro compagni di classe ottengono punteggi più alti (tra gli altri contributi si segnala quello di C. M. Hoxby). Nella misura in cui un sistema fa prevalere una logica di mercato (o quasi mercato), questa porta gli studenti con i migliori risultati a lasciare le scuole con scarsi risultati e la situazione di coloro che restano indietro tendenzialmente è destinata a peggiorare, vanificando gli sforzi di miglioramento pianificati dalle scuole e mettendo in discussione l'idea di favorire una crescita sistematica.

Nel contesto europeo alcuni sistemi educativi come Belgio (Comunità fiamminga), Irlanda, Lituania, Paesi Bassi e Regno Unito rientrano nella visione orientata al mercato. Al contrario, per paesi come Francia, Cipro, Slovenia e Turchia, l'*accountability* delle scuole è innanzitutto e soprattutto orientata al governo. L'Italia non sembra abbia fatto una scelta precisa in tal senso.

La prospettiva ecologica e demografica

Un approccio organizzativo basato sul quasi mercato fa confluire la specie organizzativa delle istituzioni scolastiche nell'ambito delle teorie ecologico-demografiche sulla base delle quali è l'ambiente a selezionare le organizzazioni destinate a sopravvivere. Esso tende ad esaminare l'organizzazione come un organismo caratterizzato da unitarietà ed armonia tra le parti che lo compongono e sottovaluta la capacità dell'organizzazione di apprendere, così come sottovaluta le situazioni conflittuali che possono verificarsi tra i membri dell'organizzazione, nonché l'attività politica normalmente finalizzata a tutelare gli interessi individuali o di gruppi di membri dell'organizzazione e, infine, sottovaluta i cambiamenti derivanti dal *turnover* delle risorse umane.

Un'analisi più ampia e alquanto sottovalutata nella discussione sul tema tiene conto dell'ambiente competitivo nel suo complesso e analizza non solo la concorrenza diretta ma anche le organizzazioni e i soggetti che si configurano come "potenziali entranti" nonché i produttori di possibili prodotti sostitutivi. Essa apre spiragli di discussione che riguardano la stessa sopravvivenza di alcune specie organizzative e, nel nostro caso, della specie organizzativa Scuola Pubblica o, se si preferisce, Scuola dello Stato.

Se una nuova specie organizzativa dovesse trovare il modo per avere accesso alle risorse tradizionalmente utilizzate da una diversa specie, essa potrebbe determinare l'estinzione dell'intera specie organizzativa. Anche se alcuni membri della specie in via d'estinzione possono essere più forti degli altri, essi nel lungo periodo tendono a condividere lo stesso destino della specie a cui appartengono. Sul tema molti sono gli esempi che si potrebbero fare in tema di estinzione di specie organizzative in ambiente imprenditoriale. Del resto la stessa rappresentazione grafica del modello di Porter illustrata in precedenza include nel rettangolo posto al centro l'intera specie organizzativa che concorre nello specifico settore e non la singola organizzazione.

I limiti istituzionali

I principali autori che hanno trattato questo approccio (Aldrich, Freeman e Hannan) hanno evidenziato le tendenze inerziali che talvolta impediscono ad una specie organizzativa di rispondere alle sfide proposte dal contesto: la specializzazione del personale, la zavorra normativa, l'insufficienza delle informazioni, le resistenze al cambiamento del personale, la resistenza alle innovazioni tecnologiche. Anche alcune forme organizzative fortemente radicate nel contesto sociale, come quelle del settore pubblico e, in specie, del settore dell'istruzione e della formazione, possono vedere eroso il proprio vantaggio competitivo da forme che si caratterizzano per dinamicità ed orientamento al servizio.

L'approccio ecologico e demografico è stato criticato per non aver dato adeguata considerazione alle scelte strategiche che consentono l'evoluzione di una certa specie organizzativa quali, ad esempio, la scelta di perseguire forme di collaborazione tra i membri di una stessa specie. Le organizzazioni di una stessa specie collaborando possono contribuire ad influenzare il loro stesso ambiente di riferimento: *l'etica della collaborazione può spesso prevalere sulla sopravvivenza del più forte*. Utile sarebbe quindi approfondire quest'ultimo aspetto in relazione al sistema di istruzione italiano ed ai processi di internazionalizzazione. Non mancano buoni esempi di collaborazione attraverso la formazione di reti di scuole o la realizzazione di progetti di partenariato, si veda ad esempio il mondo della progettazione Erasmus.

Seguire questa strada potrebbe essere un modo per proseguire un'esperienza di successo per la scuola italiana inserita in un contesto di unione dell'Europa ponendo al centro lo studente nei suoi molteplici aspetti: cognitivo, affettivo, relazionale, corporeo, estetico, etico e religioso.

[1] L'ultima classifica [Eduscopio](#) è stata pubblicata il 3 dicembre 2025.

[2] Morgan G. (2009), *Images. Le metafore dell'organizzazione*, FrancoAngeli.

[3] Associazione nazionale per la ricerca scientifica sul Bilancio Sociale, (2016), *La rendicontazione sociale degli istituti scolastici*. Documenti di ricerca n. 13, Franco Angeli.

2. Ripartire dalla professionalità docente. Per una autonomia scolastica compiuta



Gianluca BOCCHINFUSO

09/01/2026

Ogni inizio d'anno ripropone il rito dei buoni propositi. Guardando al 2026, la priorità per il mondo dell'istruzione è chiara: dare finalmente compimento alla sfida più ambiziosa degli ultimi trent'anni, ovvero consolidare l'autonomia scolastica e restituire centralità alla figura del docente. Quando pensiamo alla scuola l'immagine che spesso affiora è quella di un'istituzione monolitica: un grande sistema omogeneo che opera secondo le medesime regole da un capo all'altro del Paese. È una percezione che sembra non tener conto della profonda trasformazione che ha ridisegnato il sistema educativo italiano. Oggi più che parlare di *Scuola* dovremmo parlare di *Scuole*. Lo suggeriva già nel lontano 1990 il giurista Sabino Cassese durante la *Prima Conferenza nazionale sulla scuola* convocata dall'allora ministro della pubblica istruzione, Sergio Mattarella. Allora, però, si era di fronte ad un modello ancora centralizzato. Oggi, il nostro sistema è già un insieme di istituzioni plurali e autonome, ciascuna dotata di una propria identità, di un proprio progetto formativo e di una propria responsabilità. La trasformazione dal modello centralizzato a quello autonomistico ha comportato profonde implicazioni non solo per chi la scuola la dirige e vi insegna, ma anche per gli studenti e le loro famiglie, che si trovano ad interagire con un servizio pubblico chiamato a rispondere in modo più diretto e flessibile alle esigenze del proprio territorio.

Nascita e principi dell'autonomia scolastica

La svolta verso l'autonomia scolastica non è stata un semplice aggiornamento amministrativo, ma un vero e proprio rovesciamento culturale e normativo per gli istituti italiani. Per decenni, il sistema si era retto su un impianto piramidale e centralizzato, in cui ogni decisione arrivava dal Ministero e le scuole agivano come uffici periferici dello Stato. L'autonomia ha rappresentato il superamento di questo modello, riconoscendo che, per rispondere efficacemente alle esigenze di una società complessa, era necessario dare alle singole scuole gli strumenti per autodeterminarsi. L'affermazione di Sabino Cassese, nella conferenza prima richiamata, ha catturato l'essenza di questo cambiamento. Significava smettere di pensare alla scuola come un "corpo unitario" per riconoscerla come una rete di istituzioni, ognuna con le proprie peculiarità. Per Cassese, nella scuola diventava dominante l'aspetto professionale e non quello burocratico, dove i docenti sono professionisti che godono di autonomia per progettare e agire.

Il pilastro normativo di questo cambiamento è la Legge n. 59/1997^[1], in particolare l'art. 21 che ha inserito l'autogoverno scolastico nel più ampio processo di decentramento della pubblica amministrazione, attribuendo alle istituzioni scolastiche specifiche forme di autonomia:

- *autonomia funzionale*, con cui la scuola, mediante la personalità giuridica, cessa di essere un organo periferico dello Stato e diventa un ente autonomo, un soggetto di diritto in grado di assumere decisioni e responsabilità proprie;
- *autonomia didattica*, attraverso la libertà nella scelta di metodologie, strumenti, organizzazione, tempi di insegnamento e, quindi, di personalizzazione dei percorsi formativi per rispondere ai ritmi di apprendimento degli alunni in un preciso contesto e di valorizzare la libertà di insegnamento dei docenti;
- *autonomia organizzativa* con una gestione flessibile della vita scolastica per superare la rigidità dell'unità oraria della lezione e del gruppo classe, implementando modelli innovativi come le "classi aperte", le copresenze, il tutoring tra pari, le aule tematiche, i gruppi di apprendimento interclasse, per ottimizzare le risorse e migliorare l'efficacia del servizio;
- *autonomia finanziaria* per gestire proprie risorse economiche regolata oggi dal D.I. n. 129/2018^[2], attraverso il quale ogni istituto può allocare la dotazione finanziaria ricevuta, decidendo come investire per realizzare il proprio progetto formativo;

- *autonomia di ricerca e sviluppo* che riconosce alle scuole il ruolo di centro di innovazione con cui possono promuovere la ricerca didattica, la sperimentazione di nuovi percorsi e la formazione del personale, diventando così motori di sviluppo culturale e sociale nel loro contesto.

Questo impianto normativo ha dato alle scuole poteri e responsabilità senza precedenti, la cui massima espressione si trova nel documento che ne definisce l'identità e la rotta: il Piano triennale dell'offerta formativa.

Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF)

Il PTOF, come sappiamo, è il documento che incarna l'identità culturale e progettuale di ogni istituto. Introdotto formalmente dal D.P.R. n. 275/1999[\[3\]](#) e reso triennale dalla Legge n. 107/2015[\[4\]](#), non è una semplice dichiarazione di intenti. Funge da strumento strategico di pianificazione, attraverso cui l'istituto definisce i propri obiettivi e rende pubbliche le scelte e gli impegni assunti. È uno strumento che esplicita l'intera pianificazione della scuola, delineando un quadro completo che include:

- la *progettazione curricolare* e le *scelte metodologiche*;
- le *attività extracurricolari, di potenziamento e di ampliamento dell'offerta formativa*;
- le *scelte organizzative*, come l'articolazione dell'orario e l'impiego dei docenti;
- il *piano di miglioramento*, definito a partire dall'autovalutazione d'istituto (RAV);
- il *fabbisogno di personale e di risorse materiali* necessarie per realizzare il piano.

La legge 107/2015 ha rafforzato il ruolo di responsabilità del dirigente scolastico, spostando su di lui l'iniziativa strategica, che prima era del Consiglio di istituto. La progettazione, infatti, prende avvio dall'atto di indirizzo del dirigente, che definisce le priorità strategiche per il triennio; sarà poi il Collegio dei docenti, organo tecnico, cuore pedagogico-didattico della scuola, ad elaborare il piano in tutti i suoi aspetti educativi e organizzativi; il Consiglio di istituto, consesso istituzionale che rappresenta l'intera comunità scolastica, si limita ad approvarlo.

Lungi dall'essere una fredda struttura burocratica, il sistema di governo della scuola autonoma è un motore democratico e gestionale, il cui funzionamento dipende dalla complessa interazione tra gli organi collegiali e la dirigenza. Questi attori traducono in pratica i principi dell'autonomia, garantendo la partecipazione di tutte le componenti della comunità scolastica attraverso un deliberato equilibrio di poteri e responsabilità. La complessa architettura, basata sulla libertà di azione, richiede un sistema altrettanto solido di verifica e di rendicontazione dei risultati.

Il ciclo della valutazione

L'autonomia scolastica, per essere efficace, necessita di un contrappeso: la responsabilità. Il Sistema nazionale di valutazione (SNV), istituito con il D.P.R. 80/2013[\[5\]](#), è nato per rispondere a questa esigenza. Si tratta di uno strumento strategico per garantire trasparenza e promuovere il miglioramento continuo. La valutazione è ciò che trasforma l'autonomia in un processo dinamico di crescita. Come sappiamo, il sistema si fonda sull'interazione di tre attori istituzionali chiave: l'*Invalsi*, che coordina il processo e fornisce i dati; l'*Indire*, che supporta le scuole nelle azioni di miglioramento; il *Contingente ispettivo*, che gestisce le visite nelle scuole per costruire la valutazione esterna.

Il SNV guida le scuole attraverso un percorso virtuoso, finalizzato a farle diventare organizzazioni capaci di riflettere su sé stesse e di evolvere. Nel processo che accompagna il momento autovalutativo, quello di miglioramento e di rendicontazione sociale, il corpo docente gioca un ruolo fondamentale perché, ragionando sugli obiettivi raggiunti, indaga le azioni concrete di rilancio e di rinforzo dell'offerta formativa.

In questo quadro – che trasforma la scuola in un'organizzazione che impara costantemente dalla propria esperienza valutando i risultati raggiunti e riprogettando per offrire un servizio migliore e coerente con i bisogni di contesto – devono essere superati alcuni tabù che riguardano lo *status* professionale del docente competente ed esperto di didattica. Se la sostanza della professione è cambiata così radicalmente, anche la sua forma giuridica ed economica (che include la valorizzazione e il merito) deve evolvere di conseguenza per garantire coerenza, equità e sostenibilità al sistema.

Il tempo-scuola del docente

In questi mesi in cui si parla di intese finalmente raggiunte sui contratti scaduti (il 5 novembre 2025 è stato firmato il rinnovo del Contratto collettivo nazionale di lavoro 2022-2024 per il

comparto scuola) e di intesa vicina per il rinnovo di quello 2025-2027, è giunto il momento di scelte coraggiose: ripensare il contratto dei docenti ipotizzandolo su 36 ore di lavoro settimanale, comprensive di tempo per le lezioni, la progettazione, la programmazione, la ricerca didattica, i colloqui con i genitori, gli incontri collegiali, gli incontri con soggetti esterni, i seminari interni di formazione, di autoformazione, lo sviluppo professionale. Si tratta di rivedere lo stipendio affinché sia coerente con la quantità e la qualità degli impegni e affinché valorizzi la figura docente.

L'attuale modello contrattuale genera una vasta area di "lavoro sommerso" che non è solo iniqua, ma anche inefficiente e insostenibile per un sistema educativo fondato sull'autonomia scolastica. Il lavoro del docente è composto da una pluralità di "tempi" che eccedono ampiamente le ore di insegnamento in classe, ampliate oggi da ulteriori responsabilità tecnologiche, psico-pedagogiche, progettuali, gestionali, relazionali e inclusive. Il docente deve padroneggiare metodologie complesse, elaborare e attuare Piani educativi individualizzati (PEI), Piani didattici personalizzati (PDP), Piani di studio personalizzati (PSP), gestire reti di cooperazione con attori esterni, promuovere scambi con altri enti formativi, fare ricerca, interpretare, sostenere e documentare l'innovazione didattica.

L'impegno che si estende "al di là del proprio orario di cattedra" non è un'attività accessoria, ma un lavoro di fatto, essenziale per il funzionamento della scuola autonoma. La mancata formalizzazione di questo impegno non solo nega un giusto riconoscimento economico, ma produce conseguenze sistemiche negative: alimenta il rischio di *burnout* professionale; scoraggia l'investimento nello sviluppo continuo e nella formazione permanente; indebolisce la qualità complessiva dell'offerta formativa; penalizza il ruolo sociale ed educativo anche in contesti meno complessi; fiacca la motivazione per l'accesso alla professione; deprime socialmente la figura; svaluta la carriera lavorativa.

La valorizzazione dei docenti

L'evoluzione del sistema scolastico richiede una riforma contrattuale che sappia finalmente riconoscere e premiare il valore individuale dei docenti. Non è più sufficiente legare i compensi accessori esclusivamente ai ruoli organizzativi ricoperti (come lo staff o le funzioni strumentali); è necessario invece valorizzare ciò che il docente "genera" e mette in campo. Parliamo di competenze pedagogiche avanzate, della capacità di produrre documentazione e pubblicazioni che migliorino il sistema, e di un'attitudine strategica e socio-affettiva che faccia la differenza nel contesto scolastico. Sdoganare il concetto di "merito" non deve essere visto come un tabù, ma come l'applicazione di parametri oggettivi e trasparenti che, ispirandosi ai modelli internazionali, superino la logica dei bonus a pioggia per premiare l'eccellenza documentata e verificabile.

L'autonomia scolastica non è stata una mera riforma amministrativa: ha rifondato il ruolo del docente, trasformandolo da esecutore di programmi ministeriali a co-gestore del progetto educativo. Oggi l'insegnante è un professionista della ricerca e delle didattiche e deve rispondere a sfide complesse come l'inclusione e la personalizzazione dell'apprendimento. Questo ruolo richiede un impegno che travalica le mura della classe, abbracciando funzioni organizzative, relazionali e di coordinamento. Proprio per la natura sistemica di questo lavoro, diventa fondamentale riconoscere e valorizzare professionalmente coloro che contribuiscono in modo eccellente alla vita e al miglioramento dell'istituzione.

Le competenze multidimensionali del docente

La professionalità docente oggi deve fondarsi su un insieme eterogeneo e integrato di competenze che vanno ben oltre la sola padronanza disciplinare. Il docente deve essere formato, monitorato e valorizzato, non solo nella fase iniziale, ma lungo il corso della sua intera carriera scolastica.

La base della professionalità docente risiede in un solido apparato di conoscenze teoriche, che permettono di leggere ed interpretare la realtà educativa. È un sapere che si articola su due dimensioni fondamentali: conoscenze di contesto e conoscenze specifiche.

- Le conoscenze di contesto riguardano, in primo luogo, la profonda comprensione del quadro normativo, istituzionale e sociale in cui la scuola opera. Il docente deve essere un abile osservatore delle molteplici e spesso contrastanti istanze che premono sull'istituzione scolastica, da quelle sociali, europee e nazionali a quelle territoriali,

familiari e dei singoli alunni. Deve saperle tradurre in un'azione educativa continua e coerente.

- Le *conoscenze specifiche* riguardano il bagaglio culturale, cioè le competenze psico-pedagogiche, la conoscenza dei processi cognitivi, dello sviluppo mentale, affettivo e relazionale dell'alunno, delle principali teorie dell'apprendimento; le competenze disciplinari che rimandano non solo alla padronanza dei contenuti, ma anche alla conoscenza della storia e dell'epistemologia della propria disciplina, essenziale per una trasposizione didattica efficace; le competenze sociologiche e didattiche che permettono di analizzare le dinamiche sociali e culturali e di tradurle in modelli didattici e organizzativi coerenti.

Il saper fare del docente

Il *saper fare* traduce le conoscenze teoriche in azioni didattiche efficaci e intenzionali. Si tratta di un insieme di abilità pratiche e metodologiche che qualificano l'agire quotidiano del docente. Parliamo, quindi, di progettazione, di metodologie e di valutazione.

- *Progettazione e organizzazione*: è la capacità di progettare e programmare l'offerta formativa a vari livelli (PTOF, Curricolo, Progetti, Compiti di realtà, Compiti complessi) e di strutturare piani personalizzati (PEI, PDP, PSP), include anche l'abilità di allestire ambienti di apprendimento stimolanti attraverso un uso consapevole di spazi, tempi, mediatori didattici e cognitivi. È fondamentale per il successo formativo degli studenti.
- *Metodologia didattica*: è la padronanza di un repertorio di approcci attivi e inclusivi, come la didattica laboratoriale, la didattica attiva, la ricerca-azione, il *cooperative learning* e l'utilizzo critico e consapevole delle nuove tecnologie come strumenti per personalizzare i percorsi e promuovere l'apprendimento collaborativo e inclusivo;
- *Valutazione e documentazione*: è l'utilizzo di strumenti rigorosi per l'osservazione, la misurazione e la valutazione dei processi di apprendimento, intesa non solo come momento sommativo, ma come leva per il miglioramento (valutazione formativa) anche in un'ottica autovalutativa ed eterovalutativa. A ciò si aggiunge la capacità di documentare le pratiche educative per renderle oggetto di riflessione, autoriflessione e condivisione nei diversi gruppi in cui si articola il Collegio docenti.

Il saper essere del docente

Il *saper essere* rappresenta la dimensione personale e interpersonale della professione, fondamentale per creare un clima educativo positivo e per gestire la complessa rete di relazioni che caratterizza la scuola. Parliamo, quindi, di comunicazione, cooperazione, condivisione e riflessività.

- *Competenza comunicativa ed educativa*: è l'adozione di uno stile comunicativo basato su assertività, empatia e ascolto attivo, essenziale per costruire un rapporto di fiducia con gli alunni.
- *Capacità di cooperazione e condivisione*: si tratta di una competenza multilivello che richiede al docente di gestire una rete complessa di relazioni con stakeholder distinti: gli alunni, le famiglie, la comunità professionale (in gruppi formali come gli organi collegiali; informali come i gruppi di apprendimento cooperativo e i gruppi spontanei) e la comunità esterna (servizi territoriali, specialisti, associazioni, enti).
- *Attitudine alla riflessività*: la capacità, cioè, di autovalutazione e autoaggiornamento come pilastri dello sviluppo professionale. Una competenza che distingue il docente *riflessivo e produttore di cultura*, che ripensa costantemente il proprio agire, dal mero *traduttore di cultura*, che si limita a riproporre contenuti in modo statico.

Questa vasta gamma di competenze delinea una figura professionale complessa, il cui impegno effettivo va ben oltre le ore di insegnamento frontale, estendendosi a compiti organizzativi e relazionali cruciali per la vita della singola scuola: non più un semplice erogatore di contenuti, ma un facilitatore che progetta e modella l'ambiente educativo per renderlo fertile e stimolante. Tale evoluzione impone un'analisi approfondita delle competenze multidimensionali che il docente deve possedere. Al contempo, pone questioni riguardo al riconoscimento di questa complessità, spingendo verso un ripensamento del quadro contrattuale e della valorizzazione professionale in un'ottica di impegno esteso con le necessarie riforme per sostenere e potenziare la sua funzione strategica.

Un'autonomia con al centro il docente

A venticinque anni dalla sua introduzione, l'autonomia scolastica presenta un quadro di luci e di ombre. Inutile negarlo. Se da un lato, infatti, ha liberato energie e promosso innumerevoli esperienze di innovazione, dall'altro la sua piena realizzazione è ancora da completare. Molti attori e osservatori parlano di un "percorso interrotto", un progetto grandioso nelle premesse ma incompiuto nell'attuazione. Le principali criticità che oggi limitano il potenziale dell'autonomia sono di natura strutturale, normativa e culturale.

- Nonostante il decentramento, la burocrazia ha spesso opposto una sorta di resistenza al cambiamento, mantenendo un controllo principale su molti aspetti gestionali e rallentando di fatto il trasferimento dei poteri alle scuole.
- Il sistema di reclutamento del personale – ancora rigidamente basato su graduatorie con tempistiche nazionali e lontano da veri parametri di monitoraggio e merito – impedisce alle scuole di costruire un "organico funzionale" al proprio progetto, scegliendo i professionisti con i titoli e le competenze più adatte a realizzare gli obiettivi del PTOF.
- La fragilità del quadro normativo è data anche dalla mancanza di un *Testo unico* sull'istruzione aggiornato (l'ultimo risale al 1994, prima della riforma dell'autonomia) e genera incertezza e frammentazione, costringendo le scuole a muoversi in un panorama di leggi spesso farraginoso^[6].
- Gli *Organi collegiali* e di governo della scuola che, ancora regolati da norme del 1974, sono stati concepiti per un modello di scuola centralizzato molto diverso da quello attuale. Questa datata architettura istituzionale fatica a rispondere alle esigenze di *governance* delle organizzazioni complesse come sono le scuole autonome oggi.
- Le procedure di accesso alla professione e le modalità di formazione in ingresso e *in itinere* non rispondono ancora a bisogni di sistema coerenti con i territori e i contesti e agli obiettivi di costruire un profilo professionale di docente competente su un piano progettuale, cognitivo, metodologico, socioaffettivo, strategico, comunicativo.
- Il monitoraggio degli esiti – attraverso il Sistema nazionale di valutazione – a partire dai processi dell'offerta formativa centrata su *Indicazioni nazionali* e *Linee guida*, mostra alcune sofferenze, ad iniziare dall'impostazione dei libri di testo, la visione nazionale da programma ministeriale.

Affrontare queste sfide è la condizione indispensabile per completare il percorso dell'autonomia e permettere al nostro sistema educativo di esprimere tutto il suo potenziale. La scuola autonoma rappresenta un'organizzazione viva e complessa, una *comunità educante* la cui efficacia non dipende solo da norme e procedure, ma dalla partecipazione attiva di tutti i suoi protagonisti. Il passaggio da un sistema gestito centralmente a una rete di istituzioni responsabili ha rappresentato una scommessa sulla capacità delle singole comunità scolastiche di progettare il proprio futuro.

L'autonomia non è un traguardo raggiunto una volta per tutte, ma un processo continuo e in divenire. Proprio per questo non potrebbe o dovrebbe mai ritenersi compiuto e dovrebbe puntare sulla professionalità continua dei docenti all'interno del quadro di profilo presentato.

Una nuova e puntuale spinta del ministero in tal senso richiederebbe l'impegno e il coinvolgimento di dirigenti capaci di essere leader, di docenti che si sentano professionisti della progettazione e della riflessione metacognitiva, di famiglie consapevoli del loro ruolo e di studenti pronti a essere parte attiva del loro percorso formativo. Solo attraverso questa sinergia di intenti e questa assunzione di responsabilità condivisa sarà possibile realizzare pienamente la promessa di una scuola pubblica (statale e paritaria) di qualità, trasparente, inclusiva e profondamente radicata nel proprio territorio. Tutto questo è un desiderio, certo, che potrebbe trovare sostegno concreto se diventasse il buon proposito di tutti: un'azione complessa, graduale e coerente, non più rimandabile.

[1] Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa*.

[2] D.I. 28 agosto 2018, n. 129, *Regolamento recante istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 1, comma 143, della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

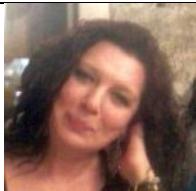
[3] D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*.

[4] Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

[5] D.P.R. 28 marzo 2013, n. 80, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.

[6] Con la Legge 10 novembre 2025, n. 167, *Misure per la semplificazione normativa e il miglioramento della qualità della normazione e deleghe al Governo per la semplificazione, il riordino e il riassetto in determinate materie*, il governo ha avuto la delega per presentare entro 18 mesi un testo unico o più testi «per la semplificazione, il riordino e il riassetto delle disposizioni legislative nelle materie di competenza del Ministero dell'istruzione e del merito» e la «revisione della disciplina degli organi collegiali della scuola, in modo da definirne competenze e responsabilità, eliminando duplicazioni e sovrapposizioni di funzioni, nonché ridefinendone il rapporto con il ruolo, le competenze e le responsabilità dei dirigenti scolastici, come disciplinati dalla normativa vigente» (art. 15, comma 1). A tal proposito si rimanda all'articolo di Angela Gadducci, *Legge annuale di semplificazione. Alleggerimento normativo: oltre i testi unici*, su [Scuola7](#), n. 458, 13 dicembre 2025.

3. Organi collegiali. Dalle istanze democratiche alle nuove sfide gestionali



Angela GADDUCCI

09/01/2026

Vi è una convergenza unanime nel ritenere che gli Organi Collegiali (OO.CC.) della scuola siano il frutto di quella straordinaria stagione di conquiste civili e sociali che ha caratterizzato la fine degli anni Sessanta nel nostro Paese. Fu proprio grazie alla spinta di quel movimento di contestazione studentesca e operaia che le istanze di rinnovamento, a lungo maturate nel secondo dopoguerra, riuscirono finalmente a scardinare le resistenze conservatrici che avevano bloccato il Paese per decenni.

Quel periodo, caratterizzato da un potente impulso verso la democratizzazione delle istituzioni, non si limitò alla sola protesta, ma agì da catalizzatore per riforme legislative attese da tempo. Il riferimento va a pietre miliari, quali l'introduzione del divorzio (L. 898/1970), tutela sociale della maternità e interruzione volontaria di gravidanza (L. 194/1978), la chiusura dei manicomii (L. 180/1978-Legge Basaglia), lo Statuto dei Lavoratori (L. 300/1970), il Diritto allo Studio (le 150 ore garantite dal Contratto collettivo 1973), la Riforma del Diritto di Famiglia (L. 151/1975), l'Istituzione del Servizio Sanitario Nazionale (L. 833/1978).

In questo alveo di progresso si inserisce anche la nascita degli OO.CC., che hanno aperto la scuola italiana alla partecipazione sociale e al dialogo collaborativo con le famiglie, con le componenti studentesche e le diverse realtà civiche del territorio.

Coerentemente con il modello partecipativo previsto dai Decreti Delegati del 1974, in particolare il DPR 416/1974 che ha istituito la struttura degli OO.CC., la scuola cessa di essere una rigida istituzione centralistica per convertirsi in un sistema educante, affidato all'intervento cooperativo e responsabile di tutte le sue componenti, in modo da acquisire "il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica" (DPR 416/1974, art. 1).

Collegialità come pluralismo democratico

Con i Decreti delegati, la scelta della collegialità ha trasformato radicalmente l'assetto pedagogico della scuola. Superando la logica monocratica in favore di una gestione partecipata (OO.CC.), l'istituzione scolastica riconosce la natura relazionale dell'apprendimento. L'educazione, infatti, non può nutrirsi di imposizioni calate dall'alto, ma richiede una sintesi dialettica tra diverse sensibilità; solo in questo pluralismo si realizza la crescita civile dello studente e la vitalità democratica della scuola. Ed è proprio nella partecipazione al Consiglio di Istituto delle componenti genitoriale e studentesca (per la scuola superiore) che il pluralismo trova la sua espressione istituzionale. In questo consesso, tali rappresentanze esplicano non solo un compito di cooperazione, ma agiscono anche come presidio di garanzia: nella loro veste di co-protagonisti del percorso formativo, esercitano una sorta di controllo sociale volto a consolidare l'alleanza educativa tra scuola e famiglia nel segno di un impegno comune e di una corresponsabilità condivisa.

Alla luce di tali premesse, la collegialità garantisce coerenza e sistematicità all'azione didattica, configurandosi come lo strumento gestionale d'elezione per il perseguitamento della formazione dell'uomo e del cittadino, finalità primaria della nostra scuola costituzionale.

Con il tempo, però, la natura e la funzione degli OO.CC. si sono logorate e sono diventate inadeguate alle esigenze del moderno sistema scolastico. La storia è costellata da alcuni di tentativi di riforma rimasti incompiuti. Si ricorda, per esempio, il Progetto di legge "Aprea" che proponeva di trasformare i Consigli d'Istituto in veri e propri "Consigli di Amministrazione" aperti a finanziatori esterni, che però ha sempre incontrato una fortissima opposizione sindacale e politica. Già dalla fase iniziale alle prime attuazioni si erano registrati diversi scostamenti. Per esempio, in seno ai Consigli d'Istituto (CdI) è stata subito esclusa la partecipazione degli studenti della scuola secondaria di primo grado, come pure quella degli Enti locali (relegati ai Distretti senza poteri e poi soppressi definitivamente nel 2012) e della società civile.

La svolta dell'autonomia

Negli anni '90, con la Legge 59/1997 e il DPR 275/1999, l'Autonomia scolastica ha sancito il completamento del processo di attribuzione della personalità giuridica a tutti gli istituti di ogni ordine e grado. Ciò ha trasformato definitivamente le scuole da articolazioni periferiche dell'amministrazione statale in enti autonomi capaci di gestire le proprie funzioni didattiche e organizzative. Da qui deriva una sostanziale modifica delle funzioni del Dirigente scolastico (DS). Responsabile della gestione delle risorse, della rappresentanza legale e dell'efficacia del servizio, egli assunse il compito di garantire l'attuazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), esercitando poteri di direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane, in un quadro di netta separazione tra funzioni di indirizzo politico-paritetico e funzioni di gestione operativa. Questo scenario ha scardinato la tradizionale dialettica tra organi: il Consiglio di Istituto pur rimanendo formalmente l'unico organo deliberante, non rispondeva dei risultati e della gestione della scuola, che ricadeva interamente sul Dirigente scolastico.

L'Autonomia avrebbe dovuto comportare una revisione coordinata degli OO.CC. che di fatto non è mai avvenuta.

La riforma incompiuta

Dall'era post-autonomia, i tentativi di revisione proseguirono in modo frammentario: nessuna riforma è riuscita a riscrivere integralmente la disciplina degli OO.CC. Uno dei più ambiziosi tentativi di riforma fu il DDL "Adornato" del 2001 (atto Camera n. 2010) che proponeva di sostituire il CdI con un Consiglio della Scuola, un organismo snello dedicato all'indirizzo e alla programmazione generale. L'obiettivo era superare le rigidità collegiali concentrando i poteri in un unico istituto gestionale, ma l'*iter* si arenò senza mai giungere all'approvazione.

Con il Ministero Moratti (2001-2006), la politica scolastica era proiettata a superare il paradigma partecipativo del 1974, ritenuto ormai incompatibile con l'autonomia e la responsabilità gestionale delle scuole. L'intento era quello di snellire i processi decisionali per adeguarli alla nuova veste giuridica degli istituti; tuttavia, questa volontà riformatrice non riuscì a tradursi in norme definitive, lasciando incompiuto il rinnovamento degli apparati di governo scolastico.

La riforma del Governo Renzi (2014-2016) pur essendo più incisiva, non fu tale, però, da modificare l'assetto degli OO.CC. Anche se il testo del disegno di legge A.C.2994, che diede poi origine alla Legge 107/2015 includeva una delega al Governo per riformare gli OO.CC, questa, di fatto, fu stralciata durante l'*iter* parlamentare. La Legge 107/2015 ha rafforzato i poteri del DS, ma in modo indiretto (esempio: atto di indirizzo PTOF).

Il dibattito attuale: tra semplificazione e resistenze

Recentemente, l'esigenza di rinnovare gli OO.CC. è tornata al centro dell'agenda politica riemergendo in seno al Disegno di legge S.1240 sulla semplificazione normativa, che propone una delega al Governo per una revisione complessiva della materia.

Gli obiettivi dichiarati rimangono costanti: eliminare duplicazioni e sovrapposizioni funzionali tra i diversi organismi; ridefinire competenze e responsabilità per adeguarle al contesto attuale; armonizzare il rapporto tra collegialità e responsabilità gestionali del DS. Tale tendenza alla semplificazione gestionale non è risultata però priva di tensioni: l'autonomia del Consiglio di Istituto, ricettiva verso i bisogni del proprio territorio, entra spesso in conflitto con la visione politica nazionale o regionale. A dimostrazione di come una prerogativa del CdI (l'adattamento del calendario scolastico) possa trasformarsi in un terreno di scontro tra la sensibilità della comunità locale e le direttive statali o regionali, basta pensare al caso della chiusura nel 2024 dell'Istituto di Pioltello per il fine Ramadan.

In definitiva, la parabola degli OO.CC. continua a oscillare tra due polarità: da un lato, l'esigenza di un governo scolastico efficiente e rapido (dando maggiore potere al DS); dall'altro, la salvaguardia di un modello di partecipazione democratica che riconosce in docenti, genitori e studenti i custodi del pluralismo e dell'identità della scuola. Questa antinomia strutturale mai risolta conferma come, a mezzo secolo dalla loro introduzione, la riforma degli OO.CC. resti un traguardo normativo sistematicamente annunciato, ma mai concretamente raggiunto.

Le criticità della governance

Sono molti gli aspetti che hanno suscitato la preoccupazione di sindacati, associazioni di genitori e movimenti studenteschi. Il timore principale riguarda il progressivo accentramento dei poteri nelle mani del DS a discapito dei processi di partecipazione democratica. La critica più persistente

riguarda il rischio di 'aziendalizzazione' della scuola: i critici temono che, in nome dell'efficienza e della semplificazione, la scuola venga trattata come un'azienda, dove le decisioni vengono prese da un *manager* (il DS) riducendo gli OO.CC. ad organismi meramente consultivi. La preoccupazione risiede nella presunta tendenza di spostare il baricentro decisionale e gestionale della scuola dall'organo collegiale al vertice monocratico, il DS.

Già nel 2001, con il citato DDL n. 2011, l'on. Adornato fu accusato di voler ridurre il Consiglio di Istituto in un organo di indirizzo, astratto, privo di poteri deliberativi concreti, che delegava la gestione finanziaria e del Personale al DS o ad un organo tecnico ristretto. Inoltre, si paventava che l'accresciuto potere del DS potesse comprimere la libertà professionale del Collegio dei docenti, riducendolo ad un organo subordinato. Oggi il Collegio dei docenti è un organo sovrano che decide in piena autonomia la linea pedagogica della scuola.

Una delle critiche più ricorrenti investe anche la composizione stessa del Consiglio di Istituto. Molti osservatori evidenziano come la maggioranza numerica riservata alla componente interna (personale scolastico) limiti l'impatto reale di famiglie e studenti.

Il dibattito sulla *governance* scolastica si sta orientando verso un modello di collegialità aperta, che prevede l'integrazione, in seno al Collegio dei docenti, del punto di vista dei genitori su temi non strettamente didattici. L'obiettivo è trasformare il Collegio da organo puramente tecnico a sede di confronto consultivo su pilastri strategici come l'innovazione digitale e le politiche inclusive. L'obiettivo di rendere la didattica più *permeabile* alle esigenze della società civile ha, però, incontrato la ferma opposizione dei docenti, che rivendicano il Collegio come il luogo esclusivo della libertà di insegnamento, ritenendo che il contributo dei soggetti non professionali debba restare confinato all'interno del Consiglio di Istituto.

Per un nuovo paradigma partecipativo

Il limite strutturale dei tentativi di riforma passati risiede nella mancata risoluzione delle antinomie tra il Testo Unico del 1994 e il regime di Autonomia Scolastica. Non si tratta di una lacuna colmabile con meri aggiustamenti legislativi, bensì di un conflitto tra il modello gerarchico-statale e quello funzionale-autonomo. Proprio la consapevolezza di questa obsolescenza ha spinto il Ministero a istituire una Commissione per la revisione del Testo Unico, con l'obiettivo di superare il cronico 'limbo normativo' e armonizzare finalmente la partecipazione collegiale con le moderne esigenze gestionali, evitando che ogni nuova norma resti un corpo estraneo rispetto all'impianto originale.

4. Service learning. L'apprendimento che genera valore



Rita URZINI

09/01/2026

Oggi non basta più "sapere le cose". In un mondo che corre veloce, segnato da crisi globali, conflitti e una tecnologia che riscrive le regole ogni giorno, ai giovani non serve accumulare nozioni nel chiuso di un'aula, ma capire come quelle nozioni possano fare la differenza fuori dall'aula. La vera sfida della scuola moderna è rispondere a una domanda che ogni studente, prima o poi, si pone: "A cosa mi serve studiare questo nella vita reale?".

Il *Service learning* (SL) nasce proprio per dare una risposta concreta a questo interrogativo. Non è un semplice progetto di volontariato e non è una lezione tradizionale: è un ponte. È un modo di fare scuola dove l'apprendimento (Learning) si fonde con il servizio alla comunità (Service). In questo modello, la città, il quartiere e il territorio diventano un'estensione dell'aula, trasformando gli studenti da spettatori passivi a cittadini attivi e protagonisti del cambiamento.

Che cos'è il Service learning

Nel panorama sociale e culturale contemporaneo il sapere, disciplinare e non, deve essere agito, affinché possa concretamente rispondere ai bisogni formativi delle nuove generazioni e alle criticità della comunità di cui sono membri. La scuola ha la responsabilità istituzionale di provvedere alla crescita umana e culturale dei giovani motivandoli con proposte metodologiche adeguate. Tra le tante, il *Service learning* (SL) è quella che sta prendendo piede anche nel nostro Paese e figura tra le più attuali ed efficaci. Alla base ci sono concetti quali educazione democratica, responsabilità sociale, contrasto alla povertà, inclusione, sistema formativo integrato. Sono concetti che, in un contesto internazionale duramente messo alla prova dal drammatico impatto della guerra, risultano particolarmente importanti.

Il *Service learning* trasforma il legame tra scuola e territorio in un'alleanza educativa strutturata. Partendo da bisogni reali della comunità, la scuola agisce come presidio culturale per co-progettare soluzioni che integrano il curricolo didattico con l'impegno civico.

La progettazione di percorsi educativi ha come punto di partenza un tema o un problema presente nel territorio, rispetto al quale la scuola è chiamata a rispondere in collaborazione con la comunità di riferimento. Ciò consente di costruire un'offerta formativa realmente rappresentativa attraverso un curricolo che abbia un impatto positivo sulla comunità, in termini di consapevolezza, crescita collettiva e valorizzazione del capitale sociale.

In questa relazione biunivoca, il territorio non è solo uno sfondo, ma diventa parte integrante dell'apprendimento: gli spazi scolastici si aprono all'esterno, permettendo agli studenti di maturare competenze disciplinari, trasversali e comportamenti prosociali orientati al bene comune e alla valorizzazione del capitale sociale. Il territorio, quindi, diventa parte integrante del curricolo e delle attività educative e, in questa relazione, anche gli spazi di apprendimento si aprono verso l'esterno.

Servizio e apprendimento

Il *Service learning* supporta il rinnovamento della scuola attraverso un approccio alla didattica che integra il sapere con il saper fare, trasforma gli spazi di apprendimento e riorganizza il tempo-scuola attraverso attività capaci di scardinare la tradizionale impostazione della lezione frontale, sostenendo in tal modo un orientamento 'oltre/fuori l'aula' (Fiorin, 2016; De Bartolomeis 2018)[\[1\]](#). "Il *Service-Learning* cerca di coinvolgere gli studenti in un'attività che intreccia il servizio alla comunità e l'apprendimento accademico" (A. Furco)[\[2\]](#). Tale definizione chiarisce la portata formativa della proposta pedagogica che unisce il *Service* (le azioni solidali, la cittadinanza attiva, l'impegno per il bene comune) con il *Learning* (lo sviluppo di competenze relative all'apprendimento curricolare) così che gli alunni possano sviluppare le proprie conoscenze e competenze attraverso un servizio solidale alla comunità. È, quindi, un approccio che integra in un unico progetto ben articolato i processi di insegnamento/apprendimento e

l'intervento nella realtà, con un doppio scopo: dare risposta ai bisogni e ai problemi presenti nella comunità e permettere agli studenti di imparare mettendo in pratica conoscenze e competenze curricolari. Siamo di fronte ad un cambiamento radicale di prospettiva pedagogica, in quanto non si tratta semplicemente di affiancare al curricolo scolastico qualche progetto di solidarietà o di introdurre un po' di volontariato a margine del programma di studi, ma di *curvare* l'apprendimento verso il servizio alla comunità. In tal modo il *Service learning* mette gli studenti di fronte a problemi presenti nella società, li avvicina alla loro comunità, promuove la loro partecipazione attiva. Il *Service learning*, dunque, rappresenta la cornice di riferimento per la progettazione di percorsi di apprendimento che collegano la scuola con la comunità superando l'episodicità e la sporadicità delle tante esperienze extracurricolari che generalmente tutte le scuole realizzano, ma non con lo stesso scopo.

Elementi peculiari

Il *Service learning* si distingue, innanzitutto, per un approccio al servizio solidale inteso non come intervento "per" la comunità, ma come azione condotta "con" la comunità. In questa prospettiva di condivisione, i membri del contesto locale smettono di essere semplici destinatari passivi per diventare veri e propri co-protagonisti del progetto.

Questa dimensione pratica trova il suo fondamento nell'integrazione curricolare: l'azione solidale non è un'appendice esterna, ma il motore di un apprendimento più profondo e radicato. Tuttavia, l'obiettivo del *Service learning* non è il semplice arricchimento del programma scolastico, quanto il suo ripensamento complessivo. Si tratta di un vero cambio di paradigma che trasforma i contenuti e i metodi didattici, diventando l'architettura portante dell'intera offerta formativa.

In quanto espressione di una scuola aperta, il *Service learning* promuove una partnership strategica con il territorio (famiglie, enti locali, associazioni e istituzioni), consolidando un'alleanza educativa stabile. Attraverso questo coinvolgimento sistematico, la scuola riafferma la propria autorevolezza e credibilità, attivando un circolo virtuoso in cui il raggiungimento degli obiettivi didattici coincide con il miglioramento concreto della comunità e la valutazione partecipata del servizio reso.

Service learning negli scenari internazionali

Nel Rapporto UNESCO "Reimaging our future together. A new social contract for education, 2021", che rimarrà il punto di riferimento strategico per i prossimi 10-20 anni, viene affermata la natura relazionale dell'educazione – in quanto impegno collettivo e bene comune – e viene fatto riferimento al *Service learning*. Si dice: "*Il Service Learning e l'impegno civico rendono più osmotici i muri tra la classe e la comunità e li collegano con sistemi, processi ed esperienze più ampi, al di là delle loro esperienze personali. [...] Ogni discente può contribuire a un processo dialogico di promozione del benessere all'interno della propria comunità. Il Service learning inserisce la solidarietà come principio centrale delle pedagogie di Problem solving, invece che favorire le soluzioni più convenienti o di interesse personale*".

Dal Rapporto viene anche ribadito che la scuola costituisce il centro prioritario di apprendimento, ma attraverso un dialogo propositivo e di reciprocità con il territorio e la collaborazione interprofessionale e interistituzionale. Scuola e territorio sono finalizzati ad abbattere i muri della scuola e ad orientare gli studenti verso un impegno civico e verso l'innovazione sociale.

Va, inoltre, sottolineato la sintonia fra il *Service learning* e gli obiettivi dell'*Agenda 2030*, tra l'altro ben indicata da Roser Batlle nel 2020^[3]: se è importante sensibilizzare gli studenti sui diritti umani – permettendo ai giovani di comprendere il valore degli obiettivi di sviluppo sostenibile – è bene anche sostenerli mentre pongono le loro competenze a servizio della propria comunità, usando le mani e la testa per migliorare qualcosa, e il cuore, per sentire la vicinanza con gli altri. Ciò li aiuta a incrementare le conoscenze, ad esercitare le abilità pratiche e insieme a rafforzare comportamenti e valori positivi, permettendo loro sia di sviluppare le competenze sia di migliorare come cittadini.

Service learning nel panorama italiano

A differenza di altri contesti internazionali – dove la diffusione del *Service learning* è iniziata già nel secolo scorso – in Italia questo processo è iniziato solo nell'ultimo decennio, grazie soprattutto alla collaborazione dell'INDIRE con alcune scuole e alle iniziative promosse dal Ministero.

Nel 2016, da parte dell'allora MIUR, è stato avviato un percorso 'sperimentale' che prevedeva un'azione di diffusione prima attraverso alcune scuole polo e poi attraverso le *Olimpiadi del Service Learning*, che nel 2018 ha portato alla pubblicazione del documento ministeriale "*Una via italiana per il Service Learning*". Sempre nel 2018 sono state individuate tre istituzioni scolastiche quali poli nazionali (per il Nord, il Centro e il Sud d'Italia) per la diffusione del *Service learning* e per la relativa organizzazione del *Festival nazionale del Service Learning* avvenuto nel 2021. Sulla scia di queste iniziative, nel gennaio 2023, si è insediato al MIM un Tavolo di lavoro per lo sviluppo, la diffusione e la valorizzazione dell'approccio pedagogico del *Service learning* nelle scuole italiane, statali e paritarie. Attraverso questo Tavolo sono state avviate specifiche iniziative di formazione online, documentate attraverso il sito dedicato alla rete nazionale "Service learning Italia"[\[4\]](#).

Normativa di riferimento

Sul piano normativo e metodologico, gli ultimi due anni (2024-2025) hanno segnato, per la scuola italiana, un passaggio fondamentale, attraverso il quale il *service learning* da "sperimentazione per scuole d'avanguardia" ora si sta evolvendo a componente strutturale del sistema scolastico.

Introdotto dal DM 4 settembre 2019, n. 774 (*Linee guida per la realizzazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento* – ora *Formazione scuola-lavoro*) pubblicate dall'allora MIUR a seguito della Legge n. 145 del 30 dicembre 2018, la nuova regolamentazione individua il *Service learning* tra le modalità per orientare le scelte delle scuole in ordine alla realizzazione delle attività legate a tali percorsi. La Legge 20 agosto 2019, n. 92 (*Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'Educazione civica*) prevedeva l'insegnamento dell'Educazione civica a partire dall'anno scolastico 2020-2021 in tutti gli ordini e gradi di scuola, sulla base di specifiche *Linee guida* che menzionano il *Service learning* tra le indicazioni metodologiche per la progettazione dei percorsi. Un ulteriore riferimento normativo, per la relazione fra scuola e territorio, è costituito dai *Patti educativi di comunità* (richiamati nel *Piano scuola 2020-2021*); all'interno di tale dispositivo normativo il *Service learning* rappresenta la cornice di riferimento per progettare interventi educativi con la partecipazione di professionalità esterne alla scuola. Più recentemente nel 2024, l'INDIRE ha pubblicato la versione 4.0 delle "*Linee guida per l'implementazione dell'Idea Dentro/fuori la scuola – Service Learning*". Già rese note nel 2018 e riaggiorionate nel 2021, il nuovo documento pone un'enfasi maggiore sull'istituzionalizzazione. Non si tratta più solo di fare "progetti", ma di inserire il *Service learning* nel PTOF (come parte integrante del curricolo. Vengono introdotti strumenti di autovalutazione più raffinati per misurare non solo le competenze degli studenti, ma anche l'impatto sulla comunità e la qualità della partnership con il Terzo Settore.

Vanno anche ricordate le nuove *Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica* (emanate dal MIM il 7 settembre 2024) che citano esplicitamente il *Service learning* come una delle metodologie da privilegiare per lo sviluppo sostenibile.

Con la Riforma degli Istituti Tecnici e Professionali (Decreto 7 aprile 2025, n. 45), è stato dato un nuovo impulso ai PCTO (ridenominati, successivamente, dal Decreto scuola 9 settembre 2025, n. 127, *Formazione scuola-lavoro*). Tali percorsi non devono essere solo "stage in azienda", ma devono assumere la forma di *Service learning*, specialmente quando realizzati in collaborazione con enti del Terzo Settore. Ciò permette di certificare le competenze trasversali (soft skills) attraverso il servizio solidale.

Un ulteriore aggiornamento normativo (legge 1° ottobre 2024, n. 150) stabilisce che per gli studenti sospesi per più di due giorni, la normativa prevede lo svolgimento di "attività di cittadinanza solidale" presso strutture convenzionate. Sebbene questa sia una misura disciplinare, il Ministero ha voluto chiarire che l'impostazione pedagogica di riferimento non costituisce una punizione fine a sé stessa, ma un percorso di riflessione e riparazione del legame con la comunità.

Un esempio di Service learning a scuola

Un esempio di *Service learning* potrebbe essere la riqualificazione di spazi interni della scuola, soprattutto biblioteche e laboratori.

Sono molti gli istituti in cui si privilegiano azioni finalizzate a migliorare le biblioteche. Queste iniziative, che hanno l'obiettivo di trasformare strutturalmente e funzionalmente gli spazi di lettura, si realizzano come trasversali che integrano attività curricolari ed extra-curricolari.

La riqualificazione dello spazio interno rappresenta un'opportunità strategica per implementare metodologie che fanno evolvere la biblioteca da semplice deposito di testi a risorsa dinamica per la comunità, promuovendo:

- l'apprendimento autonomo e la ricerca (consolidamento delle competenze informative e della capacità di studio individuale);
- un presidio culturale nel territorio (trasformazione della scuola in un centro di aggregazione aperto, capace di dialogare con il contesto locale);
- l'inclusione e la socializzazione (creazione di un ambiente stimolante che favorisca lo scambio intergenerazionale e interculturale tra studenti, docenti e cittadini).

L'iniziativa mira anche a superare la frammentazione didattica, rendendo la biblioteca un hub laboratoriale dove la cura dello spazio comune diventa esercizio di cittadinanza attiva. Attraverso il coinvolgimento diretto degli studenti nella gestione e promozione del servizio, il progetto trasforma un'esigenza logistica in un'esperienza formativa di alto valore civico.

Per realizzare il recupero della biblioteca, le scuole potrebbero avvalersi della collaborazione con le biblioteche nazionali del territorio, con circoli di lettura e laboratori di scrittura creativa, soprattutto dovrebbero promuovere accordi di rete con istituti del territorio e con di esperti esterni.

[1] Fiorin I. (2016), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service-Learning*, Mondadori, Milano; De Bartolomeis F. (2018), *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne editrice, Ariccia, Roma.

[2] Furco A., Billig H.S. (2002), *Service learning: The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc. (IAP).

[3] Batlle R. (2020), *Aprendizaje-Servicio. Compromiso social en acción*, Santillana Activa, Madrid.

[4] [Service learning Italia.](#)

1. Dalle Indicazioni nazionali al curricolo di scuola. La gestione di una difficile discontinuità



[Luciano RONDANINI](#)

17/01/2026

Il 9 dicembre 2025 il ministro del MIM ha firmato le *Indicazioni nazionali per il curricolo. Scuola dell'infanzia e Scuole del primo ciclo di istruzione*. Entreranno in vigore a partire dall'a.s. 2026-2027 e costituiranno, come per i testi precedenti, un quadro di riferimento per la progettazione del curricolo di istituto.

Tuttavia, la traduzione operativa e il processo didattico che ne consegue richiederà uno sforzo progettuale non indifferente da parte dei Collegi dei docenti. Sarà una sfida assai difficile le cui ragioni sono riconducibili ad una serie di variabili.

La discontinuità con le Indicazioni 2012

Il primo ordine di difficoltà risiede nella netta discontinuità tra le Indicazioni 2012 e quelle attuali. È vero che le Indicazioni non sono i Programmi didattici in vigore fino all'attribuzione dell'autonomia scolastica (1° settembre 2000). Sono, comunque, un dispositivo che influenzera la redazione dei libri di testo, le riviste e, più in generale, tutti quegli strumenti didattici di cui gli insegnanti si servono nel loro "far scuola" quotidiano. E, pertanto, condizioneranno in modo diretto e indiretto il lavoro dei docenti e dei dirigenti.

La principale differenza che caratterizza i due testi attiene ad un aspetto sostanziale; si contrappongono, infatti, due diverse culture pedagogiche.

Le Indicazioni per il curricolo del 2012 ruotavano attorno alla centralità dell'apprendimento, quindi dell'alunno. Infatti, nella Premessa, si afferma che "le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende".

Anche nelle Indicazioni 2025 viene affermato il principio educativo della centralità dello studente, considerato "soggetto attivo del proprio apprendimento", ma all'interno di un cambio di paradigma culturale che rimette al centro l'insegnamento, quindi il docente, è chiamato ad essere soprattutto un buon "trasmittitore" di conoscenze. Tale istanza viene esplicitata nel paragrafo *Scuole e famiglie in un nuovo patto di alleanza*, in cui si afferma che "la scuola è la sede principale per la trasmissione delle conoscenze legittimate dalla critica e dalla scienza".

L'insegnante "magis"

Nell'ottica di una scuola centrata sul "trasferimento" di contenuti e nozioni da una fonte autorevole ad una platea di ascoltanti, viene esaltata la funzione dell'insegnante, come *magis*. "Tropo spesso - si legge nelle nuove Indicazioni - si dimentica che un insegnante è *magis* (da cui *magister*)". E ancora: "L'espressione *Magister* vuole sottolineare l'autorevolezza ritrovata della figura del docente".

Nessuno mette in discussione che l'insegnante debba esercitare una funzione di piena autorevolezza e prestigio. Ma l'immagine prospettata nelle nuove Indicazioni viene riconosciuta a priori, com'era "una volta". Si vagheggia la rappresentazione del *magister* di una scuola elitaria, investito di un valore simbolico riconducibile ad una funzione di sacralità, come quella della chiesa, della famiglia, della Patria (...) e il maestro era espressione di questa autorità riconosciuta ampiamente da tutti, in primis dai genitori.

Oggi non è più così. I docenti l'autorevolezza se la devono guadagnare sul campo, deve essere legittimata e consolidata attraverso l'esperienza diretta. Il loro essere *magis* non discende più dal ruolo attribuito in base al titolo di studio, ma dalla professionalità dimostrata in aula (non solo!). È così anche per tante altre figure che operano in settori diversi da quello scolastico.

Nell'epoca attuale, infatti, l'esercizio della funzione docente ripropone la crisi di molte altre professioni. Si pensi, ad esempio, al ruolo del medico di famiglia, del mondo sanitario in genere e di tanti altri ambiti professionali.

Ovviamente, questa caduta di prestigio – frutto anche di decenni di delegittimazione sociale ed economica della figura del docente – non può e non deve in alcun modo avallare comportamenti di discredito che possono sfociare in offese verbali, comportamenti di sfida o, peggio, in aggressioni fisiche nei confronti degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. Il ripristino della cultura del rispetto non passa automaticamente attraverso un cambio nominale “Magis”, ma attraverso un'azione coordinata che agisca sulla coerenza educativa, sulla trasparenza delle responsabilità. La dignità della scuola non si recupera con un neologismo, ma garantendo che chiunque varchi la soglia di un istituto – sia esso uno studente, un genitore, uno stakeholder – riconosca nella figura del docente il garante di una funzione pubblica essenziale e inviolabile.

Il curricolo di storia

Un secondo fronte di difficoltà è costituito dalla progettazione del curricolo di storia che, di fatto, si pone come fondamento delle Indicazioni stesse. La storia è assunta come il sapere principe del mondo occidentale (“*Solo l'Occidente conosce la storia*” è l'incipit della sezione relativa a questo insegnamento).

In realtà, questa parte delle Indicazioni assomiglia ad un mini trattato di storiografia più che ad un testo finalizzato ad essere tradotto dai docenti in un curricolo. Basta leggere la vastità degli autori citati. Si va da Erodoto, Tucidide, Tito Livio, Tacito, Machiavelli, Condorcet a Marc Bloch, Lévi-Straus, Gentile, Gramsci ed altri.

Emerge in modo esplicito il pensiero dell'ispiratore del testo, Ernesto Galli della Loggia, il quale difende la sua idea di storia, in un caleidoscopio di riferimenti difficilmente collegabili tra loro. Ciò che preme agli estensori del testo è perseguire l'obiettivo di una storia come “identità occidentale”, già dai primi anni della scuola primaria. Si sottolinea, infatti, nel testo che nella scuola primaria l'insegnamento della storia debba avere al centro le origini della civiltà occidentale, su cui si fonda la nostra storia nazionale e la nostra identità.

La presunta dominanza della civiltà europea, portatrice di libertà e democrazia, deve però fare i conti con punti di vista di altri storici che evidenziano come proprio l'Occidente abbia, in modo sistematico, disconfermato i principi di giustizia e uguaglianza affermatisi nel vecchio continente. In primis, la politica coloniale della “razza bianca” verso altri popoli dell'Africa, dell'Asia e della stessa America.

L'identità che non c'è

In un editoriale pubblicato su il *Corriere della Sera* del 3 gennaio 2026 dal titolo *L'identità che manca agli europei*, Galli della Loggia ritorna su questo tema e afferma: “*Solamente un patriottismo europeo fondato sulla consapevolezza della propria comune identità storica può oggi dare all'Unione volontà e capacità tali da farne un reale soggetto politico (...) Se l'Europa ha un futuro possibile questo futuro non può che iniziare dal suo passato, dalla volontà di riappropriarsene*”.

Nessuno mette in discussione che nel vecchio continente, soprattutto dall'Illuminismo in poi, si siano affermati i principi fondamentali posti alla base della dignità di ogni essere umano. Sappiamo però tutti che queste conquiste sono avvenute dopo scontri epocali che hanno investito la politica, la religione, i rapporti tra gli Stati con le aberrazioni che ben conosciamo: colonialismo, sfruttamento, schiavismo, genocidi, razzismo (...), ma, soprattutto, il cinismo del più forte che si impone sul più debole. L'Italia, purtroppo, ha fatto la sua parte. E, ahinoi, tutto questo sta ancora continuando. Sorge di conseguenza la domanda: *Ma di quale identità europea stiamo parlando?* La convinzione dell'egemonia della civiltà occidentale, alla luce anche di ciò che è successo negli ultimi secoli, risulta abbastanza ardua da difendere. Ci sono, infatti, tante storie dimenticate e sconosciute, non studiate a scuola, che ci offrono rappresentazioni opposte a quelle suggerite dalle nuove Indicazioni nazionali per il curricolo.

La storia negata

Proviamo a volgere lo sguardo al passato recente dell'occidente europeo. Nell'articolo richiamato, Galli della Loggia afferma “*che l'esistenza di un soggetto politico europeo presuppone che gli europei stessi siano consapevoli di avere un passato realmente comune (...) che grazie all'Europa, alla sua storia e al suo retaggio religioso, il mondo intero ha potuto conoscere idee*

straordinarie di libertà, di egualanza e di tolleranza e (...) godere di mille opere di bellezza". Viene, quindi, da ribadire che nessuno mette in discussione che l'Europa sia stata la culla dei diritti dell'uomo e della donna che sono poi diventati patrimonio dell'intera umanità, soprattutto dopo la fine del secondo conflitto mondiale.

Ma nessuno può ignorare che quegli stessi diritti, formalmente affermati, siano stati sistematicamente calpestati proprio dagli europei, generando mostruosità inaudite.

Ferruccio Sansa, in un articolo pubblicato su *Il fatto quotidiano* del 6 febbraio 2017, dal titolo *"Immigrazione, quando noi europei tagliavamo le mani ai bambini africani"*, si è imbattuto in una foto del 1904, sotto riprodotta, in cui un padre congoleso, al quale sono state amputate le mani, osserva le mani e i piedi del figlio di cinque anni, a sua volta orribilmente mutilato dai mercenari belgi, perché non aveva raccolto abbastanza caucciù da cui si ricavava la gomma.



Leopoldo II, re del Belgio della civilissima Europa, tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, si rese responsabile di indicibili atrocità, compiute da agenti bianchi che agivano sprezzanti dei più elementari diritti. Tutto questo accadeva nello "Stato Libero del Congo", così Leopoldo aveva chiamato il "suo" possedimento, che governava da Bruxelles, a seimila chilometri di distanza. Il risultato fu che, secondo stime molto attendibili, nell'arco di oltre un ventennio, (1885-1908) morirono circa dieci milioni di persone, direttamente per le amputazioni o per le violenze, o indirettamente per epidemie o per fame.

E il buon soldato italiano?

E gli italiani? Non tutti sanno che le truppe italiane nell'Africa Orientale, dopo la conquista dell'Etiopia nel 1937, hanno costruito due campi di concentramento, negli stessi anni in cui Hitler li stava "sperimentando" in Germania. Quello di Danane fu aperto nella colonia italiana della Somalia per ordine del vice re Rodolfo Graziani dichiarato, per la conduzione della guerra in Etiopia, criminale di guerra dalle Nazioni Unite. In quel campo furono annientati alcune migliaia di bambini, donne e uomini etiopi. Chi governava quel "posto al sole", di cui si vantavano le gerarchie fasciste, si era posto l'obiettivo del completo annientamento dell'avversario e dei prigionieri politici. Lo storico Angelo Del Boca lo ha classificato "campo di sterminio"[\[1\]](#). Gli Inglesi lo hanno liberato nel 1941, restituendo la libertà a 1000 etiopi e 300 somali lì rinchiusi in condizioni disumane.

Questi sono solo alcuni dei tanti fatti che hanno caratterizzato la presunta superiorità dell'uomo bianco europeo. Non stiamo parlando di incidenti della storia, ma di una parte rilevante della politica di dominio dell'Occidente "eurocentrico".

Ha scritto il politologo americano Samuel Huntington[\[2\]](#): "L'Occidente non ha conquistato il mondo con la superiorità delle sue idee, dei suoi valori o della sua religione ma attraverso la sua superiorità nell'uso della violenza organizzata (il potere militare). Gli occidentali lo dimenticano spesso, i non occidentali mai".

Anche lo storico Luciano Canfora[\[3\]](#), nel suo libro *Il porcospino d'acciaio*, sottolinea che la volontà dell'UE di difendersi oggi, ricorrendo al riambo, non fa altro che ribadire ciò che l'Europa stessa ha fatto nella storia: imporsi come portatrice di valori superiori, attraverso l'uso della forza. Nel suo libro, Canfora richiama il pensiero di un grande storico inglese, Arnold Toynbee il quale, negli anni Cinquanta, sosteneva che quella occidentale è una "civiltà di cannibali"[\[4\]](#).

Il Giano bifronte

Rispetto a quanto prefigurato nelle *Indicazioni per il curricolo 2025*, è un'altra visione di concepire la civiltà occidentale, che è molto complessa e difficilmente rappresentabile con un solo colore. Richiama piuttosto l'immagine della divinità romana del *Giano bifronte* (raffigurato con due volti per poter guardare il passato e il futuro). Da un lato, la si può osservare con lo stupore delle bellezze del "giardino del mondo", dall'altro con l'orrore "dell'aiuola che ci fa tanto feroci"^[5]. Pensiamo alle due guerre mondiali, con le mostruosità che tutti conosciamo. Il rapporto dominante dei valori occidentali, secondo molti storici, risponde ad un esercizio retorico più che ad una realtà fattuale, "perché il tronco buono dei valori"^[6] si è decisamente incrostato.

[1] Del Boca A., *Un lager del fascismo: Danane*, Università di Torino, 1988.

[2] Huntington S., *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale. Il futuro geopolitico del pianeta*, Garzanti, Milano, 2000.

[3] Canfora L. *Il porcospino d'acciaio*, Laterza, Bari, 2025.

[4] Toynbee A., *Il mondo e l'Occidente*, Sellerio Editore, Palermo, 1992.

[5] Dante, *Paradiso*, Canto XXII.

[6] Intervista di Andrea Malaguti, direttore del quotidiano *La Stampa*, a Gustavo Zagrebelsky, 11 gennaio 2026.

2. Istruzione parentale. Tra diritto delle famiglie e responsabilità della scuola



Chiara SARTORI

17/01/2026

L'istruzione parentale è tornata con forza al centro dell'attenzione del sistema scolastico italiano. Le recenti Linee guida emanate dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (nota 18 dicembre 2025 n. 100196) offrono un quadro organico di riferimento, utile a chiarire diritti, doveri e responsabilità connesse a questa modalità di assolvimento dell'obbligo di istruzione. Mentre intorno aumenta la varietà delle opzioni formative, questo documento cerca di dare risposte pratiche a genitori e istituti, senza mai perdere di vista il bisogno reale dei minori di imparare nel migliore dei modi. Per i docenti e i dirigenti scolastici, si tratta di un testo che sollecita riflessioni non solo amministrative, ma anche culturali e pedagogiche.

L'istruzione parentale nel sistema educativo italiano

Invece delle aule tradizionali, alcuni bambini o ragazzi imparano tra le mura di casa, nel territorio, utilizzando modalità e strumenti non istituzionali. Questo metodo ha un nome preciso: educazione parentale. I sostenitori di tale approccio sono dell'avviso che il dovere formativo verso le nuove generazioni non deve necessariamente coincidere con la frequenza della scuola pubblica, ma può realizzarsi in una pluralità di contesti capaci di rimettere al centro la libertà educativa e i ritmi individuali di apprendimento.

L'istruzione parentale, spesso indicata con i termini homeschooling o home education, è comunque una modalità riconosciuta dall'ordinamento italiano per adempiere all'obbligo di istruzione. Essa consiste nell'istruzione impartita direttamente dai genitori o da persone da loro delegate e può comprendere anche la frequenza di scuole non statali, non paritarie iscritte negli albi regionali.

Esiste però un contrappeso: un controllo non punitivo, ma di natura preventiva. Ai genitori che scelgono l'istruzione parentale, lo Stato impone rigidi meccanismi di monitoraggio per evitare che la legittima libertà di scelta possa involontariamente limitare o comprimere il diritto fondamentale dei figli a ricevere una formazione di qualità

I fondamenti costituzionali e sovranazionali

Il riconoscimento dell'istruzione parentale non è un'eccezione al sistema, ma un diritto che trova il suo fondamento primario nell'articolo 30 della Costituzione, il quale attribuisce ai genitori il diritto-dovere di mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio. Questo precetto costituzionale configura l'istruzione come una funzione propria della famiglia, che precede l'intervento statale. Tuttavia, tale autonomia non è assoluta: essa si intreccia con l'articolo 34 della Costituzione, che definisce l'istruzione come un bene di rilevanza sociale, rendendola obbligatoria e gratuita. Ne deriva un delicato equilibrio giuridico: se da un lato la famiglia ha la libertà di scelta del metodo, dall'altro lo Stato conserva un potere di vigilanza affinché sia garantito il diritto soggettivo del minore a ricevere un'istruzione adeguata, in linea con l'interesse pubblico.

A rafforzare questa impostazione intervengono i trattati internazionali, che agiscono come fonti di rango superiore nell'ordinamento italiano:

- la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (Art. 26) riconosce ai genitori il "diritto di priorità" nella scelta del genere di istruzione da impartire ai propri figli;
- la Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo (CEDU) e la Carta dei Diritti Fondamentali dell'UE (Art. 14) sanciscono il rispetto della libertà dei genitori di assicurare l'educazione e l'insegnamento conformemente alle loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche.

In questo contesto, le attuali Linee Guida non operano in un vuoto normativo né introducono ex novo il diritto all'homeschooling; esse rappresentano piuttosto lo strumento amministrativo che traduce i principi costituzionali in prassi operativa. La cornice giuridica che ne emerge attribuisce alla scuola un ruolo di garanzia e di tutela: l'istituzione scolastica non si sostituisce alla famiglia,

ma agisce come sentinella della qualità del percorso formativo attraverso l'esame di idoneità annuale, assicurando che la libertà educativa non si trasformi in una lacuna nell'apprendimento del minore.

La normativa di riferimento e gli obblighi di legge

In Italia, come abbiamo già accennato, il diritto dovere all'istruzione fonda le sue radici nella Costituzione, ma trova la sua declinazione operativa in un complesso di norme che si è evoluto significativamente nell'ultimo decennio, delineando un delicato equilibrio tra la libertà di scelta educativa e il dovere di vigilanza dello Stato.

La base legislativa fondamentale rimane il Testo Unico della Scuola (D.lgs. n. 297/1994) che riconosce esplicitamente alle famiglie la facoltà di provvedere privatamente all'istruzione dei figli, subordinando tuttavia tale diritto alla dimostrazione della capacità tecnica o economica dei genitori di garantire un percorso didattico adeguato.

Un passaggio decisivo verso una maggiore strutturazione del fenomeno è stato segnato dal D.lgs n. 62/2017, il quale ha introdotto l'obbligo tassativo per gli studenti in istruzione parentale di sostenere esami di idoneità annuali presso una scuola statale o paritaria, garantendo così che i livelli di apprendimento siano omogenei rispetto al sistema nazionale e permettendo il passaggio formale alla classe successiva

Questo quadro normativo è stato ulteriormente blindato dal DM 8 febbraio 2021, n. 5 che ha trasformato la comunicazione formale al dirigente scolastico da semplice notifica a un atto di rendicontazione progettuale. La norma impone infatti alle famiglie non solo di dichiarare la scelta dell'istruzione parentale, ma di allegare un progetto didattico-educativo che ne dimostri la solidità sostanziale. Tale documento non può essere una generica dichiarazione d'intenti, ma deve dettagliare gli obiettivi di apprendimento e le scelte metodologiche, garantendo una coerenza di fondo con il profilo dello studente e con i traguardi di competenza previsti dalle Indicazioni Nazionali. In questo modo, il legislatore ha sancito che la libertà educativa non è una zona franca, bensì un percorso monitorato in cui la famiglia si assume l'onere di provare la propria capacità tecnica di garantire un'istruzione equivalente a quella statale.

In tempi ancora più recenti, il legislatore ha manifestato una volontà di controllo ancora più stringente attraverso il DL n. 123/2023, noto come Decreto Caivano e convertito nella Legge 13 novembre 2023, n. 159, che ha inasprito drasticamente le sanzioni in caso di inadempienza dell'obbligo di istruzione.

Tali misure hanno introdotto una specifica responsabilità penale ai sensi dell'articolo 570-ter del Codice penale, trasformando l'elusione scolastica in un reato punibile con la reclusione e potenziando i poteri di vigilanza in capo ai Sindaci e ai Dirigenti scolastici.

In questo scenario, la scelta dell'istruzione parentale non si configura più come una semplice opzione privata, ma come una piena assunzione di responsabilità che lega indissolubilmente la libertà educativa al rispetto di precisi adempimenti formali e sostanziali, rendendo la famiglia direttamente garante del successo formativo del minore davanti alle istituzioni dello Stato.

Gli adempimenti richiesti alle famiglie

Le recenti Linee Guida (emanate il 18 dicembre 2025) agiscono come un vero e proprio protocollo di garanzia, chiarendo in modo minuzioso gli obblighi annuali a carico dei genitori. Il legislatore ha voluto eliminare ogni zona d'ombra, trasformando la dichiarazione d'intenti dei genitori in un impegno documentale rigoroso. Entro i termini stabiliti per le iscrizioni scolastiche, i genitori devono presentare una comunicazione preventiva al dirigente scolastico del territorio di residenza, individuando formalmente un istituto che assuma la funzione di scuola vigilante. Questo passaggio non è una mera notifica, ma l'attivazione di un cordone ombelicale tra la famiglia e il sistema pubblico.

Alla comunicazione devono essere allegati tre documenti fondamentali che sostanziano la scelta parentale:

- *Dichiarazione di capacità tecnica o economica* Un'attestazione in cui i genitori dimostrano di possedere le risorse (culturali o finanziarie) per garantire al minore un'istruzione di qualità, evitando che la scelta si traduca in un deficit formativo;
- *Progetto didattico-educativo di massima*. È un documento che deve essere esplicitamente coerente con le Indicazioni Nazionali per il curricolo. Non basta più una generica intenzione di istruire; serve un piano che specifichi obiettivi, tempi e metodologie, permettendo alla scuola vigilante di valutare la serietà del percorso proposto;

- *Impegno all’Esame di Idoneità.* Il riconoscimento della validità dell’anno scolastico resta subordinato alla partecipazione dell’alunno agli esami annuali, garantendo l’allineamento con i coetanei scolarizzati.

Tali adempimenti non sono *una tantum*, ma devono essere rinnovati ogni anno, fino all’assolvimento dell’obbligo di istruzione. Questo meccanismo di rinnovo annuale serve a confermare il carattere continuativo e non episodico della responsabilità educativa assunta dalle famiglie, permettendo allo Stato un monitoraggio costante e capillare sulla reale tutela del diritto allo studio di ogni minore.

Il ruolo della scuola e del dirigente scolastico

Quando i genitori decidono di istruire i figli a casa, la scuola osserva ma non giudica, agisce come una istituzione che accoglie una scelta di libertà senza pregiudiziali. Le Linee guida ribadiscono che la scelta dell’istruzione parentale non è soggetta ad autorizzazione: il dirigente scolastico prende atto della comunicazione, senza entrare nel merito delle motivazioni educative espresse dalla famiglia. Tuttavia, questa ‘presa d’atto’ non equivale a un disinteresse. Alla scuola è affidata, per legge, una funzione di vigilanza attiva sull’assolvimento dell’obbligo di istruzione, un compito che trasforma il Dirigente in un custode del diritto del minore ad apprendere. Tale funzione si declina in tre direttive operative:

- *rigore amministrativo.* La scuola deve garantire la corretta registrazione dei dati nell’Anagrafe Nazionale degli Studenti (SIDI), assicurando che ogni bambino in istruzione parentale sia tracciato nel sistema informativo ministeriale per prevenire fenomeni di dispersione o evasione scolastica;
- *raccordo e dialogo:* La gestione non si esaurisce nel protocollo di una carta, ma richiede un costante raccordo con le famiglie, inteso come monitoraggio della persistenza dei requisiti tecnici ed economici dichiarati dai genitori;
- *funzione di “Bussola” pedagogica.* In un’ottica collaborativa la scuola ha il potere-dovere di suggerire eventuali regolazioni del progetto educativo. Qualora la pianificazione presentata dalla famiglia risulti significativamente incoerente con le Indicazioni nazionali per il curricolo, il Dirigente interviene non per imporre un metodo, ma per garantire che il percorso parentale mantenga standard qualitativi tali da permettere allo studente di affrontare con successo gli esami annuali di idoneità.

Gli esami di idoneità come strumento di garanzia

Il fulcro del sistema di controllo previsto per l’istruzione parentale è rappresentato dagli esami di idoneità, che gli studenti devono sostenere annualmente presso una scuola statale o paritaria. Tali esami hanno lo scopo di accertare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti dalle Indicazioni nazionali per la classe di riferimento, garantendo che la libertà di scelta educativa non si traduca in un deficit di preparazione rispetto agli standard nazionali.

- Nel primo Ciclo, le prove si concentrano sulla solidità delle competenze di base. Le verifiche scritte vertono sull’area linguistico-comunicativa e logico-matematica, integrate da un colloquio pluridisciplinare volto a valutare la maturazione complessiva e le competenze di cittadinanza dell’alunno.
- Nel secondo Ciclo, la struttura si fa più analitica, articolandosi in prove scritte e orali calibrate sulle specifiche discipline previste dai piani di studio dell’indirizzo prescelto (Liceo, Tecnico o Professionale). In questo grado, l’esame serve anche a garantire la coerenza con il Profilo educativo, culturale e professionale (PECUP) dello studente.

L’esito, espresso in termini di idoneità o non idoneità, assume un valore decisivo. Non solo condiziona il percorso individuale dello studente, permettendo o meno l’iscrizione alla classe successiva, ma costituisce il dato primario per il monitoraggio complessivo del fenomeno dell’istruzione parentale. Questo sistema di rendicontazione annuale garantisce che la libertà di scelta educativa non si traduca in una dispersione scolastica occulta, ma resti un percorso d’eccellenza vigilato dallo Stato.

Inclusione e personalizzazione delle prove

Le Linee guida dedicano un’attenzione specifica agli alunni con disabilità o con disturbi specifici di apprendimento. In questi casi, è previsto l’utilizzo di strumenti compensativi e misure dispensative, in coerenza con la documentazione certificata e con eventuali piani educativi individualizzati o personalizzati. Questo aspetto richiama direttamente la responsabilità

pedagogica delle commissioni d'esame e delle scuole coinvolte, chiamate a garantire condizioni eque di valutazione. Anche nell'istruzione parentale, dunque, i principi dell'inclusione e della personalizzazione dei percorsi restano un riferimento imprescindibile.

In sintesi

L'istruzione parentale pone la scuola di fronte a una sfida che non può essere letta esclusivamente in termini procedurali o amministrativi. Essa interroga in profondità il significato dell'obbligo di istruzione come diritto soggettivo del minore e come responsabilità pubblica, chiamando le istituzioni scolastiche a ridefinire il proprio ruolo in un contesto di crescente pluralità delle scelte educative.

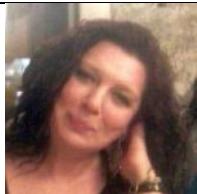
Le Linee guida offrono indicazioni operative chiare e puntuali, ma, al tempo stesso, sollecitano una riflessione più ampia sulla funzione della scuola come presidio culturale, educativo e sociale. La vigilanza sull'istruzione parentale non può ridursi a un controllo formale degli adempimenti, ma deve configurarsi come garanzia sostanziale della qualità dei percorsi educativi, nel rispetto delle Indicazioni nazionali e dei principi di equità e inclusione.

Per la scuola, la sfida consiste nel tenere insieme due istanze solo apparentemente contrapposte: da un lato il riconoscimento della libertà educativa delle famiglie, espressione di un diritto costituzionalmente tutelato; dall'altro la tutela del diritto del minore a un'istruzione completa, sistematica e orientativa, capace di promuovere lo sviluppo integrale della persona e l'esercizio consapevole della cittadinanza.

In questa prospettiva, il dialogo tra famiglie e istituzioni scolastiche assume un valore strategico. Fondato su chiarezza normativa, trasparenza delle procedure e responsabilità condivisa, esso può diventare un terreno fecondo per ripensare il patto educativo, non come semplice ripartizione di competenze, ma come alleanza orientata al bene del minore.

È in questo spazio di confronto che la scuola può riaffermare il proprio ruolo di bene comune, capace di accogliere la pluralità delle scelte educative senza rinunciare alla propria funzione di garanzia democratica dell'istruzione.

3. Burnout e stress da lavoro correlato. Salvare i docenti per salvare la scuola



Angela GADDUCCI

17/01/2026

Riconoscere l'insegnamento come lavoro usurante, creare un osservatorio permanente per il monitoraggio scientifico del *burnout* e consentire l'uscita dal mondo della scuola a 63 anni senza penalizzazioni, sono le richieste-chiave che i sindacati hanno portato fin dentro le aule del senato. La battaglia per la tutela della salute dei docenti si è spostata sui tavoli istituzionali e dell'ARAN, emergendo come tema prioritario, lo scorso 23 dicembre, in occasione della firma presso l'ARAN del CCNL del comparto scuola per il triennio 2022/2024. In quella sede è emerso con chiarezza come il *burnout* non sia più un disagio privato del singolo docente, ma un'emergenza nazionale che ipoteca il futuro delle nuove generazioni.

Dalle percezioni alle evidenze

Per i sindacati è necessario un cambio di paradigma: l'obiettivo è quello di estendere lo *status* di lavoro *usurante* a tutto il personale docente e ATA. Attualmente, infatti, solo i maestri di scuola dell'infanzia e gli educatori dei nidi sono inclusi tra le categorie dei lavori 'gravosi', lasciando scoperto il resto del comparto. Per ampliarlo sarebbe importante l'istituzione di un osservatorio scientifico che aiuti a tradurre il malessere dei singoli in dati oggettivi e offrire, in tal modo, ai decisori politici la base tecnica per varare leggi più efficaci. Se l'osservatorio fotografa il danno, la previdenza ne riconosce la causa, ammettendo che la capacità di gestire l'altissimo carico emotivo della classe ha una scadenza biologica, la proposta di pensione anticipata viene supportata da dati oggettivi.

Proteggere la salute mentale di chi insegna non è solo un atto di giustizia sociale, ma la condizione essenziale per la sopravvivenza stessa della scuola.

Oltre i confini del sacrificio

L'idea che l'insegnamento sia una "missione" è un concetto nobile, ma pericoloso. Se da un lato ha sempre esaltato il valore del docente, dall'altro ha creato un'aspettativa tossica: quella che il sacrificio totale e il logorio psicofisico siano normali, se non necessari, per essere dei bravi insegnanti. Questa visione nasconde i rischi che portano direttamente al *Burnout*.

- *L'illusione che il sacrificio paga.* È sbagliata l'idea che trascurare i propri bisogni e i propri confini personali sia un distintivo d'onore. Al contrario, questo annullamento non rende l'insegnamento migliore, ma rende il docente più fragile.
- *Il burnout non è un crollo improvviso,* ma un logoramento silenzioso. Non basta una vacanza per risolverlo, perché colpisce l'identità profonda della persona.
- *La perdita di empatia.* Il segnale d'allarme più grave è quando la relazione educativa si svuota. Lo studente smette di essere una persona e diventa un "problema da gestire" o una "pratica da sbrigare".

Nel 1981 la ricercatrice Christina Maslach[1] ha mappato questo labirinto mentale scomponendo il *burnout* in tre dimensioni critiche (esaurimento emotivo, depersonalizzazione, ridotta realizzazione personale) che, intrecciandosi, alimentano un pericoloso circolo vizioso. Il processo ha inizio solitamente con l'esaurimento emotivo, quella sensazione di sentirsi prosciugati di ogni riserva interiore e incapaci di offrire ulteriore ascolto o empatia. A questo svuotamento segue spesso la depersonalizzazione, una sorta di cinismo difensivo in cui l'insegnante, nel tentativo di proteggersi dal dolore, recide il legame emotivo con gli studenti trattandoli con freddezza o indifferenza. Questo distacco non tarda a sfociare in un profondo senso di inefficacia, ovvero la rassegnata convinzione di non avere più alcun impatto reale e di essersi ridotti ad un ingranaggio inutile in un sistema ormai guasto. Non si tratta di percezioni soggettive o di fragilità caratteriali, ma di una criticità strutturale certificata dai dati.

Il burnout, da uno studio universitario

Le indagini più recenti risalgono ad uno studio condotto dall'università Milano-Bicocca nei mesi di marzo/aprile 2024 intitolata "Il benessere degli insegnanti"[\[2\]](#) che ha coinvolto un campione di 5.800 insegnanti di oltre 400 scuole. Ne è emerso un quadro allarmante. La pervasività della sindrome costituisce il dato più eclatante: il 50% dei docenti (il rischio è sensibilmente più alto nelle scuole secondarie di secondo grado) presenta livelli critici in almeno una delle tre dimensioni della scala di Maslach, mentre il 5% soffre di un *burnout pieno*. Questi professionisti vivono in uno stato di allerta rossa permanente, manifestando sintomi psicosomatici gravi: cefalee croniche, disturbi gastrointestinali, insonnia persistente, irritabilità esplosiva per motivi banali e un logorante senso di colpa per "non aver fatto abbastanza". Una larga maggioranza di docenti ammette di essere andata al lavoro anche in precarie condizioni di salute: la tendenza a lavorare, anche se malati, costituisce un aspetto solitamente trascurato, così come insolito è il fatto che, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, i docenti più giovani tendono ad essere meno inclini al presentismo rispetto ai colleghi più anziani.

Il dato più allarmante è però quel 45% di professionisti che ha confessato di voler "appendere il registro al chiodo" per sempre. È una fuga di massa silenziosa, alimentata non tanto dal rapporto con gli studenti – che resta l'unico vero antidoto allo *stress*, la scintilla che mantiene vivo l'interesse – quanto da un sistema che ha tradito le sue premesse.

Le fonti di stress non sono gli studenti

Dalle interviste e dai questionari dello studio emerge, infatti, che le fonti principali di stress non sono gli studenti, ma fattori sistematici e relazionali. Il 90% degli intervistati lamenta un riconoscimento economico cronicamente insufficiente – con livelli retributivi che posizionano l'Italia ai margini degli standard europei – e un carico di lavoro che ha subito una mutazione genetica. Ma ci sono anche altre cause importanti.

Incombenze burocratiche

Il sistema, spinto da una crescente ipertrofia procedurale, sta progressivamente svuotando la funzione pedagogica con il rischio di trasformare l'educatore in un "burocrate della conoscenza". Sebbene questo rischio sia concreto è necessario osservare, tuttavia, come la compilazione dei registri elettronici, dei PEI, dei PDP, del PTOF e di altri documenti strategici per la scuola e per gli studenti non sia un mero esercizio amministrativo. Al contrario, queste "incombenze" rappresentano operazioni fondamentali per costruire in maniera più efficace il rapporto educativo, traducendo l'intenzione pedagogica in un progetto strutturato e verificabile.

Il tempo dedicato alla stesura dei documenti strategici, pur percepito spesso come un peso che sottrae spazio alla didattica frontale, costituisce, di fatto, il presidio della trasparenza e della personalizzazione. La sfida del docente, dunque, non è l'eliminazione di questi strumenti, ma la capacità di abitarli con senso critico, evitando che la doverosa cura della forma soffochi la vitalità della sostanza pedagogica. Sappiamo, però, che ciò non dipende solo dal docente. Affinché questi strumenti non si trasformino in una zavorra che paralizza l'azione quotidiana, è indispensabile che il sistema lavori con urgenza per semplificare ed essenzializzare le procedure. La dignità della funzione docente non può essere misurata sulla capacità di gestire flussi burocratici ridondanti e interfacce digitali complesse.

Dequalificazione dell'immagine sociale

Alla pressione derivante dal carico amministrativo si aggiunge una sistematica dequalificazione dell'immagine sociale del corpo docente, alimentata da una percezione pubblica spesso anacronistica e superficiale. Tale fenomeno si manifesta in una retorica semplificatoria che, focalizzandosi esclusivamente sul calendario scolastico e sull'orario di lezione frontale, ignora, spesso anche deliberatamente, la complessità del lavoro sommerso.

Questa visione distorta omette di considerare le ore dedicate alla progettazione didattica, alla valutazione degli apprendimenti, al costante aggiornamento disciplinare e alla gestione delle dinamiche relazionali: attività che costituiscono il fulcro dell'impegno professionale. Tale discrepanza tra lo sforzo profuso e il riconoscimento sociale agisce come un fattore di erosione del prestigio professionale, alimentando tra gli insegnanti un senso di isolamento istituzionale e un percepito deficit di equità che incide negativamente sul benessere organizzativo.

Complessità didattica e sociale

La complessità delle aule odierne, che ospitano regolarmente tra i 25 e i 30 alunni, rappresenta una prova di equilibrio pedagogico estremo in cui la struttura fisica della scuola fatica a contenere una realtà sociale estremamente frammentata. All'interno dello stesso spazio convivono studenti con eccellenze cognitive, che necessitano di stimoli continui per non scivolare nel disinteresse, alunni con disabilità certificate o disturbi specifici dell'apprendimento, che richiedono una rimodulazione costante degli obiettivi didattici, e giovani segnati da gravi forme di disagio sociale o barriere linguistiche, che hanno bisogno di attenzioni ancora più mirate. Tale eterogeneità esige un impegno cognitivo costante per una personalizzazione della didattica spesso irrealizzabile, costringendo il docente a un monitoraggio continuo che logora le energie mentali e sottrae tempo prezioso all'insegnamento.

Oltre alla fatica interna alla classe, il progressivo indebolimento del patto educativo con le famiglie sta alimentando una complessa fase di tensione che incrina l'alleanza tra scuola e casa. In alcune realtà, il rapporto tra docenti e genitori si sta trasformando in un confronto sempre più difensivo e formale, in cui la ricerca di una collaborazione pedagogica viene spesso sostituita dalla necessità di giustificare minuziosamente ogni scelta didattica, a danno della spontaneità e della serenità del dialogo educativo. Ogni valutazione, dalla semplice verifica quotidiana allo scrutinio finale, viene vissuto, a volte, non come un momento di crescita ma come un atto amministrativo che può essere sempre oggetto di impugnazione. Questa "didattica difensiva" sposta il baricentro dall'educazione alla burocrazia: il docente, per tutelarsi, si sente costretto a dare priorità alla perfezione formale dei verbali, e ciò erode tempo alla qualità della relazione con l'alunno.

Un pericolo invisibile

C'è poi da considerare anche l'isolamento istituzionale dei docenti che si manifesta con particolare evidenza nel mancato riconoscimento del *burnout* come malattia professionale, nonostante l'Organizzazione Mondiale della Sanità lo abbia classificato come fenomeno occupazionale nell'ICD-11. In Italia, la tutela della salute del personale scolastico poggia sul D.lgs. 81/2008, il Testo Unico sulla sicurezza, che recepisce l'orientamento dell'OMS definendo la salute come uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale. Tale norma impone al Dirigente scolastico, nella sua veste di datore di lavoro, l'obbligo indeleggibile di valutare il rischio stress lavoro-correlato all'interno del Documento di valutazione dei rischi (DVR), avvalendosi del supporto del Medico competente. Tuttavia, persiste un vuoto operativo: sebbene l'articolo 28 del citato decreto imponga di valutare ogni fattore di pericolo, inclusi quelli che colpiscono categorie di lavoratori soggette a criticità specifiche, la natura peculiare del lavoro d'aula non gode ancora di protocolli di sorveglianza sanitaria mirati. Questa carenza trasforma la prevenzione in un adempimento formale, lasciando il docente privo di quelle tutele specifiche che dovrebbero scaturire dall'accertamento di una patologia legata alle professioni d'aiuto e all'usura psicofisica tipica dell'insegnamento. Molte scuole si limitano ad una valutazione oggettiva del problema che si traduce in un conteggio delle assenze per malattia, dei provvedimenti disciplinari, delle richieste di trasferimento dei docenti. Se questi parametri numerici sono bassi, il rischio viene classificato come "basso" e non si procede con un'ulteriore approfondita analisi della questione mediante interviste e questionari anonimi. Il risultato? Finché un docente non 'esplosione' visibilmente o non si verificano assenze di massa, per lo Stato lo stress non esiste e il malessere continua a rimanere confinato nel silenzio delle mura domestiche o negli amari sussurri in sala professori dove l'odore del caffè si mescola al fruscio di registri e circolari.

Professione a rischio estinzione

Attualmente, il personale scolastico che manifesta forme di disagio psicofisico connesso alla propria funzione è costretto a ricorrere all'istituto della malattia ordinaria, data l'assenza di tutele specifiche che riconoscano l'usura professionale derivante da un'attività ad alta esposizione emotiva. Nonostante l'evidenza scientifica in merito alle patologie da stress lavoro-correlato nella professione docente, il quadro normativo italiano non prevede ancora indennità INAIL dedicate, né percorsi di riabilitazione agevolati, analoghi a quelli riconosciuti per gli infortuni nelle categorie del comparto industriale o artigianale.

Al momento, lo Stato tenta di arginare il problema con misure individuali e parziali, come il bonus psicologo, reso strutturale nel 2024. Questa misura (che prevede il contributo fino a 1.500 euro con ISEE sotto i 50.000 euro), sebbene utile, agisce sul sintomo e non sulla causa. Anche gli

sportelli di ascolto registrano un tasso di accesso estremamente ridotto da parte del personale docente. La forma di resistenza all'utilizzo di tali presidi è spesso alimentata dal timore di un potenziale giudizio negativo da parte dei colleghi o della dirigenza.

Il trattamento del disagio rimane, dunque, emergenziale anziché strutturale. È necessaria una visione che riconosca l'insegnamento come lavoro usurante, garantendo tutele concrete e una supervisione psicologica obbligatoria e gratuita, sul modello delle altre professioni d'aiuto.

Per una nuova ecologia del lavoro scolastico

Tutelare il benessere psicofisico dei docenti non è solo un atto di equità, ma la condizione necessaria per la tenuta del sistema scolastico. Senza tutele legali, dignità economica e semplificazione burocratica, la professione rischia di logorare chi la esercita: un insegnante in *burnout* non può garantire quella cura educativa e quella passione indispensabili alla costruzione del sapere. Riconoscere l'insegnamento come lavoro usurante e proteggere la salute mentale della categoria significa, in ultima analisi, difendere il diritto degli studenti a un'istruzione di qualità, poiché nessuna relazione pedagogica può fiorire se chi la guida vive il proprio ruolo come un peso insostenibile.

L'ultimo CCNL e le recenti riforme segnano la fine di una stagione di silenzi: è tempo di trasformare la scuola da luogo del sacrificio a spazio di benessere. Se il burnout rivela l'esaurimento del sistema, la soluzione non risiede nella resilienza individuale, ma in una radicale rifondazione dell'ecologia del lavoro. Restituire al docente serenità e riconoscimento sociale non è un'istanza corporativa, bensì la condizione necessaria affinché l'istituzione torni a essere perno della crescita civile. Senza la cura di chi educa, la scuola rinuncia alla propria visione del futuro, condannando l'intera comunità a un immobilismo dove il logorio dei singoli soffoca ogni speranza di evoluzione collettiva.

[1] In psicologia, il Maslach Burnout Inventory (MBI) è un questionario di 22 *item*, ognuno con 6 gradi di risposta su scala Likert, atto a valutare il livello di *Burnout* di un individuo. Il test è stato sviluppato nel 1981 da Christina Maslach e Susan Jackson.

[2] La ricerca è stata condotta da un team del Dipartimento di Psicologia dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, coordinato dalla professoressa Ilaria Castelli ed è stata presentata ufficialmente nel giugno 2024.

4. Ritornare all'essenziale. Dalla scuola "Mammut" al modello "Gazzella"



Marco ORSI

17/01/2026

Nel nostro Paese, soprattutto dopo la pandemia, gli istituti scolastici sono stati coinvolti in una molteplicità eterogena di progetti, percorsi formazioni, iniziative trasversali, erogati attraverso modalità sincrone, asincrone o ibride. Tale scenario ha imposto un monte ore, aggiuntivo rispetto all'attività frontale, decisamente ipertrofico, assorbendo energie non solo nella fase di attuazione, ma anche in quelle di pianificazione e gestione logistica. Si consideri la pressione derivante dall'imperativo etico e amministrativo di rendicontare e impiegare l'ingente volume di risorse stanziate dal PNRR, unitamente alla sollecitazione cogente per l'adesione a bandi considerati strategici. A ciò si aggiungono le istanze incalzanti provenienti da una pluralità di stakeholder, quali singoli gruppi di docenti, enti del terzo settore e amministrazioni locali o centrali. Tale complessità prescinde dall'ulteriore richiesta di ampliamento dell'offerta curricolare verso domini emergenti, tra cui l'alfabetizzazione socio-emotiva, l'educazione di genere, la cittadinanza attiva e le competenze digitali applicate ai nuovi paradigmi dell'intelligenza artificiale.

Il sovraccarico stordente di impegni ed emergenze

Dunque, una marea di impegni che poi ha trascinato con sé la necessità di monitoraggi, valutazioni, rendicontazioni, questionari, che hanno implicato anche approcci ad una molteplicità di piattaforme che non sempre dialogano tra loro. Le evidenze documentano un incremento esponenziale dei carichi didattici, organizzativi e gestionali, la cui entità appare difficilmente compatibile con la sostenibilità professionale del ruolo.

Parallelamente a tale ipertrofia amministrativa, emerge anche un'inedita complessità nella gestione delle dinamiche di classe: un numero crescente di discenti manifesta, sempre più frequentemente, condotte disfunzionali riconducibili a deficit dell'attenzione, criticità nei processi di concentrazione e marcate fragilità nella sfera della convivenza civile e relazionale. Insomma, è chiaro che i sistemi scolastici, e non solo quello italiano, siano intrappolati in un presente saturato da richieste, che paiono non revocabili e da emergenze su molteplici fronti in continua crescita. Tutto questo non fa che generare forme eclatanti di *burnout*, sia tra docenti sia tra dirigenti, che inquinano le relazioni e la capacità di agire e deteriorano il rapporto educativo. Occorre, allora, prestare ascolto a questa situazione trovando le strade per tornare all'essenziale, pensando alla possibilità di ridurre, togliere, focalizzare su quello che più conta, ritrovare il filo rosso dell'educare e dell'accompagnare le nuove generazioni in una condizione planetaria dove le ombre sembrano prevalere sulle luci.

Il potere del "meno" nelle scuole

Il numero di dicembre 2025 della prestigiosa rivista internazionale *Educational Leadership*, monograficamente dedicato al tema «The Power of Less in Schools», muove da una rigorosa disamina delle criticità strutturali che oggi gravano sulle istituzioni scolastiche.



Il volume delinea una prospettiva alternativa, offrendo spunti teorici e operativi di particolare rilievo nel quadro della leadership che possiamo definire leggera. Tali sollecitazioni appaiono quanto mai attuali e meritevoli di approfondimento, configurandosi come preziose coordinate per promuovere un modello di gestione scolastica improntato all'essenzialità e alla sostenibilità relazionale.

Nell'articolo di Sarah McKibben^[1], il concetto di "tapis roulant edonico", ovvero l'insaziabile tendenza umana a inseguire nuovi obiettivi senza mai sentirsi appagati, viene usato per spiegare perché le scuole continuino ad accumulare progetti e iniziative senza sosta.

Questa rincorsa frenetica a tecnologie e programmi extra finisce per soffocare l'apprendimento autentico. Invece di aggiungere incessantemente nuove materie e contenuti, le scuole dovrebbero analizzare i dati a disposizione per eliminare il superfluo e concentrarsi solo sulle iniziative davvero efficaci.

L'enfasi del sistema scolastico dovrebbe tornare sulla progettazione didattica essenziale, un processo di "sottrazione" che recupera la centralità di obiettivi piccoli ma fondativi, come l'insegnamento di una scrittura efficace e consapevole.

Questa ricerca dell'essenziale non è però un mero esercizio tecnico, richiede, innanzitutto, un profondo atto di umiltà, la prima dote cardine della "leadership educativa leggera". Solo un docente disposto a spogliarsi della propria infallibilità può infatti accettare l'incertezza insita nelle sfide contemporanee, a partire dall'integrazione dell'intelligenza artificiale, che non deve essere, però, intesa come minaccia, ma come campo di sperimentazione aperta. Abbracciare questa postura significa avere il coraggio di eliminare il superfluo, burocratico e contenutistico, per liberare lo spazio necessario a una connessione autentica tra docenti e studenti. In questo vuoto rigenerato, la tecnologia smette di essere un ulteriore carico per diventare un volano di apprendimento profondo, capace di trasformare la trasmissione del sapere in un'esperienza viva che va ad incidere sul progetto di vita degli alunni.

Ritornare all'essenziale

Justin Reich e Tara Laskowski^[2], dal conto loro, citano l'efficace metafora di Anthony Bryk, ricercatore in ambito educativo, che ha coniato l'espressione "scuole-albero di Natale". Secondo questa visione ogni attore sociale, dai decisori politici alle famiglie, percepisce la scuola come un supporto su cui apporre il proprio addobbo. Però il problema è che le persone sono troppo appassionate del loro specifico addobbo. L'entusiasmo per il singolo ornamento impedisce di guardare l'insieme e si continua ad aggiungere peso in modo compulsivo, ignorando che la struttura dell'albero ha un limite fisico. Sono pochi coloro che hanno la lucidità di osservare l'albero nel suo insieme e accorgersi che, sotto il peso di troppi addobbi non coordinati, l'intera struttura rischia il collasso.

Bisogna, dunque, cambiare rotta, andare verso una nuova visione che adotti un design per sottrazione come principio cardine: eliminare tutto ciò che è superfluo. Questo significa cancellare quelle piccole regole di controllo che servono a poco, rendere le comunicazioni più rapide e tagliare la giungla di scartoffie. Solo liberando la scuola da questo peso inutile potremo restituire a insegnanti e studenti l'ossigeno necessario per concentrarsi su ciò che conta davvero: imparare e crescere insieme.

Laskowski e Reich ci mettono anche in guardia contro l'illusione dell'efficienza tecnologica (come l'IA), che spesso aggiunge complessità o alienazione, invece di valore, suggerendo che le scuole hanno bisogno di quella sobrietà capace di sviluppare concentrazione sugli obiettivi educativi fondamentali, piuttosto che di "novità scintillanti".

Un approccio SMART: meno è di più

Thomas Hatch, da parte sua, ricorda che Ted Sizer, fondatore della *Coalition of Essential Schools* è un sostenitore dello slogan *Less is More* (Meno è di più). "Fare meno – dice Hatch – dipende tuttavia dal riconoscere che fare troppo è controproducente"[\[3\]](#). La ricerca ha dimostrato che anche studiare troppo offre pochi benefici aggiuntivi e interferisce con la quantità di tempo che gli studenti dedicano all'esercizio fisico, al riposo, al sonno e allo sviluppo di altri interessi e capacità[\[4\]](#). Un ulteriore studio di Thomas Hatch evidenzia come gli studenti che sacrificano il riposo notturno per estendere la sessione di studio, arrivando anche a tre ore supplementari di impegno, manifestino paradossalmente criticità significative nell'apprendimento. Questo suggerisce che la privazione del sonno annulli i benefici del tempo extra dedicato ai libri, compromettendo le capacità di assimilazione e memoria[\[5\]](#). Hatch propone tre regole per condensare il curricolo:

- *integrazione*. Insegnare concetti chiave in modo interdisciplinare, per ridurre il numero di materie, il che vuol dire aumentare il grado di collaborazione tra docenti;
- *micro-innovazioni*. Piccoli cambiamenti mirati che si inseriscono nelle risorse esistenti. Nella logica della leadership leggera significa adottare un approccio SMART, vale a dire individuare piccole azioni (specifiche), significative (rilevanti) che possono essere valutate (misurare), da realizzare in un tempo ragionevolmente breve (temporizzazione);
- *nicchie di possibilità*. Significa invitare gli studenti all'apprendimento pratico, collaborativo e basato sulla ricerca anche sulle materie tradizionali come la storia, i corsi di fisica, chimica, informatica e ingegneria e l'insegnamento delle arti.

Ridurre per potenziare

Interessante la proposta di Teresa D. Hill[\[6\]](#). L'autrice suggerisce di analizzare progetti e attività dividendoli in tre categorie:

- *necessarie* per il successo degli studenti;
- *belle*, quelle che apportano prestigio. Queste, però, vanno monitorate per evitare che prosciughino risorse;
- *inutili*, sono le attività ripetitive, non centrali e sicuramente marginali che dovrebbero essere abbandonate.

In generale il miglioramento scolastico duraturo si ottiene riducendo per potenziare. Attraverso l'eliminazione sistematica delle sovrastrutture e delle ridondanze, i leader educativi (docenti e dirigenti) che perseguono il valore della leggerezza metodologica generano lo spazio vitale necessario per connessioni autentiche e apprendimenti profondi. Una gestione così snellita, fondata sulla fiducia e sulla responsabilità condivisa, permette di ridefinire il setting educativo, contribuendo a stabilizzare i livelli di concentrazione e a contenere i disturbi dell'attenzione degli alunni, troppo spesso sollecitati da un ambiente ipertrofico e frammentato.

La gazzella e il mammut

Invertire la rotta significa spostare il baricentro verso un'operazione di essenzializzazione: ridurre, condensare e tornare al cuore della missione educativa. Questo alleggerimento non è solo una necessità logistica, ma il presupposto per un futuro in cui la scuola abbracci finalmente la prospettiva della leadership leggera. Si tratta di un cambio di paradigma che investe simultaneamente la didattica e l'organizzazione, capace di smantellare un modello 'mammut', pesante, statico e ripiegato su una burocrazia autoreferenziale, per evolvere verso un modello 'gazzella'. In questa nuova visione, l'agilità e la velocità di risposta diventano i tratti distintivi di un sistema capace di adattarsi ai mutamenti senza restarne schiacciato[\[7\]](#). Alcuni punti da tenere presenti sono i seguenti:

- *semplificare gli organigrammi*. Si assiste oggi a una frammentazione patologica della governance scolastica, con una proliferazione di incarichi che può superare le sessanta unità per singolo istituto. Al contrario, il paradigma della leadership leggera promuove un radicale 'disbosramento' degli organigrammi, finalizzato a eliminare le funzioni accessorie per restituire centralità e autorevolezza alle responsabilità fondamentali;

- scegliere i progetti più importanti, applicando la regola “se aggiungi un progetto, devi toglierne uno”;
- condensare i piani in poche pagine. Rifuggire la “notevole produzione cartacea” e, nel contempo, operare una semplificazione amministrativa supportata dall’intelligenza artificiale;
- essenzializzare il curricolo (obiettivi e contenuti). Invece di un’istruzione vasta un chilometro e profonda un centimetro, preferire esattamente l’inverso;
- porre attenzione agli aspetti educativi e formativi come guida per le competenze;
- togliere lo zaino. Il modello della “Scuola senza Zaino” potrebbe essere inteso come il simbolo fisico della leadership leggera, per cui “togliere lo zaino” significa liberare lo studente dall’eccesso di carico, sia fisico che mentale.

Un master “leggero”

Su questa strada è significativo il percorso di un master dal titolo “*Leadership Leggera e Innovazione delle Organizzazioni Scolastiche e della Formazione*”, realizzato dalla Scuola IMT Alti Studi Lucca^[8] e promosso da Fondazione e Associazione Senza Zaino, Ufficio Scolastico Territoriale di Lucca, Andis Nazionale, agenzie formative Per-Corso e SoecoForma.

L’itinerario di ricerca proposto va nella direzione di dare un contributo per un’inversione di rotta, proponendo alleggerimenti tanto nella didattica, quanto nell’organizzazione, sia nell’insegnamento che nel management.

Lo slogan *Less is More* costituisce il baricentro di questo percorso, inserendosi in un dibattito intellettuale sempre più vasto che contesta l’osessione della modernità per la crescita fine a sé stessa e l’innovazione a ogni costo. Questa spinta frenetica all’agire e alla competizione esasperata finisce per svuotare di significato il nostro tempo e i nostri spazi, portando il sistema verso un rischio di implosione che riflette, inevitabilmente, la più ampia crisi di sostenibilità del pianeta.

Va da sé che migliorare la scuola oggi non è come costruire un edificio aggiungendo mattone dopo mattone, ma è più simile a scolpire una statua: la bellezza e il senso dell’opera emergono solo quando l’artista ha il coraggio di togliere tutto il marmo in eccesso che nasconde la figura al suo interno.

[1] McKibben S. (2025), *When Enough Is Enough*, in “Educational Leadership”, October 1, 2022, Vol. 83, No. 4.

[2] Laskowski T. e Justin Reich J. (2025), *Schools Don’t Need Efficiency – They Need Focus*, in “Educational Leadership”, October 1, Vol. 83, No. 4.

[3] Hatch T. (2025), *The Power of Condensing the Curriculum*, in “Educational Leadership”, October 1, Vol. 83, No. 4

[4] Dumuid D., Olds T., Lange K., Edwards B., Lycett K., Burgner D. P., et al. (2022), *Goldilocks days: Optimising children’s time use for health and well-being*. Journal of Epidemiology and Community Health, 76, 301–308 Gromada A., & Shewbridge C.

(2016), *Student learning time: A literature review* (Working Paper No. 127), OECD.

[5] Gillen-O’Neel C., Huynh V. W., & Fuligni A. J. (2012), *To study or to sleep? The academic costs of extra studying at the expense of sleep*. Child Development, 84(1), 133–142.

[6] Hill T.D. (2025), *Necessary, Nice, or Needless?*, in “Educational Leadership”, October 1, 2022, Vol. 83, No. 4.

[7] Orsi M. (2024), *Leadership leggera con il nudge*, Logus Mondi Interattivi, Cagliari. Reich J (2022), “The Power of Doing Less in Schools”, in *Educational Leadership*, October 1, Vol. 80, No. 2.

[8] Si veda il sito dove è possibile scaricare il programma e eventualmente iscriversi all’edizione 2026: <https://executive.imtlucca.it/home/leadership-leggera-e-innovazione-nelle-organizzazioni-scolastiche>.

1. Vivere nella scuola con l'IA. Cinque coordinate per educare alla consapevolezza



Gabriele BENASSI

23/01/2026

La scuola si trova oggi di fronte a una sfida che non può permettersi di affrontare con gli strumenti del passato. L'intelligenza artificiale generativa, gli ecosistemi digitali in continua evoluzione, la proliferazione di informazione e disinformazione richiedono a docenti e dirigenti scolastici un aggiornamento costante non per rincorrere l'ultima tecnologia, ma per comprendere le trasformazioni cognitive e culturali che investono noi ed i nostri studenti. Non si tratta quindi semplicemente di introdurre nuovi dispositivi in classe o di vietarne altri, occorre prima di tutto sviluppare un'alfabetizzazione critica che permetta alle nuove generazioni di muoversi consapevolmente in un mondo dove il confine tra umano e artificiale, tra vero e verosimile, tra conoscenza e informazione si fa sempre più sfumato. Filosofi della tecnologia come Luciano Floridi, ricercatori della comunicazione digitale come Walter Quattrociocchi e osservatori attenti delle dinamiche tecnologiche come Christopher Mims ci offrono concetti e strumenti interpretativi fondamentali. Questi strumenti non sono astrazioni teoriche ma chiavi di lettura indispensabili per costruire risposte educative adeguate. Sono intellettuali che ragionano, che hanno una visione e una profondità di analisi e mantengono un approccio rigoroso e critico affidandoci nuovi concetti e nuove categorie e aiutandoci a maturare un approccio critico e responsabile.

Epistemia: non cosa ma come conosciamo nell'era dell'IA

Il concetto di *epistemia*, al centro delle riflessioni recenti di Walter Quattrociocchi^[1], riguarda il modo in cui produciamo, organizziamo e validiamo la conoscenza nell'epoca dell'intelligenza artificiale. I modelli di linguaggio generativi hanno introdotto una frattura epistemologica profonda: i loro output appaiono credibili e coerenti, ma sono frutto di correlazioni statistiche, non di comprensione. Quattrociocchi definisce epistemia la condizione in cui la plausibilità linguistica sostituisce la valutazione epistemica, dando "l'illusione di sapere senza la fatica del giudizio". In altre parole, c'è il rischio di sentirsi informati solo perché un testo generato da un'IA suona autorevole. Un saggio prodotto da una IA può essere formalmente impeccabile, ma privo di autentica comprensione; una risposta può sembrare sicura ma contenere errori fattuali o bias nascosti. Il vero pericolo è un'erosione epistemica in cui lo stile sostituisce la sostanza, facendoci perdere la capacità di distinguere il vero dal falso e facendoci costruire una conoscenza con i piedi di argilla.

Implicazioni educative – Per gli studenti questo significa confrontarsi quotidianamente con contenuti la cui origine e affidabilità non sono immediatamente riconoscibili. L'educazione deve quindi sviluppare una nuova competenza epistemica: la capacità di interrogare le fonti di conoscenza, di distinguere tra informazione verificabile e contenuto generato, di comprendere i limiti e le potenzialità degli strumenti digitali. Nelle discipline umanistiche come nella scienza, questo richiede di insegnare non solo "cosa sapere" ma "come conosciamo", stimolando negli studenti una metacognizione che li renda consapevoli dei processi attraverso cui si forma la conoscenza. Solo così potranno essere cittadini digitali critici piuttosto che consumatori passivi di informazioni, evitando la trappola dell'epistemia ed esercitando un pensiero critico autonomo invece di delegare la propria cognizione a un algoritmo.

Pareidolia digitale: quando l'IA ci mostra ciò che vogliamo vedere

Luciano Floridi ha sviluppato il concetto di *pareidolia digitale*^[2] per spiegare come tendiamo a interpretare erroneamente l'intelligenza artificiale. Al centro della sua filosofia c'è una distinzione fondamentale: l'IA possiede *Agency*, cioè la capacità di agire efficacemente per raggiungere obiettivi, ma non possiede *Intelligence*, intesa come capacità cognitiva, comprensione, coscienza

e sentimenti. L'IA rappresenta quindi un fenomeno inedito: agisce senza pensare. Può risolvere problemi complessi, scrivere codice e comporre poesie, ma non comprende ciò che sta facendo. La pareidolia digitale funziona in modo simile a quella tradizionale che ci fa vedere volti nelle nuvole o figure nelle macchie sul muro. Quando osserviamo gli output sofisticati dell'IA, tendiamo a proiettare su di essa intelligenza e intenzionalità. Questo accade perché storicamente abbiamo sempre visto unite azione e comprensione: un falegname deve capire cos'è un tavolo per costruirlo, un poeta deve comprendere le emozioni per scrivere versi. L'IA rompe questo legame millenario, ma noi continuiamo istintivamente a proiettare "comprensione" su di essa semplicemente vedendone i risultati impressionanti. Floridi parla di una vera e propria fallacia dell'attribuzione. Poiché l'output dell'IA è semanticamente ricco e ha senso per noi che lo leggiamo, commettiamo l'errore di credere che sia stato prodotto da un processo semantico, che l'IA voglia effettivamente dire qualcosa. In realtà, l'IA produce solo sintassi basata su statistiche e probabilità, mentre siamo noi esseri umani a iniettare il significato nei testi generati. L'IA funziona come uno "specchio semantico": quando la osserviamo, vediamo riflessa la nostra stessa intelligenza e cultura contenute nei dati di addestramento, e per un effetto di pareidolia ci convinciamo che ci sia qualcuno dentro la macchina. Ma la macchina è vuota; siamo noi a riempirla di significato.

Implicazioni educative – Questa consapevolezza ha implicazioni pratiche cruciali. Serve innanzitutto a sgonfiare l'*hype*^[3]: l'IA non è un'entità senziente né una minaccia esistenziale in stile *Terminator*, ma uno strumento di calcolo estremamente avanzato. Questa consapevolezza aiuta anche ad evitare l'antropomorfismo dannoso che ci porta a fidarci troppo dell'IA o ad attribuirle responsabilità morali che non può avere. Soprattutto, ci restituisce il controllo: comprendere che siamo noi a dare senso ai risultati dell'IA significa riconoscere la nostra responsabilità etica nel loro utilizzo.

La pareidolia digitale è particolarmente insidiosa in ambito educativo, dove rischiamo di delegare a sistemi automatici compiti che richiederebbero giudizio umano, di considerare obiettive le raccomandazioni algoritmiche, di confondere la fluenza linguistica con la saggezza o con una vera coscienza in relazione. Quando chiediamo a un chatbot un consiglio personale e riceviamo una risposta articolata, è facile dimenticare che dietro quella risposta non c'è empatia ma predizione linguistica, non c'è comprensione ma elaborazione statistica di pattern nei dati.

Capitale semantico: il valore nascosto della comprensione profonda

Il concetto di *capitale semantico*^[4], sviluppato da Luciano Floridi nell'ambito della filosofia dell'informazione, si riferisce al valore intrinseco della comprensione profonda, della capacità di dare significato all'informazione grezza. In un'epoca di sovrabbondanza informativa, dove qualsiasi dato è accessibile istantaneamente, ciò che fa la differenza non è più l'accesso all'informazione ma la capacità di interpretarla, contestualizzarla, collegarla ad altre conoscenze. Floridi chiarisce che il capitale semantico non è la somma delle informazioni possedute, bensì la capacità generativa di creare, curare e trasmettere significato a partire dalle informazioni di cui disponiamo. È grazie a questo capitale che interpretiamo e comprendiamo il mondo, tessiamo connessioni inedite tra idee, creiamo nuovi significati e costruiamo l'intelaiatura culturale che dà senso alla nostra esperienza. Il capitale semantico è ciò che distingue una biblioteca da un semplice archivio di dati, una conversazione viva da uno scambio sterile di messaggi, una cultura da un elenco di nozioni: è la ricchezza di significato che ci rende umani pensanti, non meri elaboratori di input.

Implicazioni educative – Per gli studenti questo rappresenta un cambio di paradigma fondamentale. Se Google può fornire qualsiasi fatto in secondi e ChatGPT può riassumere qualsiasi testo, perché studiare? La risposta sta proprio nel capitale semantico: la rete di significati, connessioni, sfumature che solo una mente umana educata può costruire. Leggere la Divina Commedia non serve a memorizzare versi ma a sviluppare sensibilità culturale, capacità interpretativa, profondità storica. Studiare matematica non significa solo applicare formule ma costruire pensiero logico e capacità di astrazione. Come evidenzia Floridi, investire sul capitale semantico significa privilegiare il capire rispetto al semplice sapere: non basta raccogliere informazioni, occorre saperle collegare, tradurre in visione e in scelte consapevoli. Nelle competenze digitali, il capitale semantico si traduce nella differenza tra chi sa "usare" uno strumento e chi ne comprende la logica, i limiti, le implicazioni etiche. L'educazione del XXI secolo deve quindi focalizzarsi sulla costruzione di questo capitale semantico, insegnando agli studenti non a competere con le macchine nell'elaborazione di informazioni ma a sviluppare

quella comprensione profonda e contestuale che rimane prerogativa umana. Le discipline scolastiche non sono contenitori di nozioni, ma linguaggi per costruire reti di significato sempre più ricche e complesse. In un'era di overload informativo, il capitale semantico diventa la base per costruire fiducia, valore e cittadinanza nella società digitale.

Distance writing: scrivere nell'era dell'automazione testuale

Il concetto di *distance writing*[\[5\]](#) (o scrittura a distanza) emerge dalla riflessione sulle nuove modalità di produzione testuale rese possibili dall'IA generativa. Non si tratta più solo di scrivere personalmente o di delegare completamente la scrittura, ma di navigare uno spettro di possibilità intermedie: dalla revisione di testi generati dall'IA, all'integrazione di frammenti automatici in testi originali, fino all'utilizzo di sistemi come co-autori. Questa separazione tra concezione ed esecuzione del testo non è nuova – si pensi agli architetti o ai compositori – ma nel *distant writing* assume una dimensione inedita: lo scrittore non scopre né inventa storie già esistenti, ma le *progetta*, creando relazioni tra mondo interno ed esterno come una chiave nella sua serratura.

Nella prospettiva più ampia di Floridi sulla mediazione tecnologica, il *distance writing* si inserisce nella “quarta rivoluzione” che sposta l’umanità dal centro dello spazio informazionale: non siamo più i soli produttori di contenuti significativi ma designer, curatori e interpreti in un ecosistema che include agenti artificiali. Questo richiede un ripensamento profondo dell’educazione: emergono nuove figure professionali come gli “addestratori di IA”, e l’intelligenza umana diventa ancora più necessaria per guidare efficacemente le macchine.

Implicazioni educative – Nella didattica occorre sviluppare competenze che includano la capacità di distinguere quando usare l'IA, valutare criticamente i testi generati, integrare fonti mantenendo autenticità, e documentare il processo creativo. La “distanza” tra autore e testo varia, ma deve essere sempre una scelta consapevole e dichiarata: ciò che conta non è la distanza tecnologica ma la capacità di mantenere il controllo sul significato prodotto. La responsabilità intellettuale, epistemica ed etica rimane interamente umana, come un architetto che non costruisce fisicamente ma è riconosciuto creatore dell’edificio. Il *distant writing* non sostituisce la scrittura tradizionale ma espande le possibilità creative, sfidando le concezioni tradizionali di autorialità mentre richiede di preservare la voce autentica e il pensiero critico anche nella collaborazione con strumenti automatici.

Critical ignoring: l’arte di ignorare strategicamente

In un ecosistema informativo saturo, dove siamo bombardati da notifiche, contenuti virali, notizie false e stimoli continui, il *critical ignoring*[\[6\]](#) (ignorare criticamente) emerge come competenza fondamentale. Sviluppato nell’ambito degli studi sulla misinformation da psicologi ed esperti di *media literacy*, questo concetto, recentemente diffuso in un articolo di Christopher Mims sul *Wall Street Journal*[\[7\]](#), ribalta l’approccio tradizionale all’educazione digitale: non si tratta solo di imparare a valutare criticamente ogni informazione, ma di sviluppare strategie per ignorare consapevolmente ciò che non merita attenzione.

Come evidenziato nelle ricerche di Quattrociocchi sulla diffusione della disinformazione, il fact-checking di ogni contenuto dubbio è una strategia perdente: richiede tempo ed energia cognitiva sproporzionali e spesso amplifica proprio i contenuti che vorremmo contrastare. Meglio puntare sul pre-bunking – anticipare e vaccinare le menti contro le tecniche di manipolazione – piuttosto che rincorrere ogni falsità dopo che si è diffusa.

Il *critical ignoring* insegna a riconoscere rapidamente i segnali di inaffidabilità e a non impegnarsi con contenuti progettati per catturare l’attenzione attraverso provocazione o scandalo. Valutare indizi come l’assenza di fonti, accuse non fondate o linguaggio eccessivamente sensazionalistico può aiutare a decidere subito di ignorare un post prima che ci indigni o ci confonda. Questa strategia permette di preservare le risorse cognitive per le informazioni davvero importanti, evitando di cadere vittime del “flooding the zone” (quando attori senza scrupoli inondano lo spazio informativo di contenuti futili o provocatori per distogliere l’attenzione).

Implicazioni educative – Per gli studenti questo significa sviluppare quella che potremmo chiamare “igiene informativa”: la capacità, cioè, di proteggere la propria attenzione come una risorsa preziosa, di selezionare fonti affidabili piuttosto che rincorrere ogni novità, di resistere alla tentazione del clickbait. In un mondo dove l’economia dell’attenzione è progettata per catturare e trattenere, saper ignorare diventa un atto di resistenza cognitiva e di autodeterminazione.

Nelle pratiche didattiche questo si traduce nell'insegnare non solo il pensiero critico analitico (come valutare un contenuto in profondità), ma anche un pensiero critico selettivo: dove rivolgere l'attenzione e quando ignorare. Strategie come il "lateral reading" (verificare una notizia cercando riscontri altrove) restano importanti anche e proprio in funzione di selezione di ciò che conta e ciò che non conta approfondire.

In classe si può discutere apertamente di come riconoscere contenuti spazzatura, esercitarsi a identificare titoli sensazionalistici o fonti sconosciute e decidere consapevolmente di ignorarli. Studi recenti propongono perfino di inserire il *critical ignoring* nei curricula scolastici di educazione civica digitale. Cittadinanza digitale significa anche saper dire "no" all'infodemia, proteggendo il proprio spazio mentale per approfondimenti significativi piuttosto che consumo superficiale.

Questi cinque concetti – epistemia, pareidolia digitale, capitale semantico, distance writing e critical ignoring – non sono tendenze passeggiere ma coordinate essenziali per orientarsi in un panorama educativo radicalmente trasformato. Insieme disegnano un approccio pedagogico che va oltre l'alfabetizzazione digitale intesa come semplice capacità d'uso degli strumenti.

[1] Walter Quattrociocchi, Valerio Capraro, Matjaz Perc, [*Epistemological Fault Lines Between Human and Artificial Intelligence*](#).

[2] Luciano Floridi, [*AI and Semantic Pareidolia: When We See Consciousness Where There Is None*](#).

[3] È una parola inglese che deriva da *hyperbole* (iperbole) e descrive il "gonfiare" le aspettative tramite il marketing o il passaparola, rendendo un prodotto, un film o un evento l'oggetto del desiderio di tutti. L'hype è quella scarica di adrenalina collettiva e grande aspettativa che si crea attorno a qualcosa che deve ancora accadere.

[4] [*Luciano Floridi, Il capitale semantico nell'era digitale*](#), Trento, 26 settembre 2018 – Lectio magistralis in occasione dell'inaugurazione del Master in Comunicazione della Scienza e dell'Innovazione.

[5] [*Luciano Floridi, Distant Writing: Literary Production in the Age of Artificial Intelligence Revised version 5*](#).

[6] Anastasia Kozyreva, Sam Wineburg, Stephan Lewandowsky, Ralph Hertwig, [*Critical ignoring as a core competence for digital citizens*](#).

[7] Christopher Mims, [*La tua abilità chiave per la sopravvivenza nel 2026: ignorare i punti critici*](#).

2. 2026: anno internazionale dei volontari. Volano per il bene comune e pilastro per la coesione sociale



Rita Patrizia BRAMANTE

23/01/2026

Nella cultura andina esiste un concetto millenario evocato dalla parola "Ayni", che vuole dire reciprocità, mutuo soccorso, aiuto reciproco. Sembra che questo concetto affondi le radici nei suoni sacri e ancestrali nati già prima degli Inca e ancora più antichi della stessa lingua quechua. In tutte le lingue ancestrali della cordigliera andina, questo termine rappresenta la celebrazione stessa della vita: un sostegno solidale nelle avversità che eleva la reciprocità a pratica quotidiana. L'esistenza è guidata dal principio del dare e del ricevere, dove l'atto di aiutare genera un'armonia profonda capace di nutrire lo spirito. Quando si aiuta qualcuno, si crea un senso di condivisione, di armonia e gratitudine.

È importante educare il cuore alla cura, ad avere care le persone e le cose, a costruire una propria grammatica, perché – come affermava Papa Francesco – *oltre al vaccino per il corpo, serve il vaccino per il cuore: e questo vaccino è la cura.*

Chi sono i "volontari"

Volontario significa essere mosso dalla propria volontà; volontariato significa assistenza, azione, gratuità, motivazione intrinseca, ma anche indipendenza da aspettative di ricompense o gratificazioni esterne all'attività stessa. Il "Volontariato" non può accettare confini, non può obiettare al colore, o al credo o alla diversità: il volontariato è innanzitutto offerta, disponibilità: "io ci sono". La sua forza risiede nella speranza di reciprocità e di emulazione^[1].

I volontari sono *veri e propri patrioti e la prossimità – prima rete di solidarietà – rende migliori e gratificanti le nostre vite.* Così si è espresso il Presidente Mattarella nel suo intervento^[2] alla Cerimonia di passaggio del testimone tra Palermo e Modena, capitale italiana del volontariato per l'anno 2026, dedicato a quella forza che unisce persone e comunità.

Le dimensioni dell'immane patrimonio basato sulla gratuità sono rese note dall'Istat^[3]: quasi 5 milioni di persone, oltre il 9% della nostra popolazione, dedicano ogni anno 84 milioni di ore del proprio tempo, non a sé stessi, ma agli altri, a chi ne ha bisogno e si trova in condizioni di fragilità.

Tra i laureati il 10,3% partecipa al volontariato organizzato e il 7,9% all'aiuto diretto. I diplomati di scuola superiore si attestano rispettivamente al 6,6% e al 5,1%, mentre la partecipazione scende tra chi possiede titoli di studio più bassi^[4].

Introdurre il volontariato fin dai primi anni scolastici e promuoverlo nel tempo permette agli studenti di percepirla come un naturale contributo alla vita collettiva. Questo percorso non solo responsabilizza i giovani, ma ne rafforza il legame con la comunità attraverso un'esperienza educativa e di integrazione sociale.

Da un antico proverbio cinese

Il volontariato non è soltanto una sorta di "pronto soccorso" nelle grandi emergenze, come alluvioni e calamità naturali – prosegue Mattarella – ma fattore di sviluppo e sperimentazione pratica di valori di coesione sociale, nonché una leva per dare senso alle relazioni sociali.

Encomiabile è l'impegno di tante donne e tanti uomini, di tante ragazze e tanti ragazzi, di tanti anziani, di tante associazioni che si prendono cura anche della natura, dei nostri beni culturali, del nostro ambiente e traggono giovamento dal proprio impegno in azioni per la promozione di valori umani universali, quali la solidarietà, la condivisione, l'inclusione e la cooperazione.

Un noto proverbio cinese, spesso richiamato anche da Martin Seligman, fondatore della Psicologia positiva, suggerisce, suggerisce: "Se vuoi essere felice per un'ora, fai un pisolino. Se vuoi essere felice per un giorno, vai a pescare. Se vuoi essere felice per un mese, sposati. Se vuoi essere felice per un anno, eredita una fortuna. Se vuoi essere felice per tutta la vita, aiuta qualcuno".

Il volontariato esprime pienamente una dimensione di cittadinanza attiva, partecipe delle finalità indicate dalla Costituzione e l'orgoglio di sentirsi comunità. È in sintesi *palestra di democrazia*. L'Assemblea generale delle Nazioni Unite ha proclamato il 2026 "Anno internazionale dei volontari per lo sviluppo sostenibile"[\[5\]](#), riconoscendo il ruolo fondamentale del volontariato come forza per uno sviluppo equo e duraturo e come mezzo di attuazione dell'Agenda 2030.

Progetti di volontariato

I progetti di promozione del volontariato afferiscono a due macroaree: quella della cura di sé e degli altri e quella della cura dell'ambiente e a favore di comportamenti ecosostenibili.

È possibile classificare cinque presupposti fondamentali, che ne ispirano le azioni e le metodologie:

- *prosocialità*, intesa come stima e rispetto nei confronti dell'altro (persona, gruppo o Paese), promozione della cultura della cura, del servizio e della solidarietà; cultura della pace e dell'inclusione;
- *centralità e protagonismo degli studenti*, che partecipano come soggetti attivi e propositivi e acquisiscono competenze sociali e civiche;
- *transdisciplinarità*, ovvero superamento della logica additiva e settoriale delle "educazioni" come attività giustapposte alla normale didattica;
- *continuità*, intesa e assunta come riconoscimento della rilevanza della dimensione verticale dalla scuola primaria alla secondaria, in una logica di consonanza di intenti, gradualità, progressione e di co-costruzione di competenze e di inserimento delle stesse in cornici di riferimento sempre più ampie;
- *integrazione con Enti e Associazionismo territoriale* e sviluppo di *partnership* finalizzate alla definizione dei percorsi, che si giovi dell'azione integrata di più soggetti, in un'ottica di progettazione partecipata, integrata e policentrica.

Finalità e obiettivi

La finalità generale è quella di garantire ad ogni studente la possibilità di contribuire attivamente al processo di crescita interiore e di formazione secondo inclinazioni, attitudini e senso di appartenenza. In particolare, si perseguono i seguenti obiettivi:

- orientare verso la solidarietà e la prosocialità;
- valorizzare le dimensioni etiche della solidarietà, della cooperazione, della cittadinanza attiva;
- saper tradurre in comportamenti i valori e i principi;
- promuovere azioni che contribuiscano al *ben-essere* individuale e collettivo;
- accrescere il senso di appartenenza e di responsabilità;
- educare all'ascolto e al dialogo;
- gestire le dinamiche relazionali di gruppo, identificare comportamenti corretti e contrastare i fenomeni di prevaricazione;
- acquisire e valorizzare il senso della propria identità culturale; educare al confronto con altre tradizioni e culture per favorire "l'incontro con l'altro";
- sensibilizzare alla condivisione, al riconoscimento della dignità di ogni persona anche se diversa, povera, malata;
- affinare sensibilità, senso di responsabilità e rispetto verso l'ambiente in cui si vive;
- sensibilizzare alla tutela del territorio attraverso la promozione di stili di vita sostenibili.

Il volontariato costituisce un contesto di apprendimento non formale di competenze sociali, civiche e trasversali da valorizzare anche nel campo formativo e lavorativo. Ai sensi del Decreto del 31 luglio 2025[\[6\]](#) del Ministero delle Politiche sociali, di concerto con il Ministero dell'Istruzione e del Merito, il Ministero dell'Università e della Ricerca e il Ministero per la Pubblica Amministrazione, tali competenze possono essere, infatti, riconosciute nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione e possono costituire, altresì, attestazioni utili nei pubblici concorsi per l'impiego nelle pubbliche amministrazioni.

Una testimonianza: lo slancio civile del volontariato

Walter Veltroni offre un'importante testimonianza sul volontariato nel volume celebrativo per i 150 anni della Croce Rossa, dedicato ai valori fondanti dell'organizzazione. È quella di Marco, volontario milanese arrivato alla Croce Rossa partendo dall'esperienza dei campi estivi e maturando la decisione di entrare nell'organizzazione a soli diciassette anni.

“I campi estivi di formazione non sono solo il primo incontro con le ambulanze. Sono un’esperienza comunitaria, ispirata all’idea di fornire gli strumenti per dare corpo a una scelta di fondo. Ogni campo ha un tema. La protezione civile, la prevenzione, l’assistenza... Ci sono ragazzi, perlopiù di quattordici o quindici anni, che si incontrano con altri volontari più esperti, che raccontano le loro esperienze e trasmettono conoscenza. Ho ventun anni e lavoro in ENI. Quando sono entrato nella Croce Rossa volevo arricchire la mia vita. Dare un senso più profondo alle mie giornate e al mio tempo. Sentirmi utile. Ora sono caposquadra di un’unità mobile. Lavoriamo con i senza fissa dimora. È dura, ma è umanamente stupendo. Il risultato più bello è stato quello di far ottenere una casa popolare a un ragazzo che dormiva per strada. È passato del tempo, ma ancora ci sentiamo con lui. (...) Faccio due turni la settimana, sono riuscito a convincere anche mio padre a fare il volontario. Certo i miei amici mi dicono ogni tanto ‘che palle’, quando non posso andare con loro perché ho i turni o degli impegni alla Croce Rossa. Ma in fondo capiscono e credo ammirino la mia scelta. (...) Sa cosa mi colpisce? Negli ultimi anni ho trovato a dormire per strada tanta gente insospettabile. Posso dirle che il trenta o quaranta per cento degli ‘invisibili’ oggi è composto da persone che avevano imprese, studi legali, lavori sicuri. E che sono nei guai per effetto della crisi, prima – e ancor più dopo – la pandemia.

C’è un aumento impressionante da quando ho iniziato a prestare servizio. Ci sono per strada persone scaraventate lì da separazioni dolorose, dalla impossibilità di sostenere spese per i figli ammalati, molte donne vittime di violenza familiare. È un inverno dell’umanità che sembra non finire mai”^[7].

[1] L. Cavazzoni, *Sull’universalità*, in AA.VV., Il tempo della gentilezza, Chiarelettere, 2021.

[2] Intervento del [Presidente della Repubblica](#) Sergio Mattarella alla cerimonia di chiusura di “Palermo capitale italiana del volontariato 2025”.

[3] [Il volontariato in Italia](#), anno 2023, *Meno volontari organizzati. Crescono attivi su più fronti.*

[4] Un dato di rilievo riguarda gli studenti: sebbene tra di essi si riscontrò un calo dei volontari in termini assoluti, tra coloro che partecipano si osserva un aumento dell’intensità, con un numero medio di ore superiore rispetto al passato.

[5] Anno internazionale del [volontariato 2026](#), Strategic framework 2026-2029.

[6] Decreto [31 luglio 2025](#), *Definizione dei criteri per il riconoscimento in ambito scolastico e lavorativo delle competenze acquisite nello svolgimento di attività o percorsi di volontariato.*

[7] W. Veltroni, *Volontariato*, in AA.VV., “Il tempo della gentilezza”, Chiarelettere, 2021.

3. Orientamento e responsabilità educativa. La difficile transizione dal primo al secondo ciclo d'istruzione



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

23/01/2026

L'orientamento scolastico non può essere considerato un semplice adempimento procedurale collocato alla fine del primo ciclo, né tantomeno un atto neutro privo di conseguenze. Esso rappresenta una vera scelta di civiltà, perché riflette l'idea di scuola e di società che si intende costruire. Orientare significa assumersi la responsabilità di accompagnare ragazze e ragazzi in una fase di passaggio in cui l'identità è ancora in formazione e il futuro appare fragile, incerto, spesso appesantito da aspettative esterne. In questo senso l'orientamento non riguarda soltanto la scelta di un istituto, ma il diritto di ogni studente a essere riconosciuto nella propria unicità, senza essere ridotto a un voto, a una prestazione o a una previsione di successo. Una comunità educativa matura non indirizza né seleziona in anticipo, ma crea le condizioni affinché ciascuno possa scegliere consapevolmente, sentendosi legittimato a esplorare possibilità diverse e a costruire gradualmente il proprio progetto di vita.

Dall'informazione all'esperienza

Negli ultimi anni, l'orientamento ha vissuto una profonda evoluzione: non è più soltanto un'attività informativa legata alla trasmissione di quadri orari e sbocchi professionali, ma è diventato, come sottolineato dalle recenti riforme legate al PNRR, un percorso strutturato e continuo di crescita personale. Sebbene i dati siano necessari, la nuova visione istituzionale riconosce che essi non bastano a sostenere una scelta consapevole. La decisione scolastica, infatti, non nasce da un semplice calcolo razionale, ma dall'incontro profondo tra l'identità dello studente e le sue potenzialità, un processo che le nuove linee guida pongono al centro della didattica attraverso l'esperienza diretta.

Sperimentare una lezione, lavorare in laboratorio o partecipare a uscite didattiche permette allo studente di verificare se un metodo di lavoro o un linguaggio disciplinare 'risuonino' con il proprio stile di apprendimento. Tuttavia, affinché queste esperienze siano realmente orientative, devono essere parte di un percorso che si dispiega nel tempo, non eventi isolati. Una scelta significativa richiede maturazione e sedimentazione; per questo l'orientamento oggi è inteso come un processo graduale che accoglie anche l'incertezza come fase fisiologica della crescita.

Garantire momenti di confronto e osservazioni ripetute lungo tutto l'arco dell'anno significa trasformare l'orientamento in un accompagnamento costante. Questo approccio permette di superare l'impatto emotivo iniziale e le rappresentazioni idealizzate del futuro, offrendo allo studente una visione realistica del percorso. In questa cornice, sostenuta da un nuovo impegno delle istituzioni e della scuola, l'ansia per il cambiamento può finalmente trasformarsi in curiosità, apertura e reale disponibilità a mettersi in gioco.

Relazione tra pari e continuità didattica come dispositivi orientativi

Un elemento centrale dell'orientamento attivo è rappresentato dalla relazione con gli studenti del secondo ciclo, che assumono il ruolo di tutor e compagni di viaggio, e dall'incontro diretto con i docenti delle scuole di destinazione. La voce degli studenti più grandi è particolarmente incisiva perché nasce dall'esperienza vissuta e non da un discorso istituzionale. Essi raccontano la scuola per come la vivono, per le difficoltà, le soddisfazioni, per i momenti di incertezza ma anche per le prospettive di cambiamento. In questo dialogo lo studente del primo ciclo si sente meno giudicato e più libero di esprimere dubbi e paure, perché riconosce nell'altro qualcuno che ha attraversato lo stesso passaggio.

A questa dimensione relazionale si affianca il valore della continuità didattica. La possibilità di partecipare a lezioni progettate in accordo con il docente curriculare, guidate da docenti del secondo ciclo, consente agli studenti di sperimentare nuovi stili didattici e nuovi linguaggi disciplinari in un contesto ancora protetto. Questo intreccio tra relazione tra pari e incontro con

gli adulti educatori costruisce un ponte orientativo solido, riducendo la distanza simbolica tra i due ordini di scuola. L'orientamento si configura così come un processo relazionale e didattico insieme, in cui la scelta emerge dal confronto, dall'esperienza e dall'identificazione, non dall'imposizione.

Discontinuità istituzionale e ostacoli educativi

Spesso la mancanza di continuità tra primo e secondo ciclo rappresenta uno dei principali limiti strutturali che incide profondamente sulla qualità dell'orientamento. L'assetto istituzionale del sistema di istruzione, se non supportato da una cultura della continuità maturata da entrambi i segmenti di scuola, rischia di porsi come interruzione di un percorso educativo proprio nel momento in cui lo studente avrebbe maggiore bisogno di accompagnamento. Con la fine del triennio, le scuole del primo ciclo concludono, di fatto, un percorso che, in assenza di un autentico dialogo pedagogico con il secondo ciclo, rischia di generare una frattura proprio nella fase di transizione più delicata.

Se poi l'attenzione si concentra esclusivamente sull'esame conclusivo, l'orientamento va a perdere la sua centralità, nonostante rappresenti l'aspetto più significativo per il futuro formativo e personale dello studente.

A questo limite strutturale si possono aggiungere le aspettative adulte, anche quelle degli stessi docenti che possono incidere profondamente sulle scelte orientative. Comportamenti problematici, difficoltà temporanee o risultati discontinui vengono talvolta letti come tratti stabili della personalità, orientando verso percorsi ritenuti più sicuri, ma spesso poco coerenti con i talenti reali. In questo modo l'orientamento rischia di trasformarsi in un meccanismo che limita le possibilità invece di ampliarle.

Un orientamento autentico dovrebbe sapere riconoscere che i percorsi di crescita non sono lineari e accettare che il talento emerge spesso in contesti nuovi, quando cambia lo sguardo adulto.

Open Days tra vetrina e marketing

Gli Open Days, pur essendo gli strumenti più diffusi, mostrano a volte limiti evidenti, soprattutto se vengono considerati il fulcro dell'orientamento. Essi offrono una rappresentazione necessariamente parziale e spesso idealizzata della scuola, costruita in un tempo breve e in un contesto eccezionale. Lo studente osserva, ascolta, ma non vive realmente la quotidianità scolastica. L'affollamento, l'emotività del momento e una comunicazione orientata alla promozione rischiano di generare impressioni superficiali, che difficilmente possono sostenere una scelta profonda e consapevole.

Questi limiti emergono in modo ancora più evidente nelle fiere dell'orientamento, dove la scuola viene esposta come un servizio da vendere. Tra stand, opuscoli, slogan e materiali promozionali, l'offerta formativa è ridotta a messaggi semplificati e accattivanti, pensati per attirare più che per educare. In questo contesto vince il marketing sulla qualità dell'esperienza educativa. Lo studente assume il ruolo di consumatore, raccoglie brochure e confronta immagini, mentre i valori profondi della scuola restano sullo sfondo. Senza un percorso esperienziale più ampio e strutturato, Open Days e fiere restano vetrine utili ma insufficienti.

Il ruolo del Ministero e la visione di sistema

Un cambiamento reale richiede una visione di sistema e un impegno istituzionale chiaro. Molto è stato fatto negli ultimi anni attraverso le Linee guida sull'orientamento, che hanno contribuito a riconoscerne il valore formativo e a diffondere una maggiore attenzione al tema. Tuttavia, se tali indicazioni non si sono ovunque tradotte in azioni strutturali e condivise, ciò sta ad indicare che molto ancora bisogna fare. Il Ministero, negli ultimi anni, ha impresso una direzione chiara, riconoscendone formalmente la centralità nel curricolo scolastico. Questo nuovo assetto richiede, però, alleanze stabili tra i vari ordini di scuola per trasformare la scelta in un cammino di consapevolezza che si dispiega gradualmente nel tempo. In questa prospettiva, è fondamentale che anche le scuole del primo ciclo accolgano le iniziative di orientamento promosse dalle scuole del secondo ciclo, superando la diffusa percezione secondo cui tali attività rappresenterebbero una perdita di tempo rispetto al completamento dei programmi disciplinari. Questa visione riduttiva tradisce una concezione trasmissiva della scuola e ignora il fatto che l'orientamento è esso stesso azione educativa.

Oltre i nuovi investimenti, la sfida attuale risiede nel consolidare le eccellenze già emerse, affinché le indicazioni ministeriali si traducano capillarmente in azioni pedagogiche efficaci per

ogni studente. Occorre superare la logica episodica che ancora caratterizza molte iniziative trovando strategie capaci di orientare le pratiche e di legittimare l'orientamento come parte integrante del curricolo.

Conclusione

Ripensare l'orientamento come esperienza vissuta significa restituire alla scuola la sua funzione più autentica, quella di accompagnare le persone nelle scelte che danno forma alla loro vita. Un orientamento attivo, esperienziale e relazionale non prepara semplicemente a un esame, ma educa alla consapevolezza, alla responsabilità e alla fiducia nel futuro. In questa prospettiva la scuola smette di essere una vetrina o un ufficio di smistamento e torna a essere una comunità educativa che si prende cura dei suoi studenti e li aiuta a diventare ciò che possono essere.

4. Dai PCTO alla Formazione scuola-lavoro. È solo una questione terminologica?



Mariella SPINOSI

23/01/2026

Non siamo di fronte a una semplice metamorfosi terminologica, bensì a un'evoluzione strutturale che sposta ulteriormente il baricentro politico e pedagogico del rapporto tra istruzione e occupazione

Con il Decreto Scuola 2025 (Decreto-Legge 127/2025 convertito con modificazioni dalla L. 30 ottobre 2025, n. 164), i vecchi PCTO sono stati ufficialmente ridenominati "Formazione scuola-lavoro", segnando un netto cambio di rotta rispetto alla precedente impostazione basata prevalentemente sull'orientamento e sulle *soft skills*. Si torna, quindi, a una dicitura che rivendica la centralità della formazione pratica e del legame diretto con il tessuto produttivo.

Non si tratta, però, di un semplice ritorno al passato (la vecchia "Alternanza"), ma di un'evoluzione che dovrebbe mirare a dare maggiore dignità istituzionale al tempo trascorso fuori dalle aule, configurandolo come un vero e proprio segmento del percorso educativo.

Il cambio di paradigma sottintende tre direttive fondamentali:

- il passaggio dal concetto di "competenza trasversale" a quello di "formazione", suggerendo un apprendimento più tecnico e mirato;
- una nuova definizione dei ruoli tra scuola e azienda;
- una spinta decisa verso l'occupabilità immediata, in risposta alle sfide demografiche e professionali degli anni attuali.

L'evoluzione terminologica

I mutamenti terminologici, che storicamente avvengono, anche rispetto a temi di natura giuridica e normativa, tendono solitamente a correggere criticità pregresse, ma anche a spostare il fulcro del dibattito educativo.

- L'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) evocava, già nel nome, due mondi distinti (il 'qui' della scuola, contro il 'fuori' del lavoro), che si avvicendavano nella gestione dello studente. Il limite principale risiedeva proprio in questa separazione: l'esperienza veniva spesso percepita come un'interruzione della didattica. Questa impostazione ha generato una deriva in cui l'esperienza professionale si confondeva, a volte, con una prestazione d'opera non retribuita, svuotando il rapporto tra scuola e territorio della sua originaria valenza educativa.
- Con l'introduzione dei PCTO (Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento), istituiti tramite la Legge di Bilancio 2019 (Legge 30 dicembre 2018, n. 145), il legislatore ha operato un rebranding strategico volto a 'riabilitare' l'immagine della precedente Alternanza Scuola-Lavoro. Sul piano pedagogico, la Riforma del 2019 ha modificato la prospettiva dell'esperienza: l'enfasi non era più posta sulla prestazione lavorativa o sull'addestramento tecnico in sé, ma sulla dimensione riflessiva dell'apprendimento. L'obiettivo primario diventava l'acquisizione delle cosiddette *soft skills* e la funzione orientativa del percorso. In termini sintetici, il messaggio istituzionale era chiaro: l'azienda non doveva più essere intesa solo come un luogo di produzione, bensì come un laboratorio di scoperta del sé, dove lo studente non 'andava a lavorare', ma andava a decodificare le proprie attitudini e a costruire il proprio progetto di vita.
- L'attuale denominazione "Formazione scuola-lavoro" segna l'intento di riappropriarsi di una terminologia più pragmatica e concreta spostando l'attenzione sulla parola chiave *Formazione*. L'esperienza extrascolastica non è più intesa come un semplice momento esplorativo, di ricerca del sé e di orientamento, ma come un asset formativo integrato. Questa nuova architettura pedagogica vorrebbe elevare il luogo di lavoro a 'laboratorio permanente' di apprendimento, dove il saper fare non è subordinato alla teoria, ma ne diventa il completamento necessario. Il lavoro non è il fine ultimo, come nella prima edizione dell'alternanza, ma il mezzo stesso attraverso cui la conoscenza

viene prodotta, testata e validata, superando la storica dicotomia tra sapere accademico e abilità pratica.

Cosa cambia a livello sostanziale

Mentre il passaggio da ASL a PCTO aveva ridotto drasticamente il monte ore (portandolo a 90 ore per i licei, 150 per i tecnici e 210 per i professionali), l'attuale riforma mantiene queste soglie minime ma introduce cambiamenti strutturali e di sicurezza.

La Filiera Tecnologico-Professionale e il Modello 4+2 – La novità più importante riguarda gli istituti tecnici e professionali, i quali sono orientati verso la cosiddetta filiera tecnologico-professionale. Questo modello costituisce una riconfigurazione del percorso di istruzione secondaria che diventa di 4 anni, permettendo un accesso anticipato agli ITS (Istituti Tecnologici Superiori) di ulteriori 2 anni. In questo schema 4+2, la Formazione scuola-lavoro non è più un'attività accessoria, ma diventa il perno centrale. Le aziende entrano direttamente nella progettazione didattica, trasformando l'impresa in un "secondo luogo di apprendimento" dove lo studente trascorre una quota di tempo molto più significativa rispetto al passato.

Sicurezza e tutela – Dopo i tanti e tragici incidenti che hanno funestato il mondo del lavoro coinvolgendo anche gli studenti in attività formative fuori dalla scuola, il nuovo quadro normativo (Decreto legge 4 maggio 2023, n. 48 e successivi) ha introdotto l'obbligo di monitorare la sicurezza con criteri molto più stringenti, vietando attività in contesti ad alto rischio, a meno che non siano strettamente necessari al profilo professionale e sotto sorveglianza speciale, e potenziando l'assicurazione INAIL anche per i tragitti casa-lavoro (*in itinere*). La copertura INAIL è stata, infatti, estesa e garantita per tutti gli studenti, includendo esplicitamente l'infortunio in itinere, colmando così un vuoto normativo che in passato aveva penalizzato molte famiglie. Le aziende ospitanti devono integrare il proprio DVR con una sezione specifica per gli studenti in formazione, garantendo che le mansioni siano adeguate all'età e al livello di preparazione.

Certificazione e spendibilità dei debiti – c'è, poi, un tentativo di rendere i crediti acquisiti più "spendibili" sul mercato o sul percorso universitario successivo. Le scuole non devono solo attestare che lo studente ha partecipato, ma certificare quali competenze tecniche e trasversali ha acquisito perché attraverso standard nazionali queste competenze confluiranno nel Curriculum dello studente che accompagnerà l'esame di Stato. L'obiettivo è anche quello di permettere all'Università o al futuro datore di lavoro di leggere chiaramente non solo "cosa ha fatto" lo studente, ma "cosa sa fare" concretamente, dando così valore legale e professionale alle ore trascorse fuori dall'aula.

I nuovi strumenti formativi

Nel corso dell'anno scolastico 2025/2026, le scuole sono state sollecitate ad attivare un "riposizionamento strategico", cercando di conciliare le nuove indicazioni sulla Formazione scuola-lavoro con la gestione quotidiana dei percorsi formativi a scuola, ma anche con la nuova filiera tecnologica.

La conduzione di percorsi di FSL richiede sicuramente molta flessibilità e un forte impegno educativo. A supporto di questo compito, le istituzioni possono contare su alcuni strumenti innovativi mirati a ottimizzare i risultati. Ci riferiamo, per esempio, alla Piattaforma UNICA che è diventata l'hub centrale non solo per l'orientamento, ma anche per la gestione documentale della FSL. Qui vengono caricati i Patti formativi aggiornati alle nuove norme sulla sicurezza. Un'attenzione particolare è rivolta alle discipline STEAM e al digitale. Molte iniziative nazionali (come i percorsi in collaborazione con l'ISPRA o le Università) sono state riformulate per includere moduli di Intelligenza Artificiale e sostenibilità, considerati ora "formazione tecnica" anche per i liceali. Non vanno trascurate le nuove figure chiave di tutor e orientatore che aiutano lo studente a muoversi proficuamente all'interno di realtà coerenti con il proprio piano di studi. Infine, la nascita dei Campus – che aggregano istituti tecnici, professionali, aziende e ITS Academy – consolida una filiera formativa integrata. L'obiettivo è superare la logica delle esperienze sporadiche per offrire un percorso di apprendimento continuo e fluido, perfettamente allineato alle esigenze del territorio

Come si stanno muovendo le scuole

Le scuole, nell'esercizio della loro autonomia, hanno adottato strategie diverse per "convertire" i vecchi percorsi. Molti istituti hanno abbandonato le brevi visite aziendali a favore di Project Work interni o presso enti esterni, dove gli studenti lavorano a un prodotto reale (un'App, un

piano di marketing, una ricerca scientifica). In molti licei e tecnici è stato potenziato il Comitato Tecnico Scientifico (CTS), che ora include stabilmente rappresentanti delle aziende locali per co-progettare i moduli di FSL, assicurandosi che i contenuti siano aggiornati alle tecnologie attuali. Grazie ai fondi del PNRR, diverse scuole hanno creato campus integrati dove la Formazione scuola-lavoro avviene "in casa" ma con strumentazioni e formatori aziendali, riducendo i rischi di sicurezza legati agli spostamenti.

Come stanno reagendo le aziende

Dalle prime evidenze empiriche, sembra che il mondo produttivo stia recependo il cambio di rotta con sollievo, ma anche di prudenza. Sicuramente le imprese preferiscono la formula semantica "Formazione scuola-lavoro". Per la cultura imprenditoriale, il termine "Competenze trasversali" poteva apparire sicuramente molto vago; "Formazione" richiama invece una responsabilità educativa chiara e un legame con l'attività svolta. Tuttavia, le nuove norme molto più stringenti e le responsabilità penali connesse hanno reso le aziende sicuramente più selettive. Si tende a preferire percorsi più lunghi per pochi studenti selezionati piuttosto che grandi gruppi, per garantire un monitoraggio costante e il rispetto rigoroso dei protocolli INAIL.

Inoltre, non va sottovalutato l'"effetto Filiera". Nelle zone a forte vocazione industriale, le aziende stanno investendo molto nella filiera formativa tecnologico-professionale 4+2 e vedono, quindi, nella FSL l'anticamera per formare i futuri tecnici specializzati che poi proseguiranno negli ITS Academy.