

Temi commentati da Scuola 7

MARZO 2026

02 marzo 2026

Sfida educativa: oltre la soglia del controllo

1. *Disagio giovanile e crisi educativa. Dalle risposte repressive alla comunità educante (Luciano RONDANINI)*
2. *Oltre i metal detector. Ruolo educativo delle scuole e costruzione del benessere (Laura BERTOCCHI - Mario MAVIGLIA)*
3. *Educare non è una linea retta. Tra complessità, fragilità e nuove responsabilità (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*
4. *L'errore che fa crescere. Per una scuola del ragionamento e della consapevolezza (Chiara SARTORI)*

09 03 2026

Nuovo umanesimo: dalle emergenze alla cura

1. *Il futuro è il passato. L'attualità del Liceo classico oltre i numeri (Gianluca BOCCHINFUSO)*
2. *Al di là dell'equivoco dell'emergenza. È il curriculum il cuore della comunità educante (Rosalba MARCHISCIANA)*
3. *Educatamente 2.0, una rete per la resilienza digitale. Come proteggere gli adolescenti e prevenire il disagio sociale (Angela GADDUCCI)*
4. *Sfida per un pianeta equo e sostenibile. Responsabilità ambientale come laboratorio di cittadinanza (Rita Patrizia BRAMANTE)*

16 03 2026

Scuola in divenire: la misura del possibile

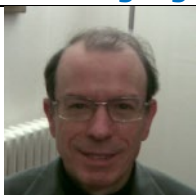
1. *Sistema 0-6: a che punto siamo? Tra governance nazionale e scelte territoriali (Laura DONÀ)*
2. *Nuova geografia dell'innovazione. Il raddoppio della filiera 4+2 e la riscossa del Sud (Domenico CICCONE)*
3. *Questione di genere. Perché la scuola non può restare a guardare (Alessandra STIO)*
4. *Dare tempo al tempo. Dai vincoli del calendario ai ritmi di apprendimento (Chiara SARTORI)*

23 03 2026

Orizzonti connessi: il passo del cambiamento

1. *Nuovo volto degli istituti tecnici. Revisione dei quadri orario, evoluzione dei profili e gestione del "tesoretto" (Paolo DAVOLI)*
2. *Oltre la vetrina, dal branding all'identità. Il paradosso della didattica nell'era del marketing (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*
3. *Cultura del monitoraggio nel SNV. Tra standard tecnici e responsabilità dirigenziale (Silvia Cuneo)*
4. *Trentunesimo rapporto ISMU 2026. L'Italia che cambia e la nuova geografia della scuola (Rita Patrizia BRAMANTE)*

1. Disagio giovanile e crisi educativa. Dalle risposte repressive alla comunità educante



Luciano RONDANINI

27/02/2026

Il ferimento a morte di uno studente in un'aula scolastica è quanto di più agghiacciante si possa immaginare. Come si può spezzare una vita in un luogo dove si costruisce il futuro?

Per l'ennesima volta, le reazioni a questo orribile fatto, avvenuto in un istituto spezzino, sono state spesso urlate e scomposte, comprese letture identitarie e ideologiche, decisamente fuorvianti. Sappiamo bene, infatti, che la violenza giovanile non fa differenze in termini di provenienza geografica, culturale, religiosa, colore della pelle...

Il fenomeno del possesso di "armi bianche" è presente anche fra i ragazzi non appartenenti a ceti socio-economicamente svantaggiati o a etnie particolari.

Di fronte all'aggressività che sta caratterizzando l'esistenza di molti giovani e giovanissimi, occorre non cedere a reazioni emotive e superficiali. Il problema è complesso: analisi semplificatorie non aiuteranno genitori, insegnanti, amministratori e politici a prevenire il più possibile episodi come quello avvenuto nella città ligure. Per evitare fraintendimenti, diciamo subito che ciò che è accaduto La Spezia sarebbe potuto succedere in qualsiasi altra realtà italiana. Partire con il piede giusto significa, innanzi tutto, saper distinguere le cause dagli effetti.

La "malattia": l'isolamento nell'epoca dei social

Le cause interpellano ognuno di noi nella ricerca delle ragioni del malessere giovanile. Una di queste è sicuramente riconducibile all'affermazione di uno smisurato senso dell'*io* e alla contemporanea negazione del *noi*. Questo egocentrismo comporta gravi conseguenze, in primis l'incapacità di vivere i "sentimenti forti": l'amore, l'amicizia, il rispetto che presuppongono il riconoscimento del valore dell'altro.

Tali comportamenti *egoriferiti* nascono dal fatto che i giovani vivono frequentemente una condizione di solitudine e di isolamento. Gli adulti si riducono spesso a comparse, faticano ad educare al senso del limite e a dire dei no "in modo regolare, coerente e pacato". E, ahinoi, in molti casi, risultano del tutto assenti.

Nelle famiglie, divenute sempre più piccole, è cresciuta l'insicurezza e l'incapacità di presidio delle regole. Afferma Vanna Iori^[1], già deputata ed esperta di problemi familiari, che i genitori misurano la loro "riuscita" dalla "riuscita" dei figli e queste elevate aspettative affossano la serenità dei figli, nelle relazioni con altre famiglie e con la scuola, servizi sociali, associazioni. I social poi tendono a sradicare i ragazzi da contesti di vita reali e ad amplificare le loro fragilità e debolezze. Tutto ciò complica non poco il rapporto tra le generazioni.

Gli effetti

I comportamenti violenti di ragazze e ragazzi spostano l'attenzione sulle risposte che dobbiamo (possiamo) approntare. Diciamo subito che trasformare la scuola in un luogo di controllo poliziesco è non solo sbagliato, ma controproducente. I metal detector in molte scuole americane non hanno impedito le stragi che frequentemente insanguinano quelle comunità.

Nel momento in cui nel ragazzo scattano meccanismi di vendetta e di rivalsa, dettati dall'intenzionalità di fare del male, anche gli strumenti repressivi più sofisticati si trasformano in armi spuntate. In questi ultimi anni, governo e parlamento hanno approvato molti provvedimenti che hanno inasprito le sanzioni: di fatto, finalizzati più che a risolvere problemi, ad ottenere il consenso degli adulti. Anche l'ultimo decreto-legge, che prevede multe per i genitori dei figli che girano con coltelli, sortirà, con tutta probabilità, i medesimi effetti.

Marco Rossi Doria, presidente dell'impresa sociale *"Con i bambini"*, sottolinea che "la crisi educativa esiste ed è multistrato", è riconducibile "all'indebolimento dei presidi adulti, alla perdita di riti di passaggio, alla difficoltà diffusa di gestire la frustrazione"[2].

I processi di integrazione, sia per i giovani italiani che stranieri, richiedono anche strumenti punitivi, destinati tutt'al più ad alleggerire i sintomi, ma non le cause della malattia.

La macchina infernale dei social

Le nuove generazioni usano in modo spesso compulsivo la rete e i social network, che proiettano ciò che accade ogni giorno su un palcoscenico in cui un giovane, in pochi istanti, viene osservato da migliaia di coetanei. L'esposizione a questo universo digitale, privo di qualsiasi *guardrail* di sicurezza, finisce per incidere considerevolmente sul processo di costruzione dell'identità personale, creando problemi di natura affettiva, mentale e, in molti casi, veri e propri disturbi della personalità. Purtroppo, questo meccanismo di amplificazione accentua a ennesima potenza le debolezze delle ragazze e dei ragazzi.

Una parola, una frase, un'immagine... che, se affrontate "faccia a faccia", possono determinare un semplice screzio o litigio, nel momento in cui le stesse sono sotto il controllo di centinaia di persone, fanno scattare reazioni di autodistruzione o, al contrario, istinti incontrollati di violenza e di rabbia vendicativa. "L'altro – afferma Massimo Recalcati – non è riconosciuto come interlocutore, ma ridotto a rivale, a ostacolo, a bersaglio da colpire"[3]. Il senso di realtà lascia il posto a stati d'animo disturbanti che nel mondo virtuale sono il pane quotidiano. Di conseguenza, in una parte di coloro che usano eccessivamente internet, l'equilibrio mentale viene aggredito pesantemente.

La sfida dell'inclusione

La sfida al "possesso dei coltelli" è sentirsi parte di un "insieme" di altre persone. Afferma Gustavo Pietropolli Charmet[4] che essere inseriti in un contesto sociale è un elemento necessario per avere accesso a un sentimento d'identità credibile e autentico. Il danno per la crescita, in assenza di inclusione, è spesso qualcosa di difficile da recuperare: un adolescente misura nel rapporto con gli altri il valore della propria candidatura a essere parte del gruppo scolastico, di quello sociale, e più in generale della comunità. Sentirsi inclusi consente ad una ragazza e ad un ragazzo di promuovere assieme a coetanei azioni costruttive tali da accedere a visioni del mondo diverse da quelle che si stanno elaborando in solitudine. Chi vive in situazioni di mancata integrazione può essere portato a reagire più frequentemente in maniera violenta all'invisibilità sociale.

Ribadisce Pietropolli Charmet che non si tratta solo di una questione affettiva, ma di una condizione che potremmo definire *tecnica*. "Se non c'è l'amico, se non c'è il gruppo, è molto più difficile viaggiare verso l'autonomia, raggiungere un sentimento d'identità; per questo è così importante la condivisione e la progettazione con altri, insieme agli altri in modo fattivo, di un obiettivo comune".

Qualche possibile risposta

Il tema vero è quello di creare comunità educanti che diventino luoghi di protezione, sicurezza, ascolto, a scuola e fuori. Le nostre aule troppo spesso si trasformano in ambienti anonimi, nei quali solo apparentemente gli studenti vivono sentimenti di accoglienza, amicizia e rispetto.

"L'educazione, afferma papa Leone XIV, non è solo trasmissione di contenuti, ma apprendistato di virtù"[5].

Per questo l'ascolto dei giovani e le possibili risposte alle loro domande presuppongono dei contesti nei quali sia possibile una *didattica realmente personalizzata*.

Com'è possibile organizzare ambienti educativi nella scuola secondaria di I e di II grado, laddove in ogni classe ritroviamo anche più di 30 studenti? La scuola rischia di diventare spesso un "*nonluogo*" scarsamente relazionale, uno spazio in cui diventa estremamente difficile costruire solidi legami tra studenti e docenti.

Una prima risposta a tale situazione può essere riposta nei criteri di formazione delle classi, che risalgono al DPR 20 marzo 2009, n. 81, in un momento nel quale si registrava un significativo aumento della popolazione scolastica. Oggi il quadro demografico è completamente cambiato. Soprattutto nei primi due anni della scuola secondaria di I e di II grado, le classi non dovrebbero mai superare le 18-20 unità. E, in presenza di alunni con disabilità e con disturbi di apprendimento, ci si dovrebbe attestare sui 15 alunni.

La scuola come vivaio di relazioni

Oltre alle misure organizzative, è fondamentale potenziare gli sportelli di ascolto psicologico, estendendoli a ogni istituto. Sebbene la presenza di esperti sia preziosa, il punto di riferimento adulto resta l'insegnante: colui che, incarnando quell'«apprendistato di virtù» di cui parla Leone XIV, agisce in una duplice direzione se si dimostra "sufficientemente buono".

In primo luogo, sul piano educativo: il docente capace apre un dialogo costante sui problemi vissuti dagli studenti, favorendo attivamente relazioni positive all'interno della classe. In secondo luogo, sul piano didattico: superando la lezione tradizionale, organizza attività di gruppo e tra pari, diventando lui stesso un sostegno all'apprendimento. Il malessere giovanile, infatti, scaturisce spesso dal senso di inadeguatezza di fronte a carichi di lavoro insostenibili e a reiterate difficoltà cognitive.

Infine, occorre guardare al "fuori scuola" e alla comunità *outdoor*. Se l'extrascuola resta un deserto in cui il giovane è solo con i social, le strette sui coltelli o le sanzioni ai genitori si ridurranno a sterili scorciatoie repressive, del tutto inefficaci.

[1] Vanna Iori, *Educare per prevenire*, Avvenire, 24 gennaio 2026.

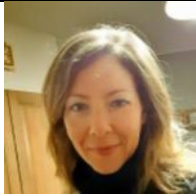
[2] Marco Rossi Doria, *Le scorciatoie repressive non servono. Bisogna ricostruire il senso di comunità*, La Stampa, 19 gennaio 2026.

[3] Massimo Recalcati, *Il coltello che vince sulla parola*, la Repubblica, 20 gennaio 2026.

[4] Gustavo Pietropolli Charmet, *Inclusione*, Doppiozero, 17 gennaio 2026.

[5] Leone XIV, *Disegnare nuove mappe di speranza*, Libreria Editrice Vaticana, Roma, 2025.

2. Oltre i metal detector. Ruolo educativo delle scuole e costruzione del benessere



Laura BERTOCCHI



Mario MAVIGLIA

27/02/2026

Negli ultimi tempi, il dibattito pubblico ha portato all'attenzione dei media e dell'opinione collettiva il tema della sicurezza nelle scuole, tanto da determinare l'adozione di una nota comune tra Ministero dell'istruzione e del merito e Ministero dell'interno (nota del 29/01/2026) con la quale si prospetta la possibilità di introdurre metal detector agli ingressi degli istituti scolastici[1]. È comprensibile che, di fronte a episodi di violenza o a comportamenti che destano preoccupazione, emerga il desiderio di misure concrete e immediate. Tuttavia, è importante chiarire che tali strumenti, per loro natura, rientrano nell'ambito di competenze che vanno oltre la diretta gestione delle istituzioni scolastiche, coinvolgendo le autorità di pubblica sicurezza e gli enti territoriali.

La missione educativa oltre il controllo

La scuola, in questo contesto, ha un ruolo diverso, ma altrettanto decisivo. Il suo compito precipuo, infatti, non è quello di "controllare", bensì di educare, prevenire e contribuire alla crescita di cittadini consapevoli dei loro diritti e rispettosi di quelli altrui. Se la sicurezza fisica è una condizione indispensabile, la sicurezza percepita, emotiva e relazionale lo è altrettanto. È su questo terreno che l'azione educativa può incidere in profondità, orientandosi a formare giovani capaci di gestire emozioni, conflitti e responsabilità personali. Sotto questo profilo la scuola può essere un fondamentale contesto di apprendimento, se adeguatamente organizzato e orientato a promuovere lo sviluppo delle competenze sociali, relazionali e comunicative degli studenti.

L'autonomia scolastica offre strumenti preziosi in questa direzione, forse non ancora pienamente sfruttati. Essa consente di progettare percorsi educativi mirati, capaci di rispondere ai bisogni reali degli studenti e del contesto sociale di riferimento. Una scuola autonoma non è una scuola isolata, è, al contrario, una scuola che dialoga con il territorio, che costruisce alleanze educative con enti, associazioni, istituzioni sanitarie e realtà produttive.

Strumenti didattici e supporto al benessere

I percorsi di educazione civica[2] e le soft skills[3], tanto valorizzate oggi nelle riforme scolastiche e nei percorsi formativi europei, non sono un accessorio curricolare o un adempimento burocratico per "coprire" le previste 33 ore annue. Rappresentano invece la chiave per formare cittadini consapevoli. Empatia, collaborazione, pensiero critico, gestione dei conflitti, comunicazione efficace: sono queste le competenze che aiutano i giovani a prevenire situazioni di disagio e a costruire relazioni fondate sul rispetto reciproco.

In questa prospettiva, molti istituti hanno già attivato sportelli di ascolto gestiti da psicologi o educatori, per offrire spazi di confronto e di sostegno agli studenti. Le collaborazioni con le Aziende sociosanitarie territoriali (ASST) permettono di organizzare incontri di informazione, formazione e prevenzione contro le dipendenze, che non si limitano all'uso e all'abuso di sostanze, ma coinvolgono anche le nuove forme di dipendenza digitale e sociale.

Accanto a queste iniziative, stanno crescendo proposte di educazione finanziaria, spesso realizzate in sinergia con il mondo bancario, per aiutare gli studenti a comprendere il valore del denaro e a sviluppare una visione equilibrata e consapevole delle proprie scelte economiche, anche alla luce delle proprie priorità valoriali. Allo stesso modo, il diffondersi di metodologie attive, tra cui quella del *debate*, rappresenta un efficace strumento formativo: imparare a

sostenere le proprie opinioni con argomentazioni coerenti e rispettose degli altri significa esercitare la democrazia nella sua forma più autentica. Se poi si riesce a superare la logica della contrapposizione tipica del dibattito competitivo, si può arrivare al modello del *win-win*, dove la vittoria è condivisa e il risultato è la crescita di tutti.

Cultura del dialogo e pensiero critico

Infine, la scuola è il luogo privilegiato per la promozione di iniziative contro la violenza, in ogni sua forma: fisica, verbale, psicologica, digitale. Non bastano regolamenti o punizioni; serve un'educazione quotidiana alla responsabilità, al riconoscimento dell'altro, alla cultura del dialogo. Leggere l'attualità, attraverso incontri con esperti che possano portare anche diversi punti di vista, supporta lo sviluppo di un pensiero critico che, al di là delle ideologie e dei valori, riconosca che ottant'anni di pace sono un privilegio da difendere sempre e costantemente, innanzitutto attraverso le scelte di ogni giorno.

Il tempo che viviamo chiede di guardare oltre le risposte emergenziali, per costruire comunità educative solide, capaci di prevenire prima che reprimere. La sicurezza vera nasce da una scuola che non si chiude, ma si apre alle persone, alle fragilità, al territorio. È questa la sfida dell'educazione oggi: formare cittadini che non abbiano bisogno di varcare un metal detector per sentirsi al sicuro.

L'impatto simbolico dei metal detector

E allora il metal detector come si colloca all'interno di tale problematica? Premesso che la possibilità di utilizzare metal detector mobili all'ingresso della scuola deve partire da una specifica richiesta da parte della scuola e che i dispositivi vengono comunque utilizzati dalle forze dell'ordine, c'è da chiedersi se e in che modo tali dispositivi possano svolgere un ruolo educativo dentro la scuola, considerato che lo specifico campo d'azione della comunità scolastica è proprio quello dell'educazione. Sicuramente questi dispositivi possono assumere una funzione di deterrenza rispetto a determinate condotte socialmente inopportune (come l'introduzione di oggetti pericolosi o armi). Allo stesso tempo occorre considerare quale impatto possono avere questi strumenti nell'immaginario degli studenti. Non c'è il rischio che la scuola venga percepita come una sorta di istituzione repressiva più che educativa?

Si può ragionevolmente obiettare che la sicurezza assume carattere prioritario anche rispetto all'educazione, ma allora occorre distinguere in modo puntuale il ruolo che deve essere giocato dalle diverse istituzioni. È fuor di dubbio, come abbiamo già sottolineato, che il presidio del territorio e il contrasto di ogni forma di violenza è di competenza delle forze dell'ordine; mentre alla scuola spetta il compito di educare i giovani al rispetto di sé stessi e degli altri, utilizzando tutti gli strumenti che le scienze pedagogiche mettono a disposizione.

Prevenzione pedagogica contro repressione

Gli strumenti "repressivi" che la scuola talvolta deve mettere in atto per sanzionare comportamenti non congrui da parte degli studenti, all'interno del contesto scolastico dovrebbero assumere sempre una valenza educativa e di "riparazione" del danno, ossia di assunzione di consapevolezza da parte dello studente sanzionato rispetto al comportamento messo in atto.

In altre parole, la scuola è il luogo dove l'errore deve essere oggetto di riflessione e di trattamento educativo, e non tanto di repressione, perché solo in questo modo è possibile impostare progetti di cambiamento e di promozione delle competenze sociali dei giovani. Sotto questo profilo, la scuola ha bisogno più di psicologi, di sportelli di ascolto, di docenti in grado di leggere le fragilità e i disagi dei giovani, che non di metal detector. Registriamo, invece, che le risposte per contrastare la violenza giovanile vanno nella direzione di maggiori interventi punitivi e repressivi, come se tale intensificazione dovesse comportare di per sé, automaticamente, maggiore sicurezza e benessere. Se questo fosse vero dovremmo presumere che i Paesi che adottano politiche fortemente punitive e repressive, fino a contemplare la pena di morte, sono quelli dove la violenza è meno presente nella società. In realtà, gli USA (come altri Paesi) sono il classico esempio che contraddice questo teorema.

I "metal detector" della mente e del cuore

I "metal detector" di cui deve dotarsi la scuola sono quelli in grado di rilevare gli *oggetti contundenti* che si annidano nella mente e nel cuore dei giovani; sono solo le persone in grado di leggere quelle forme di disagio che possono portare a comportamenti socialmente

inadeguati verso sé stessi e gli altri. Per acquisire questi “dispositivi” serve formazione, competenze di osservazione e di ascolto, capacità di comunicare e interagire con i giovani, che hanno bisogno di essere aiutati a ricercare una loro identità e una loro collocazione nel mondo. Non è un’operazione semplice, perché richiede un forte investimento in termini di training e di cura della professionalità magistrale. Ma tutto il processo educativo è contraddistinto dalla complessità. Le scorciatoie semplicistiche soddisfano le emergenze umorali del momento, ma lasciano inalterati i problemi di fondo. Forse, allora, la domanda decisiva non è se dotare o meno le scuole di metal detector, ma quale idea di educazione e di società intendiamo costruire.

Scelta culturale e modello sociale

Infatti, ogni scelta organizzativa porta con sé un messaggio simbolico. Se la scuola è il luogo della fiducia, della crescita e della responsabilità condivisa, essa deve interrogarsi continuamente su quali strumenti rafforzino davvero questi valori e quali, invece, rischino di indebolirli. La sicurezza è un diritto; ma lo è anche l’essere educati in un ambiente che crede nella possibilità di cambiamento, che legge l’errore come occasione di apprendimento e che investe sulle persone prima che sui dispositivi.

La sfida, dunque, non riguarda soltanto l’introduzione di una misura tecnica, ma il modello culturale che desideriamo consegnare alle nuove generazioni. Se sapremo scegliere la via più impegnativa – quella della prevenzione, dell’ascolto, della formazione e della corresponsabilità educativa – forse riusciremo a costruire scuole in cui non sia la paura a garantire l’ordine, ma la consapevolezza a generare sicurezza.

In fondo, la domanda che resta aperta per tutti noi – dirigenti, docenti, famiglie, istituzioni – è questa: quale segnale vogliamo che i nostri ragazzi percepiscano varcando ogni mattina la soglia della scuola? Un contesto che controlla e reprime o una comunità pronta ad accoglierli e accompagnarli nella crescita?

[1] Misure per il rafforzamento delle azioni di prevenzione e contrasto di fenomeni di illegalità negli istituti scolastici.

[2] Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica.

[3] Legge 19 febbraio 2025, n. 22, *Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l’istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale.*

3. Educare non è una linea retta. Tra complessità, fragilità e nuove responsabilità



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

27/02/2026

Viviamo in un tempo in cui l'intelligenza artificiale si sviluppa in modo vertiginoso, alimentando sé stessa attraverso una capacità di elaborazione dei dati e di auto-ottimizzazione senza precedenti. Sistemi in grado di lavorare sui codici, sugli algoritmi e sui processi di apprendimento automatico stanno ridefinendo il rapporto tra conoscenza, lavoro e decisione, aprendo scenari che fino a pochi anni fa appartenevano più alla fantascienza che al dibattito educativo.

In questo scenario di accelerazione tecnologica, emerge con forza anche il tema della sicurezza e delle crescenti fragilità dei giovani che a volte portano a comportamenti anche fuorvianti. Accanto alle misure repressive proposte da governo che, spesso, nulla hanno a che vedere con gli aspetti educativi, un aiuto importante ci viene invece dalla scienza.

Scienza e coscienza educativa

Le tecniche di neuroimaging^[1] hanno reso visibile ciò che per secoli era rimasto confinato all'intuizione filosofica e pedagogica. La scoperta dei neuroni specchio e l'osservazione diretta dei processi cerebrali hanno aperto l'accesso a un territorio prima sconosciuto, consentendoci di comprendere in modo scientifico come apprendiamo, come costruiamo significato, come entriamo in relazione con gli altri.

È in questo scenario che il dibattito pedagogico contemporaneo si colloca sempre più a un crocevia complesso, in cui si intrecciano trasformazioni sociali rapide, fragilità individuali crescenti e nuove responsabilità collettive. Educare oggi non significa semplicemente aggiornare metodologie o integrare strumenti innovativi, ma interrogarsi in profondità sul senso stesso dell'atto educativo in un tempo segnato da incertezza, accelerazione e discontinuità. La scuola e i contesti formativi sono chiamati a confrontarsi con soggetti sempre più complessi, portatori di bisogni cognitivi, emotivi e relazionali intrecciati, che richiedono uno sguardo pedagogico capace di andare oltre la logica dell'efficienza e della prestazione.

In questa prospettiva, riflettere sull'educazione implica assumere uno sguardo critico e riflessivo sulle categorie tradizionali dell'insegnare e dell'apprendere, ripensando il ruolo dell'educatore, la funzione del sapere e il valore della relazione educativa. Esplorare le tensioni che attraversano l'educazione contemporanea significa confrontarsi con i nodi della complessità, della fragilità e della responsabilità, nella convinzione che solo un approccio pedagogico integrato, scientificamente fondato e profondamente umano possa offrire risposte significative alle sfide del nostro tempo.

Educare nel tempo della complessità

Educare oggi significa abitare un tempo che non concede semplificazioni, un tempo attraversato da mutamenti rapidi, da linguaggi che cambiano più velocemente della nostra capacità di comprenderli. Oltre la superficie della tecnologia e della globalizzazione, la complessità si fa dimensione psicologica chiamata ad adattarsi costantemente a un mondo che raramente fornisce gli strumenti per farlo. Senza una ricerca del "significato" il sapere rischia di diventare sterile o autoreferenziale, incapace di dialogare in maniera autentica con la vita reale e le sfide di chi apprende.

Il passaggio dalle certezze del passato alla complessità odierna segna il tramonto delle "grandi narrazioni" educative. Se un tempo l'insegnamento era un sentiero già tracciato da valori universali e risposte pronte, oggi tutto ciò si è frantumato, lasciando docenti e studenti in una condizione di sospensione. Questo smarrimento apre le porte a nuove opportunità. Educare, oggi, significa trasformare il sapere in una mappa aperta, in un mosaico di conoscenze continuamente rivedibili, capaci di tradurre l'ignoto non in un limite, ma in uno spazio di invenzione e scoperta.

Le nuove fragilità educative

Accanto alla complessità emerge con forza il tema della fragilità diffusa che attraversa le nuove generazioni e riguarda anche gli adulti chiamati a educare. Le fragilità degli studenti non si manifestano solo come difficoltà di apprendimento, ma come inquietudini profonde, ansie legate alla prestazione, paure di non essere all'altezza di aspettative spesso non dichiarate ma costantemente percepite. La scuola è chiamata ad intercettare queste fragilità attraverso i silenzi, le assenze, la fatica a esporsi, il bisogno di conferme continue o, al contrario, il ritiro sociale, inteso come quel progressivo ripiegamento in sé stessi che porta all'isolamento dai coetanei e all'abbandono degli spazi di partecipazione comune.

Questa vulnerabilità non va letta come un deficit da correggere, ma come una condizione umana che chiede riconoscimento e cura. Educare, oggi, implica la capacità di sostare accanto alla fragilità senza medicalizzarla né banalizzarla, accettando che il percorso di crescita sia fatto di inciampi, regressioni e tempi non lineari.

Se lo studente deve imparare ad abitare la complessità, l'educatore deve essere un punto di riferimento in un mondo "incerto", capace di trasformare lo smarrimento in uno spazio di invenzione e scoperta. Riconoscere i problemi dell'educatore non indebolisce la sua figura, ma la rende più autentica. Solo chi accetta la propria incompiutezza può trasformarla da limite a spazio di autentica relazione e cura reciproca e accompagnare l'altro nei suoi tempi non lineari. La relazione educativa diventa il luogo in cui si gioca la possibilità stessa dell'apprendimento, perché è nella fiducia, nel sentirsi visti e ascoltati, che lo studente può porre domande autentiche e costruire la conoscenza.

Educare responsabilmente significa accettare di non avere sempre risposte immediate, di sostare nell'incertezza insieme agli studenti, mostrando che il pensiero critico nasce proprio dal confronto con ciò che non è semplice né immediatamente risolvibile. In questo senso l'educatore non è colui che elimina la fatica, ma chi aiuta a darle un significato, trasformandola in occasione di crescita.

Educare alla cura e al senso

La cura educativa è una dimensione strutturale del processo formativo, perché senza cura non c'è apprendimento duraturo, non c'è interiorizzazione, non c'è trasformazione. Curare significa prendersi tempo, costruire contesti sicuri, riconoscere le emozioni come parte integrante del percorso cognitivo e non come ostacoli da rimuovere, riaffermare il valore dell'esperienza umana in un mondo sempre più mediato da sistemi intelligenti. Aiutare i giovani a collegare ciò che studiano con la loro esperienza di vita significa accompagnarli nella costruzione di senso, laddove non esistono più traiettorie sicure, ma solo scenari da interpretare criticamente. Quando il sapere viene percepito come distante, astratto o puramente funzionale, perde la sua forza formativa e rischia di essere vissuto come imposizione. Restituire senso significa, invece, mostrare che conoscere è un modo per abitare consapevolmente un mondo in trasformazione, per esercitare discernimento, responsabilità e libertà, anche quando il futuro non è dato, ma continuamente riscritto dalle interazioni tra umano, artificiale e tecnologico.

L'intelligenza artificiale come nuova frontiera educativa

L'irruzione dell'intelligenza artificiale nei contesti educativi rappresenta una delle sfide più rilevanti e ambivalenti del tempo presente, capace di ridefinire pratiche didattiche, processi di apprendimento e ruoli professionali. L'IA non è soltanto uno strumento tecnologico avanzato, ma un vero e proprio ambiente cognitivo che modifica il rapporto con il sapere, con la conoscenza e con l'autorialità, ponendo interrogativi profondi di natura pedagogica, etica e culturale.

Ma c'è un rischio in ambito educativo: ridurre l'intelligenza artificiale a un semplice supporto funzionale all'efficienza o alla velocizzazione dei processi, trascurando le implicazioni formative che essa comporta sul piano del pensiero critico, della responsabilità e della consapevolezza.

Educare nell'era dell'IA significa interrogarsi su come accompagnare studenti e docenti a un uso riflessivo e non delegante delle tecnologie intelligenti, evitando che l'automazione del sapere si traduca in una progressiva deresponsabilizzazione cognitiva. La sfida pedagogica risiede nella capacità di ridefinire il valore dell'umano proprio nel confronto con la macchina, potenziando ciò che l'IA non può sostituire, come il giudizio etico, la comprensione profonda, l'empatia e la costruzione di senso. In questa prospettiva, l'educazione è chiamata a formare soggetti capaci di abitare criticamente gli ambienti digitali, riconoscendo l'IA come strumento potente ma non neutrale, che richiede competenze metacognitive, responsabilità e una solida cornice valoriale.

Una sfida aperta e condivisa

Educare oggi è una sfida che non può essere affrontata in solitudine, perché la complessità e la fragilità richiedono uno sguardo condiviso e una responsabilità collettiva. La scuola, la famiglia e la società sono chiamate a dialogare, superando logiche di delega o contrapposizione, per costruire un'alleanza capace di sostenere i percorsi di crescita in modo coerente e umano. L'educazione non può promettere certezze assolute, ma può offrire strumenti per abitare l'incertezza, coltivando pensiero critico, empatia e responsabilità.

Educare significa, quindi, accettare la complessità senza temerla, riconoscere la fragilità senza stigmatizzarla e assumere la responsabilità di accompagnare l'altro nel suo diventare, sapendo che ogni atto educativo è anche un atto di fiducia verso il futuro, inteso come responsabilità concreta verso le generazioni che verranno.

In una prospettiva pedagogica più ampia, questa fiducia non può essere né ingenua né retorica, ma deve fondarsi su una consapevolezza critica dei contesti, delle disuguaglianze e delle trasformazioni sociali in atto. È in questa tensione tra presente e futuro, tra sapere e cura, tra libertà e responsabilità, che la pedagogia può continuare a svolgere il suo ruolo fondamentale di spazio di pensiero, di dialogo e di trasformazione.

[1] Il neuroimaging è un insieme di tecniche di diagnostica per immagini, come RM, TC, PET e fMRI che si usano per rilevare la struttura morfologia e la funzione del sistema nervoso in tempo reale. Fondamentale in neurologia e psichiatria, permette di mappare l'attività cerebrale, studiare la connettività, diagnosticare malattie e comprendere processi cognitivi.

4. L'errore che fa crescere. Per una scuola del ragionamento e della consapevolezza



Chiara SARTORI

27/02/2026

Un bambino alza la mano, risponde e subito si ferma: «No, aspetta... ho sbagliato». La scena è quotidiana. Non colpisce lo sbaglio, ma la reazione: ritiro immediato, cancellazione, richiesta di sostituire la risposta. Lo studente non vuole capire dove ha sbagliato, vuole solo non essere associato all'errore.

È questa una piccola fotografia della scuola contemporanea, ancora sospesa tra due modelli: quello che premia la risposta corretta e quello che valorizza il ragionamento. La scuola contemporanea vive un paradosso: tutti riconoscono che si impara sbagliando, ma l'errore continua a essere vissuto come problema. Genera ansia, blocco, difesa, spesso persino silenzio. In molte classi l'obiettivo implicito resta evitare lo sbaglio, non comprenderlo. Eppure la storia della pedagogia racconta una trasformazione profonda: nel tempo l'errore passa da fallimento sociale a occasione di conoscenza. Ripercorrere alcune tappe – dalla cultura epica fino alla riflessione educativa romana e cristiana – permette di capire che il modo in cui una scuola tratta l'errore rivela la sua idea di apprendimento: addestramento o formazione della persona?

Quando sbagliare significa perdere valore

Per comprendere davvero perché, ancora oggi, molti studenti vivano l'errore come una ferita personale, bisogna tornare a un modello educativo antichissimo: quello della cultura omerica. Nell'epica non si educa per conoscere, ma per diventare qualcuno davanti agli altri. L'obiettivo non è la competenza, è la reputazione. L'*areté* – eccellenza, valore, superiorità – definisce l'identità dell'individuo: si è ciò che si dimostra pubblicamente di essere. In questo quadro lo sbaglio non è un evento cognitivo, ma sociale. Non interrompe un processo di apprendimento: incrina l'immagine della persona. Achille non teme di ignorare, teme di essere disonorato. L'errore è sempre esposto, mai protetto, e proprio per questo non può diventare occasione di riflessione. Il giovane impara osservando l'eroe e imitandolo. Il modello non attraversa tentativi: agisce e riesce. Se fallisce, paga. Non esiste uno spazio educativo per la prova, perché la prova implica incertezza, e l'incertezza contraddice l'ideale di perfezione. Questa logica non è scomparsa. Riappare ogni volta che la prestazione coincide con il valore personale. Quando uno studente, davanti a un compito corretto in rosso, non chiede *dove ho sbagliato?* ma conclude con *non sono capace*, sta leggendo l'apprendimento secondo una grammatica antica: l'errore come perdita di identità. In questa prospettiva il voto diventa reputazione, non informazione. Non orienta l'azione futura, ma definisce la persona. E l'effetto principale non è la comprensione, ma la vergogna. La vergogna è pedagogicamente potente: blocca il rischio, riduce le domande, spinge all'imitazione. Lo studente studia per non esporsi, non per capire. L'apprendimento diventa difensivo. Così l'educazione resta preventiva: evitare lo sbaglio, non analizzarlo. Ma proprio qui si rivela il limite del modello: senza la possibilità di fallire, non può esistere autentica conoscenza, perché conoscere significa attraversare ciò che non funziona.

L'errore come debolezza

Con i Sofisti^[1] cambia lo scenario: non conta più l'onore guerriero, conta la parola. L'educazione forma il cittadino capace di convincere, non l'eroe capace di vincere. Il sapere diventa tecnica: parlare bene, argomentare rapidamente, sostenere una tesi. Il successo dipende dall'efficacia, non dalla verità di ciò che si afferma. In questo contesto anche l'errore cambia natura, non è più una colpa morale, ma una debolezza pubblica: sbaglia chi non sa sostenere la propria posizione, sbaglia chi esita, sbaglia chi non è in grado di offrire una qualsiasi risposta immediata. L'apprendimento si orienta verso la prontezza più che verso la comprensione. L'allievo deve mostrarsi competente in tempo reale. Non deve riflettere a lungo, deve convincere. Molte dinamiche scolastiche attuali conservano questa logica. Quando lo studente teme il silenzio perché lo interpreta come ignoranza, quando cerca la risposta rapida prima ancora di capire la

domanda, sta ancora abitando un modello performativo: sapere significa non essere colti impreparati. L'errore non viene punito come nell'epica, ma nemmeno analizzato: viene aggirato. Si impara a evitarlo attraverso strategie comunicative, non attraverso la comprensione. La risposta giusta diventa più importante del processo che la genera.

L'errore come inizio: il metodo maieutico

La svolta avviene quando qualcuno rinuncia a spiegare e comincia a domandare. Con Socrate l'insegnante non trasmette contenuti: mette in difficoltà. Per la prima volta l'errore non interrompe il dialogo, lo avvia. Ammettere di non sapere diventa condizione della conoscenza. Il metodo maieutico non elimina lo sbaglio, lo rende visibile. L'allievo scopre di contraddirsi, riformula, prova di nuovo. Non deve difendersi dall'errore, deve attraversarlo. Qui nasce un cambiamento decisivo: la competenza non coincide più con la risposta corretta ma con la capacità di ragionare su ciò che non funziona. Nella pratica didattica questo appare quando si chiede "perché hai scelto questa strada?". Lo studente, spiegando, spesso riconosce da solo il punto critico. L'errore diventa pensiero in atto. La conoscenza non è più esibizione ma consapevolezza. Non si tratta di non sbagliare, ma di capire dove si sbaglia.

L'errore come occasione educativa

Con Quintiliano la riflessione pedagogica assume un respiro metodologico: il fulcro non è più l'ontologia dell'errore, bensì il suo trattamento didattico. Osservando come il timore inibisca i processi cognitivi, egli evidenzia che l'umiliazione non genera miglioramento, ma solo evitamento; per questo rifiuta la coercizione a favore di un modello d'insegnamento fondato sulla fiducia e sull'incoraggiamento. Correggere diventa, dunque, un atto maieutico: non serve a sottolineare l'errore, ma a guidare l'allievo nel suo percorso di crescita. L'insegnante osserva il carattere, adatta l'intervento, accompagna il tentativo.

Emerge qui un'intuizione pedagogica di estrema attualità: l'errore non è un fallimento, ma una tappa inevitabile di ogni apprendimento progressivo. Se i percorsi cognitivi sono soggettivi, anche lo sbaglio assume forme uniche che richiedono una guida personalizzata che non mira a cancellare l'errore, ma a orientarlo, trasformando il giudizio drastico in un invito alla riflessione. In classe questo coincide con il passaggio dalla formula "questo è sbagliato" all'invito "prova a rivedere questo punto". La valutazione diventa, in tal modo, uno strumento di orientamento che tiene aperto il percorso di crescita.

La verità e l'errore come esperienza personale

Con Agostino il processo si interiorizza. Il sapere non nasce soltanto dal dialogo esterno, ma dal riconoscimento interno. Il maestro non consegna la verità: aiuta a trovarla. L'apprendimento diventa esperienza personale. Qui l'errore non è semplicemente un passaggio logico, ma un evento umano. Comprendere significa maturare, non solo correggere. Per questo il tempo assume valore pedagogico: capire richiede attesa, revisione, ritorno sui propri passi. L'errore diventa memoria del percorso. Nella scuola si vede chiaramente nei processi di rielaborazione, quando lo studente riscrive un testo o riformula una spiegazione, non sta solo correggendo, sta appropriandosi del sapere. La conoscenza autentica non coincide con la ripetizione fedele, ma con la trasformazione personale. Con lui l'apprendimento evolve in un processo di maturazione interiore: il maestro non trasmette verità, ma insegna a riconoscerle in sé stessi. L'errore smette di essere una semplice falla logica per diventare un'esperienza di senso da interpretare, spostando il fulcro della conoscenza dal confronto esterno alla riflessione personale. Capire non coincide con ripetere correttamente, ma con appropriarsi del contenuto fino a poterlo riformulare. Partendo da tale presupposto, il ritmo dell'apprendimento scolastico abbandona la linearità per farsi processo ciclico: torna sui propri passi, si concede momenti di stasi e riprende con nuova consapevolezza, ogni interruzione diventa occasione di riflessione. L'errore non è una deviazione dal percorso, ma è il percorso stesso.

Ogni studente attraversa momenti di apparente regressione: ciò che sembrava acquisito si incrina, la sicurezza diminuisce, emergono nuove domande. È una fase delicata, spesso interpretata come difficoltà, ma in realtà indica una riorganizzazione cognitiva. L'insegnante non anticipa la soluzione ma accompagna, lascia che l'allievo elabori, si confronti, si chiarisca. La comprensione richiede tempo perché modifica il modo di pensare, non solo le informazioni possedute. Quando lo studente rielabora un concetto con parole proprie, collega esperienze

diverse o corregge una spiegazione precedente, non sta semplicemente migliorando una prestazione: sta costruendo identità cognitiva. L'errore diventa memoria del percorso. Segna ciò che è stato superato e rende possibile il passo successivo. In questa luce la valutazione cambia significato: non misura solo ciò che è acquisito, ma racconta un processo di trasformazione. Il sapere nasce nel momento in cui lo studente riconosce di aver capito.

Dalla prestazione alla crescita

La storia dell'educazione si rivela come una metamorfosi dello sguardo sull'errore: da insidia da evitare a elemento vitale del confronto dialettico, fino a diventare una vera e propria risorsa didattica.

La trasformazione decisiva avviene nel passaggio dalla pedagogia della prestazione a quella della formazione. Se nella prima l'errore è una deviazione che interrompe il processo in vista del risultato corretto, nella seconda diventa il punto di partenza imprescindibile per comprendere. In questa oscillazione tra un voto che chiude il dialogo e una spiegazione che invece lo apre, si gioca la qualità dell'apprendimento moderno: l'obiettivo non è più la risposta esatta, ma il percorso consapevole che permette di abitare la complessità del sapere.

Accogliere l'errore dentro l'apprendimento non significa rinunciare al rigore, ma cambiarne il significato. Non vuol dire pretendere meno dagli studenti, anzi significa pretendere di più. Non basta più la risposta corretta, serve la comprensione. Quando uno studente sa di poter sbagliare, cambia il suo modo di studiare e di apprendere. Non cerca subito la soluzione più sicura, ma prova, rischia di avanzare ipotesi anche fragili, di esporle, di difendere, ma anche di modificarle tornando sui propri passi. Il percorso diventa visibile mentre si costruisce il ragionamento, e non solo alla consegna del risultato. Chi può attraversare l'errore impara a rivedere ciò che ha fatto, non solo a sostituirlo e da questa revisione nasce l'autonomia, cioè la capacità di controllare il proprio pensiero senza attendere continuamente la conferma dell'adulto. Una scuola che impedisce di sbagliare, insegna soprattutto a difendersi, una scuola che insegna a comprendere l'errore, insegna a pensare.

[1] I sofisti, nella Grecia del V secolo a.c., erano maestri di retorica, noti per insegnare a pagamento l'arte della persuasione, fondamentale nella vita politica democratica, specialmente ad Atene. Spostando il focus filosofico dalla natura all'uomo, sostenevano il relativismo etico e conoscitivo, contrapponendosi alla ricerca della verità assoluta.

1. Il futuro è il passato. L'attualità del Liceo classico oltre i numeri

Gianluca BOCCHINFUSO

06/03/2026

Il panorama educativo della scuola secondaria di secondo grado, per l'anno scolastico 2026-2027, sembra essere segnato da una "tensione dialettica" tra l'urgenza della specializzazione tecnica e la necessità di una solida architettura culturale. I dati ministeriali appena pubblicati fotografano un consolidamento della nuova *Filiera 4+2*, che ha registrato un raddoppio degli iscritti, passati da 5.449 a 10.532, con un vero e proprio boom nel Mezzogiorno. Parallelamente, gli istituti professionali salgono al 13,28%, intercettando la domanda di competenze immediatamente spendibili nel mondo del lavoro. In questo scenario di accelerazione, il liceo classico subisce una lieve flessione, scivolando dal 5,37% al 5,20% delle preferenze nazionali. Tuttavia, questa flessione numerica non coincide con un depauperamento del suo valore strategico. Al contrario, in un sistema che corre verso la verticalizzazione professionale, il liceo classico rimane un presidio di formazione non specialistica che non si oppone alla tecnica, ma fornisce le strutture cognitive per governarla.

Geografia delle scelte: la resistenza del classico tra regioni e tendenze

L'analisi territoriale delle iscrizioni 2026-2027 delinea una geografia della conoscenza polarizzata tra modelli di sviluppo differenti. Da un lato, persistono le fortezze della tradizione: il Lazio è in testa con una quota di iscritti al liceo classico dell'8,62%, all'interno di un dato regionale dove il 69,72% degli studenti sceglie complessivamente la via liceale. Seguono la Calabria (8,38%) e la Sicilia (8,07%). È interessante notare come proprio il Sud, pur essendo il motore della crescita della *Filiera tecnologica 4+2*, rimanga il baluardo degli studi classici, rivendicando una visione d'insieme che non rinuncia alla profondità umanistica.

All'estremo opposto troviamo le regioni a trazione produttiva del Nord. In Veneto, il liceo classico si ferma al 3% a fronte di un primato assoluto dei tecnici (39,17%), e in Emilia-Romagna la quota scende al 2,83% contro il picco degli istituti professionali (17,80%). Questo dualismo tra la spinta tecnica e la tradizione liceale non deve essere letto come una posizione che confligge o un arroccamento nostalgico, bensì come una scelta di distinzione formativa: optare per il liceo classico oggi significa andare oltre gli standard delle competenze e puntare su un percorso che, proprio per la sua apparente distanza dal mercato, garantisce una flessibilità mentale ancora da indagare e su cui scommettere.

La lingua come bene culturale e strumento logico

Secondo le *Indicazioni nazionali*, lo studio dell'Italiano e delle lingue classiche non è mera erudizione, ma una metodologia mentale. La lingua italiana è definita "bene culturale nazionale" e "mezzo di accesso alla conoscenza": si pone al crocevia tra competenze comunicative e logico-argomentative. La riflessione metalinguistica – basata sul ragionamento circa le funzioni ortografiche, interpuntive, lessicali e testuali – è la base per organizzare e motivare un ragionamento.

Padroneggiare la lingua non significa, quindi, solo "scrivere bene", ma sviluppare una "coscienza della storicità della lingua italiana" e delle sue "varietà d'uso". In questo senso, il "gusto per la lettura" viene promosso come obiettivo primario: non un'astratta applicazione di griglie interpretative, ma una "fonte di paragone con altro da sé" e uno strumento per ampliare l'esperienza del mondo. Possedere la lingua significa possedere gli strumenti per una cittadinanza consapevole, capace di decodificare la complessità dei fenomeni storici e scientifici contemporanei.

Fondamentale è la presa di coscienza della storicità della lingua: lo studente ripercorre la diacronia linguistica dalla matrice latina alla nascita dei volgari, fino alla codificazione del fiorentino letterario e alle dinamiche sociolinguistiche dell'Italia odierna. Questa prospettiva storica permette di percepire la lingua non come un dato statico, ma come un organismo vivo che riflette l'evoluzione della civiltà, aspetti quanto mai importanti nell'impoverimento linguistico-comunicativo in cui vivono oggi giovani e adulti.

Latino e Greco: la traduzione come sfida interpretativa e confronto con l'altro

Lo studio del Latino e del Greco è imperniato sul concetto di traduzione come strumento di conoscenza e atto di immedesimazione. Superando l'approccio meccanico e normativo, la traduzione è intesa come una sfida interpretativa che obbliga lo studente a confrontarsi con un'alterità culturale radicale. Tale processo favorisce un dominio dell'Italiano più maturo, specialmente nella padronanza del lessico astratto e nella gestione dell'architettura del periodo. Dal punto di vista metodologico, le *Indicazioni nazionali* pongono l'accento su tecniche aggiornate che evitino l'astrattezza mnemonica mettendo al centro il pensiero critico. In questo quadro, il cosiddetto "metodo natura" per lo studio del Latino e del Greco viene presentato come un'interessante alternativa per un apprendimento intuitivo che parta direttamente dai testi, con un approccio immersivo, sebbene l'obiettivo finale resti la comprensione profonda dell'*usus scribendi* degli autori classici. Questa flessibilità ermeneutica si riverbera anche nella capacità di interpretare le radici storiche e filosofiche della società attuale.

Il metodo storico-filosofico: costruire le radici del presente

Lo studio della Storia e della Filosofia mira a strutturare una visione critica che rifugga dall'*enciclopedismo generico*. La filosofia è presentata come una modalità specifica della ragione umana per interrogarsi sul senso dell'essere, permettendo allo studente di riconoscere la diversità dei metodi con cui la ragione stessa conosce il reale.

Il nesso tra pensiero politico e competenze di cittadinanza è centrale: i fondamenti dell'ordinamento repubblicano sono letti come esplicitazioni valoriali di esperienze storiche decisive (dalla *Magna Charta* alla *Dichiarazione universale dei diritti umani*). La Storia, integrando la dimensione geografica, diventa lo strumento per comprendere le trasformazioni di lungo periodo e le radici del presente attraverso la discussione razionale.

Spiccano elementi-chiave del metodo storico-critico: l'uso rigoroso di categorie interpretative specifiche per argomentare tesi complesse; la capacità di leggere, valutare e confrontare diverse tipologie di documenti storici e interpretazioni storiografiche; il confronto tra prospettive divergenti per maturare un giudizio autonomo e motivato.

Perché il liceo classico è ancora un'importante opportunità

Il liceo classico non si configura come un'inerte eredità del passato, bensì come un crocevia strategico all'interno del sistema scolastico nazionale: un sistema in cui competenze comunicative, logico-argomentative e culturali convergono in un peculiare statuto epistemologico. In armonia con il *Profilo educativo, culturale e professionale*, l'identità di questo indirizzo risiede nella sua natura di dispositivo critico: la conoscenza della cultura classica non è fine a sé stessa, ma funge da paradigma per decodificare la complessa modernità. Il perno di questa operazione è la filologia, intesa come metodo rigoroso di indagine della realtà e di esegesi del presente. Attraverso l'interpretazione dei testi come documenti di civiltà, lo studente acquisisce una sensibilità diacronica capace di scorgere le persistenze e le fratture che informano l'oggi. Tale missione intellettuale trova il suo fondamento primigenio nella padronanza dello strumento architettonico di ogni sapere: la lingua.

Il liceo classico rimane, quindi, un'importante opportunità formativa poiché non si limita alla trasmissione di saperi, ma fornisce gli strumenti metodologici per gestire la complessità di oggi. Attraverso l'interpretazione, lo studente impara a porre domande personali alla realtà e a confrontare modelli culturali distanti, sviluppando una flessibilità critica indispensabile in un mondo frammentato.

"L'opportunità classica" risiede proprio in questa sintesi tra rigore filologico e apertura intellettuale. Il traguardo finale è l'acquisizione di una *humanitas* intesa come presupposto per una vita civile attiva, responsabile e consapevole. In coerenza con le *Indicazioni nazionali*, il diplomato al liceo classico non è solo un custode della memoria, ma un cittadino europeo capace di abitare il presente con competenza, visione d'insieme e libertà di pensiero, capace di fare

qualsiasi scelta puntuale, consapevole che il suo essere coincide con il suo *essere nel mondo*, heideggerianamente inteso come *Mitsein*, *essere con gli altri*.

2. Al di là dell'equivoco dell'emergenza. È il curricolo il cuore della comunità educante



Rosalba MARCHISCIANA

06/03/2026

Sempre più spesso, quando un evento di cronaca scuote i banchi di scuola o interroga la coscienza collettiva su fenomeni di disagio giovanile, la reazione immediata della politica e dell'opinione pubblica è quella di istituire "un referente", introdurre una disciplina aggiuntiva nel già saturo piano dell'offerta formativa, coinvolgere uno specialista esterno. Questi espedienti, pur mossi da intenzioni apparentemente nobili, molto spesso sono interventi "spot" volti a generare un consenso immediato e a dare l'impressione che il problema sia stato affrontato tempestivamente e anche risolto. Il rischio concreto, però, è trasformare la scuola in un luogo fatto di tamponi organizzativi, una sorta di contenitore di progetti frammentati anziché preservarne l'identità di vera sede dell'educazione e dell'istruzione.

La scuola non è un pronto soccorso pedagogico chiamato a medicare le emergenze sociali del momento con soluzioni estemporanee, ma una comunità educante che ha senso solo se genera apprendimenti significativi, motivati e trasformativi. Non occorre aggiungere nuove discipline che parcellizzino il sapere, né moltiplicare interventi di specialisti esterni che, pur affiancando i docenti, restano spesso slegati dal curricolo. Rimettere al centro il curricolo significa restituire dignità alla funzione docente e organicità al percorso di crescita dell'alunno.

La logica del "dispositivo" e del provvedimento restrittivo

Dietro molti interventi estemporanei e dettati dall'emotività collettiva, l'intento è quello di dare una risposta immediata alla paura, all'indignazione o alla pressione mediatica. Si assiste così alla proliferazione di protocolli, alla nomina di responsabili per ogni singola criticità e, molto spesso, anche al ricorso a regole più rigide, a divieti, a controlli, come se bastasse rafforzare la gestione del comportamento per risolvere problemi profondi di relazione, affettività e identità.

Questo approccio meccanicistico, però, spesso svislaccia il ruolo della scuola riducendola a un ente di sorveglianza o a un erogatore di servizi assistenziali.

La scuola, per sua stessa natura, è chiamata non solo a correggere il sintomo, ma a educare la persona, a costruire competenze emotive, relazionali e civiche solide, a far crescere studenti capaci di riconoscere i propri sentimenti, accogliere quelli degli altri, regolare i conflitti e agire con responsabilità e consapevolezza. Limitare la gestione delle emergenze a norme e sanzioni significa sprecare un'opportunità: quella di trasformare il conflitto, inevitabile in ogni società, in un'occasione di crescita e apprendimento etico.

Educazione all'affettività: non un "extra", ma un percorso strutturale

L'educazione all'affettività, dunque, non andrebbe evocata come un contenuto isolato da aggiungere al catalogo delle offerte, ma come il collante e l'ingrediente che riempie di senso il curricolo esistente, attraverso l'epistemologia delle discipline, la scelta di metodologie attive e la cura delle relazioni quotidiane. È un'alfabetizzazione emozionale che non ha bisogno di "un'ora di lezione" dedicata perché deve fluire naturalmente attraverso la letteratura, la storia, le scienze, l'arte, l'educazione civica, la musica. Un'analisi critica di un testo poetico, lo studio dei diritti umani in storia o la comprensione del metodo scientifico sono già, potenzialmente, esercizi di empatia, rigore etico e rispetto dell'altro. Non si richiedono necessariamente nuove ore o nuovi insegnamenti, ma un diverso modo di progettare e vivere le lezioni, capace di intercettare i vissuti degli studenti e di trasformare l'aula in un laboratorio di umanità.

Un curricolo significativo è quello che, anno dopo anno, offre agli studenti occasioni per parlare di sé, ascoltare le storie degli altri, riconoscere stereotipi e violenza, comprendere il valore della parità, della responsabilità e della cura reciproca. Questo percorso non è un "aggancio" estrinseco al programma, ma il modo in cui il programma si rende vivibile e significativo per chi lo vive. Senza questa dimensione affettiva, l'istruzione rimane un accumulo di nozioni inerti che non incidono sulla formazione del carattere.

Rischio del corto circuito

In alcuni casi, l'inserimento di figure professionali esterne che non vivono quotidianamente la realtà della classe può rappresentare una sfida per l'equilibrio educativo. Senza un coordinamento profondo, si corre il pericolo di creare discontinuità nel percorso didattico o di non valorizzare appieno il ruolo centrale dei docenti. Gli interventi episodici, se non inseriti in una progettualità condivisa, rischiano di tradursi in momenti isolati che lasciano solo una parziale percezione di sistema, anziché generare una collaborazione sinergica e duratura. Sono, di fatto, gli stessi ragazzi, che si distraggono facilmente di fronte a interventi decontestualizzati, che tendono a recepire questi incontri come momenti isolati, parentesi ludiche o informative prive di continuità con il loro percorso di studi.

Il legame pedagogico matura nel tempo, alimentandosi di ascolto e di presenze costanti che accompagnano lo sviluppo globale degli studenti. Interventi estemporanei, privi di una reale connessione con il percorso curricolare, rischiano di ridursi a episodi isolati, faticando a generare un impatto didattico duraturo o una riflessione pedagogica profonda. Non si tratta di negare la competenza tecnica di specialisti (psicologi, giuristi, sociologi, esperti di varie tecniche), ma di riconoscere che il loro contributo può essere utile solo se inserito strategicamente all'interno di un progetto educativo più ampio e condiviso, dove il docente rimane l'unico vero regista della mediazione didattica.

Centralità del curricolo e del docente

La scuola non ha bisogno di discipline aggiuntive, ma di docenti motivati, preparati e attivamente coinvolti nella progettazione di un curricolo interdisciplinare che ponga al centro l'affettività, la relazione e l'etica delle scelte. Il docente non è un semplice trasmettitore di contenuti, ma un mediatore di senso, che accompagna gli studenti a costruire competenze emotive, sociali e civiche attraverso l'esperienza concreta delle discipline.

Perché ciò avvenga, è necessario superare la visione della "materia" come compartimento stagno. Se l'affettività e la civiltà diventano obiettivi comuni, allora il Consiglio di classe smette di essere un luogo di adempimenti burocratici per diventare un'officina pedagogica.

La formazione del personale docente e la sua motivazione sono dunque il vero punto di partenza. Non basta un incontro annuale con uno psicologo o uno specialista: è necessario un lavoro di rete tra insegnanti, dirigenti, famiglie e territorio, che valorizzi la professionalità del docente e la sua capacità di integrare temi di affettività, sessualità, rispetto e non violenza nel lavoro quotidiano. Invertire la rotta significa investire sul capitale umano interno, fornendo alle persone di scuola gli strumenti per gestire il conflitto e la fragilità emotiva dei ragazzi senza dover sempre "esternalizzare" la funzione educativa.

Riscoprire la scuola del curricolo

Per dare corpo a questa visione, occorre una proposta netta e chiara: recuperare la centralità della scuola come luogo del curricolo, inteso come progetto educativo coerente, strutturato e motivante. Questo cambiamento di paradigma richiede passi concreti:

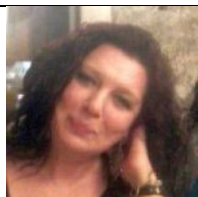
- progettare annualmente percorsi di educazione all'affettività, alle relazioni e alla cura, non come "progetti spot", a margine del PTOF, ma come assi trasversali che informano ogni singola programmazione disciplinare e curricolare;
- valorizzare il lavoro interdisciplinare dei docenti, istituendo e finanziando stabilmente gruppi di progettazione e momenti di supervisione pedagogica interna, favorendo contestualmente lo scambio di buone pratiche;
- riorientare le risorse economiche, riducendo la proliferazione di incarichi a figure esterne e dedicando i fondi ministeriali e d'istituto alla formazione continua dei docenti e al potenziamento della qualità didattica d'aula;
- riconoscere il ruolo del Collegio dei docenti come organismo centrale e sovrano nella ideazione di un progetto educativo unitario, capace di declinare le indicazioni nazionali in percorsi reali, radicati nel contesto socioculturale della scuola.

Coerenza come risposta alla complessità

In un'epoca segnata da una crescente fragilità dei legami sociali e da una velocità comunicativa che spesso soffoca la riflessione, la scuola non può permettersi di inseguire l'ultima emergenza con la logica del cerotto. La complessità del mondo contemporaneo non si governa con la frammentazione dei saperi, ma con la sintesi educativa.

La scuola non può rispondere alla complessità del mondo con più interventi quantitativi, ma con più coerenza, più profondità, più cura del curriculum. Solo una scuola che sa guardare al proprio interno, che valorizza la quotidianità del fare lezione e che abita con pazienza la relazione educativa può sperare di lasciare un segno duraturo nelle nuove generazioni. Ed è proprio in questo modo che l'educazione all'affettività diventa un vero strumento di cambiamento culturale, un lievito che fermenta l'intera esperienza scolastica, evitando di diventare una sterile modalità di gestione del problema momentaneo. La vera sfida non è aggiungere ore di lezione, ma quella di sottrarre la scuola all'improvvisazione per restituirla alla sua missione originaria: formare l'umano attraverso il sapere.

3. Educatamente 2.0, una rete per la resilienza digitale. Come proteggere gli adolescenti e prevenire il disagio sociale



Angela GADDUCCI

06/03/2026

Nell'attuale panorama educativo, la salute degli adolescenti è indissolubilmente legata al concetto di benessere digitale. È da questa consapevolezza che muove 'Educatamente 2.0', un progetto ambizioso che si propone di tutelare l'integrità psichica dei ragazzi dai rischi della rete utilizzando paradossalmente lo stesso strumento tecnologico: la realtà virtuale (VR).

L'obiettivo del progetto-pilota per l'anno scolastico 2025/2026 è trasformare il disagio potenziale in consapevolezza attiva. Finanziata dal Centro nazionale per la prevenzione e il Controllo delle Malattie (CCM) e coordinata dall'ASL Roma 1 con la supervisione scientifica dell'Università Sapienza, l'iniziativa è stata presentata presso l'Istituto Superiore di Sanità il 7 febbraio, in occasione della Giornata nazionale contro il bullismo e il cyberbullismo. Il progetto rappresenta l'evoluzione operativa del confronto avviato nel convegno 'Oltre lo schermo. Insieme per un web sicuro', focalizzando l'attenzione sulla necessità di una nuova alfabetizzazione sanitaria e digitale per le giovani generazioni.

Una tecnologia immersiva per migliorare le relazioni

La presentazione del progetto presso l'Istituto Superiore di Sanità ne suggella l'alto profilo scientifico e istituzionale. Il programma, nato dalla sinergia con l'associazione Paolo Ettore-Socially Correct, si distingue per la capacità di tradurre emergenze sociali in messaggi dall'elevato valore civile. Il cuore della proposta risiede in un radicale cambio di paradigma: educare i ragazzi a percepire la richiesta di aiuto non come una fragilità, ma come un consapevole atto di resilienza e coraggio. Questa filosofia è plasticamente rappresentata dal video manifesto della campagna — già colonna portante del *Safer Internet Day 2025* — che, rifuggendo da toni colpevolizzanti o stigmatizzanti, utilizza un linguaggio diretto per sollecitare il muscolo dell'empatia.

Dal prossimo anno scolastico, la ASL Roma 1 darà il via alle fasi sperimentali rivolte alle scuole secondarie di secondo grado. L'iniziativa si innesta in un solido alveo normativo: muovendosi tra le Linee Guida della Legge 71/2017 (aggiornate dal D.M. 18/2021) e l'evoluzione del Piano Nazionale Scuola Digitale, il progetto traguarda gli obiettivi della 'Scuola 4.0'. Significativa, in tal senso, è l'integrazione delle recentissime Linee Guida sull'IA (agosto 2025), che pongono la scuola italiana all'avanguardia nel governo delle tecnologie emergenti.

La vera cifra innovativa della versione 2.0 risiede nell'approccio al *Digital Wellbeing*. In linea con le direttive del *Safer Internet Day 2026*, il progetto sfrutta la potenza della realtà virtuale per offrire un'esperienza immersiva: gli studenti possono 'abitare' scenari realistici di cyberbullismo in un ambiente protetto. L'obiettivo è duplice: fornire alle potenziali vittime strumenti di auto-efficacia e, soprattutto, condurre gli 'spettatori' a una comprensione profonda e viscerale delle dinamiche emotive, trasformando l'osservazione passiva in partecipazione solidale.

Embodiment, strumento di neuromodulazione comportamentale

Nell'attuale ecosistema digitale il cyberbullismo si configura come un fenomeno complesso del disagio relazionale che richiede interventi fondati su solide evidenze neuroscientifiche. Per contrastarlo efficacemente è necessario sviluppare le cosiddette *Life Skills*, con particolare enfasi sul potenziamento dell'autoconsapevolezza digitale. Il presupposto metodologico è rigoroso: per decodificare un fenomeno è necessario conoscerlo, e per conoscerlo è fondamentale esperirlo in prima persona in un ambiente protetto. In questo scenario, la realtà virtuale immersiva, che permette di lavorare sull'esperienza diretta e non solo sull'informazione, è in grado di attivare un processo di apprendimento esperienziale profondo agendo come un sofisticato strumento di neuro-modulazione comportamentale capace di trasformare la tecnologia da vettore di minaccia a dispositivo di cura e resilienza digitale.

Il cuore del progetto risiede nel *role-reversal* (scambio di ruolo), una dinamica che consente all'utente di percepire il reale peso emotivo di un atto di cyberbullismo vestendo i panni della vittima, ma anche quelli dell'osservatore silenzioso o dell'aggressore. Attraverso scenari interattivi ispirati a casi reali ricostruiti con il supporto della Polizia Postale, lo studente, guidato dall'uso di opportuni visori, cessa di essere spettatore e incomincia a percepire la densità del vissuto altrui. Attraverso l'immersione digitale, ha l'opportunità di avvertire in prima persona il senso di isolamento e la pressione psicologica tipici di chi subisce un'aggressione in rete: l'isolamento soffocante dell'agredito, la gelida indifferenza dell'osservatore e l'asettica quanto pericolosa invisibilità dell'aggressore.

Questa metodologia trasforma il visore in uno *specchio empatico* che costringe l'utente a confrontarsi con l'umanità che si cela oltre l'interfaccia digitale. L'esperienza immersiva interviene direttamente sui circuiti dell'empatia, favorendo il superamento delle spinte aggressive a vantaggio di una cultura della cura e di un impegno civile condiviso tra pari.

L'approccio di Educatamente 2.0 poggia su solide basi di neuroscienze e psicologia cognitiva. Il percorso trova riscontro nelle ricerche condotte alla Stanford University da Jeremy Bailenson[1] che hanno dimostrato come la realtà virtuale attivi i neuroni specchio e le aree cerebrali legate all'empatia in modo significativamente più profondo rispetto alla narrazione passiva. Laddove la parola può rivelarsi insufficiente nel restituire la gravità della gogna mediatica, la realtà virtuale facilita l'*embodiment*: una vera e propria "incarnazione" nell'esperienza altrui che permette di esplorare situazioni traumatiche in un ambiente protetto e privo di rischi reali.

Ciclo di Kolb in Educatamente 2.0

L'esperienza con la realtà virtuale immersiva non è un evento isolato, ma rappresenta l'elemento centrale di un processo strutturato secondo il paradigma del Ciclo di Kolb[2]. Si articola in quattro fasi cicliche:

- l'immersione totale nello scenario virtuale dove lo studente non è spettatore, ma protagonista (esperienza concreta);
- l'analisi critica dell'esperienza appena vissuta per elaborarne l'impatto emotivo (osservazione riflessiva);
- la traduzione del vissuto in modelli teorici e consapevolezza cognitiva sotto la guida costante di operatori sanitari (concettualizzazione astratta);
- la messa in pratica di nuovi script comportamentali e strategie pro-sociali da applicare nel mondo reale (Sperimentazione Attiva).

L'uso della realtà virtuale si sposa perfettamente con questo modello, perché annulla la distanza tra teoria e azione: lo studente non assiste a una lezione frontale sul bullismo, ma 'vive' un'esperienza viscerale che gli restituisce la percezione immediata delle conseguenze emotive delle proprie azioni e di quelle altrui. L'efficacia del protocollo risiede nell'elaborazione corale dell'esperienza, mediata da una guida psicologica che parla agli adolescenti utilizzando i loro stessi strumenti e codici comunicativi. L'obiettivo finale è ambizioso: trasformare la Rete da potenziale 'arma' di offesa a dispositivo di consapevolezza.

La scuola come presidio di resilienza

Il progetto cerca di agire anche sulla genesi del malessere digitale per prevenire psicopatologie emergenti. La letteratura scientifica evidenzia, per esempio, la correlazione tra un uso distorto della Rete (*Internet Gaming Disorder*) e fenomeni come il "Ritiro sociale" (*Hikikomori*) o il Dismorfismo da Social Media. Scardinando la spirale dell'isolamento che imprigiona le vittime di cyberbullismo, insegna a decostruire gli standard di perfezione artificiale veicolati dal web, che alimentano ansia, disturbi del sonno, dell'alimentazione, dell'umore e calo del rendimento scolastico. Per garantire un intervento tempestivo i docenti che partecipano al progetto saranno dotati di griglie di osservazione calibrate per la rilevazione precoce (*Early Detection*), utili ad intercettare il disagio e potenziare attivamente i fattori di protezione del gruppo-classe. Questi strumenti sono stati pensati come bussole d'orientamento. Sono protocolli clinico-pedagogici capaci di captare i segnali celati nelle pieghe del malessere invisibile prima che esplodano in crisi manifeste. L'osservazione del docente, evolvendo in un monitoraggio sistematico e consapevole, diventa un vero e proprio 'sensore pedagogico' in grado di decodificare segnali che spesso sfuggono alla percezione comune. Intervenedo sulle micro-aggressività quotidiane, egli sarà

capace di impedire che il conflitto digitale si trasformi in cyberbullismo conclamato, portando alla luce ciò che spesso resta sommerso nel silenzio della classe.

Intercettare il disagio consente di attivare immediatamente i fattori di protezione: l'obiettivo non è semplicemente 'snidare' il problema, ma fortificare la resilienza collettiva della classe. L'insegnante si riconferma così custode di un equilibrio delicatissimo, capace di abitare la complessità del digitale con autorevolezza e di restituire alla scuola il suo ruolo di luogo sicuro, dove l'umanità degli studenti viene difesa dall'alienazione virtuale attraverso una presenza attenta, competente e profondamente partecipe.

Un'alleanza strategica per il benessere digitale

Il raggio d'azione di Educatamente 2.0 si estende ben oltre il perimetro della classe: la vigilanza e l'educazione proseguono fuori dalle mura scolastiche, alimentate da un'alleanza strategica tra scuola, famiglia e sanità. Questa rete di supporto, sostenuta da un piano formativo capillare, permette di intercettare il disagio digitale prima che si strutturi in forma cronica. L'impegno è massivo e misurabile: cinquemila professionisti della salute affineranno le proprie competenze cliniche tramite corsi FAD, mentre insegnanti e genitori diventeranno protagonisti di dieci webinar tematici mirati a riconoscere precocemente i segnali del malessere.

Troppo spesso i genitori restano spettatori impotenti perché privi degli strumenti necessari per identificare tempestivamente i comportamenti a rischio. Per colmare questo divario, il progetto trasforma l'isolamento in partecipazione attiva attraverso due direttrici fondamentali: sessioni pratiche condotte da clinici per acquisire competenze tecniche e psicologiche concrete; spazi di ascolto dedicati dove incontrare psicologi in un contesto protetto per un primo orientamento clinico. Questa sinergia risulta essenziale per strutturare una rete di intervento rapido capace di intercettare il disagio prima che il trauma si cronicizzi.

L'efficacia del coinvolgimento dei genitori risiede in una comunicazione rassicurante che traduca la complessità della Rete in un linguaggio accessibile. In questo contesto, l'innovazione della Realtà Virtuale diventa il ponte per superare il divario digitale, trasformando la percezione della tecnologia da ostacolo a risorsa educativa strategica. A tal fine, verranno allestiti a scuola laboratori pomeridiani dove i genitori, indossando i visori, sperimentano scenari simulati di bullismo: vedere *con i propri occhi* permette loro di comprendere quando il confine tra gioco virtuale e sofferenza reale viene superato. Al termine dell'esperienza, brevi incontri con psicologi aiuteranno a sciogliere dubbi e perplessità in tempo reale, utilizzando un linguaggio semplice e non giudicante. L'obiettivo finale è ridurre il *digital mismatch* tra genitori analogici e figli nativi digitali, restituendo alle famiglie il loro ruolo naturale: quello di primo, fondamentale presidio per la salute psicofisica dei propri ragazzi.

Il valore della comunità

Questo progetto, lungi dall'essere un protocollo di emergenza, rappresenta l'inizio di una nuova cultura della responsabilità condivisa, una specie di bussola corale per capire la complessità del presente senza smarrire il senso profondo della comunità. Sincronizzando la rilevazione precoce e l'alleanza pedagogica, la scuola può aspirare a superare il ruolo di spettatrice del disagio, a cui a volte è confinata, per farsi promotrice attiva di benessere.

In un mondo dove il confine tra reale e virtuale sfuma, il nostro impegno è impedire che il silenzio digitale isoli i ragazzi, restituendo loro il diritto di vivere la modernità con consapevolezza e umanità. Oltre ogni schermo, conta la solidità della mano tesa nel momento del bisogno. Unendo scienza e cuore, offriamo alle famiglie la certezza di non essere sole e ai giovani una scuola che non solo istruisce, ma protegge.

[1] Bailenson J., *Experience on Demand: What Virtual Reality Is, How It Works, and What It Can Do*, 2018.

[2] David A. Kolb, pedagogo e psicologo statunitense, è diventato celebre negli anni '80 per aver sviluppato la teoria dell'*Experiential Learning*, secondo la quale l'apprendimento è un processo ciclico a 4 stadi, in cui l'esperienza gioca il ruolo centrale.

4. Sfida per un pianeta equo e sostenibile. Responsabilità ambientale come laboratorio di cittadinanza



Rita Patrizia BRAMANTE

06/03/2026

Nel contesto di un'educazione che voglia dirsi davvero contemporanea, è necessario compiere un salto semantico: al termine neutro di "cambiamento climatico" è oggi preferibile sostituire l'espressione "crisi climatica". Questa scelta terminologica, più eloquente (anche se meno rassicurante) non è un semplice esercizio di stile, ma un atto pedagogico preciso. Essa permette di tracciare i contorni di un fenomeno complesso che i media spesso frammentano, restituendo agli studenti una visione sistemica che include i conflitti geopolitici e il dramma delle migrazioni ambientali.

Educare alla 'crisi' significa, dunque, non limitarsi alla spiegazione dei fenomeni fisici, ma analizzare le loro ricadute antropologiche e sociali. In questo numero di Scuola7 dedicato al senso dell'educazione e al valore delle discipline, riflettere su questo lessico significa rivendicare il ruolo della scuola come luogo in cui si decodifica la complessità, evitando che i grandi temi del nostro tempo restino confinati in una percezione astratta o puramente nozionistica.

Collasso degli equilibri millenari

Già all'inizio degli anni Novanta, in un'epoca in cui la percezione dell'urgenza era ancora flebile, *Grammenos Mastrojeni* [1] delineava con lungimiranza le proiezioni sugli impatti sociali del mutamento climatico. Per decenni, tuttavia, le sue analisi sono state accolte con lo scetticismo riservato a visioni aliene; oggi, quella che allora appariva come una previsione distante è diventata la 'crisi climatica' con cui la scuola e la società devono confrontarsi quotidianamente.

Attualmente, quelle analisi non sono più ipotesi di studio, ma cronaca di un dissesto globale che ha travolto gli equilibri idrografici del pianeta. Ne sono una testimonianza i casi limite dei bacini endoreici. In soli quarant'anni il lago Aral, in Kazakistan e che un tempo era il quarto lago più grande del mondo, si è ristretto di 13 volte, il lago Ciad, settimo lago più grande del mondo e il quarto in Africa, si è ridotto di 18 volte. Questa drammatica contrazione ha smantellato meccanismi di regolazione secolari che garantivano la stabilità del ciclo delle stagioni. Il fenomeno non risparmia neanche noi: a causa del riscaldamento delle acque del Mediterraneo, si stima che entro il 2050 saranno circa 250 milioni le persone soggette a scarsità idrica.

Effetto "Farfalla"

Nemmeno i ghiacciai delle zone polari sono ormai esenti dall'innalzamento delle temperature, con ripercussioni che stravolgeranno le rotte commerciali e l'operatività stessa dei porti mediterranei.

Questi dati bastano a dare un'idea della portata dei "movimenti forzati": nei paesi più fragili l'inaridimento delle risorse innesca una spirale dove le migrazioni si intrecciano inesorabilmente con l'espansione della criminalità. Siamo di fronte a un fenomeno di portata epocale, quello dei migranti ambientali e climatici, una categoria che attende ancora un riconoscimento giuridico universale, nonostante la Corte di Cassazione si sia già espressa a favore della protezione umanitaria laddove il degrado ambientale comprometta i diritti fondamentali alla vita e all'autodeterminazione dell'individuo [2].

Appare dunque evidente il legame inscindibile tra declino ecologico, sicurezza e tenuta sociale. Il contrasto alla crisi climatica, seppur rallentato dalle asimmetrie tra gli Stati, è una sfida che non ammette rinvii. Solo attraverso una cooperazione autentica sarà possibile superare quegli istinti atavici che ci spingono a pensare 'local', ignorando l'effetto farfalla [3] che lega il destino di un ghiacciaio remoto alla stabilità del nostro Pianeta. In gioco non c'è solo l'integrazione o la pace, ma la sopravvivenza stessa dell'equilibrio globale.

Atlante e report statistici: uno strumento didattico efficace

Per analizzare i dati di questa crisi, è possibile utilizzare l'*Atlante della giustizia ambientale*, «Environmental Justice Atlas»^[4] – ideato e coordinato dall'ecologo ed economista Joan Martinez Alier – in cui tutti i conflitti ecologici in corso nel mondo e le loro espressioni culturali sono visualizzabili attraverso una base dati liberamente accessibile. Si tratta di uno strumento di informazione, documentazione, partecipazione cittadina, che denuncia i fattori di rischio ambientale, sostenendo la consapevolezza sulle ingiustizie ambientali a livello globale.

La mappa viene aggiornata regolarmente e include conflitti relativi all'energia nucleare, alla gestione dei rifiuti, alla biomassa, all'uso del suolo, ai combustibili fossili, alla biodiversità e al turismo, per citarne solo alcuni. Lo strumento include anche *file* multimediali come canzoni, striscioni di protesta, video e documentari, che possono rivelarsi risorsa educativa importante per le arti e le scienze umane ambientali.

I numeri e le storie delle eco-migrazioni sono sconvolgenti: 120 milioni le persone in tutto il mondo costrette a lasciare la propria terra, di cui circa tre quarti provenienti da Paesi con un'esposizione elevata ai rischi legati al clima, come emerge dal Rapporto Global Trends 2024 a cura dell'UNHCR^[5], Agenzia delle Nazioni Unite per i Rifugiati.

Entro il 2050, secondo la Banca Mondiale, 143 milioni di persone potrebbero abbandonare i territori dell'Africa subsahariana, dell'Asia meridionale e dell'America Latina per spostarsi in luoghi più ospitali e meno vulnerabili in cui vivere. Sempre entro il 2050 le Nazioni Unite considerano possibile, per le sole cause ambientali, l'esodo di oltre duecento milioni di migranti ambientali e climatici.

Non si spostano soltanto le persone, ma intere città: ad esempio Giacarta è luogo soggetto a diventare inabitabile per ragioni climatiche^[6], così come le isole Fiji. Parallelamente, la deforestazione dolosa in Indonesia aggrava l'emergenza globale, liberando miliardi di tonnellate di gas serra attraverso la distruzione di milioni di ettari di boschi. Si tratta di un "crimine contro l'umanità di proporzioni straordinarie", come lo definisce l'Agenzia di meteorologia, climatologia e geofisica (Bmkg)^[7].

I cosiddetti "rifugiati della conservazione" sono comunità indigene vittime di espropriazione con allontanamento coattivo dalle terre che coltivavano da secoli, per fare spazio a parchi e riserve naturali in India e in Africa, o a allevamenti intensivi in Paraguay, o per un utilizzo a fini privatistici di terre fertili e fonti d'acqua da parte di multinazionali occidentali, come avviene in Sudan e Madagascar. I fenomeni del *landgrabbing* e del *watergrabbing*, ovvero accaparramento di terre e di acqua, hanno effetti devastanti sulle comunità locali e intere popolazioni vedono violati i propri diritti fondamentali.

Interviste e rapporti di ricerca: donne che si mettono in gioco

Lo studio triennale "Migrazioni ambientali e crisi climatica"^[8] mette a fuoco le matrici climatiche e ambientali nelle storie dei migranti in arrivo in Italia da Marocco, Nigeria, Tunisia, Camerun, Costa d'Avorio, Guinea Vonakt, Iraq e Bangladesh^[9].

Dopo avere affrontato le tematiche migratorie soprattutto in chiave scientifica e giuridica, in questo ultimo anno la ricerca ha indagato con attenzione caleidoscopica e sotto il profilo della giustizia sociale soprattutto gli aspetti che riguardano il migrante come persona e la società che si predispone ad accoglierlo. L'obiettivo è di restituire una fotografia più approfondita del fenomeno accrescendo la consapevolezza dei migranti ambientali. Tale percorso muove dall'ascolto diretto di esperienze vissute, ponendo particolare attenzione alle testimonianze femminili.

La crisi climatica, infatti, non è neutrale rispetto al genere: *in primis* le donne, che si occupano di approvvigionamento d'acqua e legna e cura di bambini e anziani, stanno subendo le conseguenze del riscaldamento globale che rende ostili alla vita tanti luoghi del pianeta. I viaggi le espongono a maggiori rischi e si trovano ad affrontare situazioni complesse e delicate. Spesso invisibili al racconto mediatico, le protagoniste sono giovani donne migranti che subiscono le dinamiche dei cambiamenti ambientali – dalla mancanza di acqua potabile (87%), all'impossibilità di reperire cibo (63%) – e si mettono alla ricerca di migliori condizioni di vita in luoghi ove possono recuperare dignità e tradizioni agricole e contadine, come documenta l'esperienza del "modello Riace" nelle aree interne della Calabria.

Emblematica fra tutte la storia della pastora etiope Agitu Ideo Gudeta, emigrata in Italia a causa del suo attivismo politico contro l'accaparramento di terre in Etiopia da parte dei militari per le società internazionali. È diventata un simbolo dell'ambientalismo e dell'integrazione dei rifugiati

grazie alla storia di successo della sua impresa "La capra felice" in Trentino[10]. La sua è una storia di accoglienza e nuove radici, valorizzazione del territorio, amore per la terra e gli animali, autonomia e libertà femminile, di recupero delle tradizioni pastorali ed esperienza imprenditoriale brillante. Un esempio del ruolo che le donne migranti possono assumere nella vita pubblica e nella prospettiva della pace e del superamento dei conflitti.

Esperienze e testimonianze: corridoi umanitari

Il volume "*Libere da, libere di? Storie di giovani donne in Italia con i corridoi umanitari*"[11] ci mette a contatto con l'esperienza e la testimonianza di venti giovani donne under 35, provenienti da diversi Paesi, che attraverso la scelta di migrare in Italia grazie ai corridoi umanitari hanno intrapreso la ricerca ostinata di una vita degna, oltre la violenza, la paura e l'umiliazione, oltre i confini che le hanno volute respingere[12]. Sono narrati incontri biografici autentici, animati dalla tensione verso la comprensione delle traiettorie di vita delle donne, che hanno avuto finalmente la possibilità di uscire dall'ombra e di diventare visibili.

A dieci anni dall'attivazione, i corridoi umanitari[13] costituiscono un'opportunità di migrazione in sicurezza per persone con particolare vulnerabilità: donne sole con bambini, vittime del traffico di essere umani, anziani, persone con disabilità o con patologie, minori non accompagnati. "Non ci si salva da soli e, anche, non c'è futuro senza accoglienza" – afferma senza mezzi termini il cardinale Zuppi nella prefazione al volume[14]. E aggiunge che "quando annega un migrante, annega l'intera umanità": per questo il nostro *umanesimo* deve impegnarsi nelle operazioni di salvezza di chi rischia di morire di speranza e si mette comunque in viaggio. È sicuramente per gran parte merito di queste donne se si sono salvate e non ce l'avrebbero fatta senza un atteggiamento proattivo e una grande resistenza fisica e spirituale. Il resto, però, l'ha fatto chi nel percorso migratorio ha teso loro la mano in maniera fraterna e con umanità: si salvano insieme, chi migra e chi accoglie con l'intento di fare rete e costruire comunità intorno al bisogno di qualcuno.

Le loro difficoltà, le memorie traumatiche della situazione dei loro paesi di provenienza, i loro viaggi e gli abusi subiti (il 90% delle donne sbarcate in questi anni, secondo UNHCR e Medici senza frontiere, hanno subito abusi), sono ombre che si proiettano ben oltre il viaggio e incarnano vissuti difficili, forme di vulnerabilità plurime con cui fare i conti da vere e proprie sopravvissute. Sono però state in grado di mettere in atto forme di resistenza per entrare in un'esperienza trasformativa che le possa traghettare verso una vita degna. Anche se spesso non lo sono ancora, si coglie già un'autopercezione di autonomia. Si sentono sicure, efficaci e rispettate. Anche per quelle donne che stavano sufficientemente bene nel paese d'origine e che incontrano difficoltà nel vedere riconosciuto il loro titolo di studio, una cosa è certa: indietro non si torna!

La strada della convivenza

Per alimentare la dimensione etica del lavoro di ricerca, queste storie devono uscire dalle accademie ed essere diffuse presso un pubblico più vasto. Soltanto così la scuola può contribuire ad allargare gli spazi di solidarietà e arginare la diffidenza a causa di una comunicazione spesso manipolata. In questo senso, l'invito alla sostenibilità non è un'opzione, ma una necessità civile. Come afferma Mastrojeni: "Siamo parte di un'equazione dove benessere = sostenibilità = giustizia. E se ce la giochiamo bene, il prodotto di questi fattori è la pace". Diventare sostenibili significa, in ultima analisi, contribuire a disinnescare il tracollo socio-ambientale globale e scegliere la strada della convivenza.

[1] Docente di "Ambiente e Geostrategia" in vari atenei, *diplomatico di carriera, Segretario Generale Aggiunto per l'Energia e l'Azione Climatica dell'Unione per il Mediterraneo*.

[2] Cass. Civ., 2018, n. 4455; 2021, n. 5022.

[3] M. Bonavita, *Effetto farfalla* e G. Mastrojeni, *Effetti farfalla. 5 scelte di felicità per salvare il Pianeta*, Chiarelettere, 2021.

[4] L'EJAtlas è un progetto in continua evoluzione. Nuovi casi e informazioni documentati vengono costantemente aggiunti alla piattaforma. Tuttavia, molti casi non sono ancora documentati e ne emergono di nuovi. Si prega di notare che l'assenza di dati non indica l'assenza di conflitti.

[5] Il rapporto "*2024 Mid-Year Trends*" dell'UNHCR analizza i cambiamenti e le tendenze negli sfollamenti forzati durante i primi sei mesi del 2024. Il rapporto fornisce statistiche chiave su rifugiati, richiedenti asilo, sfollati interni e apolidi, nonché sui principali paesi ospitanti e di origine.

[6] A causa delle minacce climatiche che sembrano irreversibili, il governo indonesiano ha ufficializzato il trasferimento della capitale a Nusantara, una città in fase di costruzione sull'isola del Borneo, dove il rischio di inondazioni e subsidenza è significativamente inferiore.

- [7] [Bmkg](#), Agenzia di meteorologia, climatologia e geofisica.
- [8] [Migrazioni ambientali](#) e crisi climatica speciale, le rotte del clima, IV edizione 2025.
- [9] Cofinanziato dalla Fondazione Cariplo e curato dall'Associazione A Sud in collaborazione con il Centro Studi Systasis, ASGI, WeWorld e un'ampia rete di partner.
- [10] Con una visione coraggiosa, Agitu Ideo Gudeta recupera terreni abbandonati e salva dall'estinzione la Capra Mochena. Fondando l'azienda "La Capra Felice", trasforma pascoli incolti in un laboratorio di eccellenza: produce formaggi biologici e creme, dimostrando che l'integrazione è un seme che, se coltivato con amore, arricchisce l'intero territorio. Agitu diventa così il simbolo di un'Italia accogliente e produttiva. Questa parabola di speranza si interrompe bruscamente nel dicembre 2020, quando Agitu viene uccisa da un collaboratore. Tuttavia, la sua eredità vive ancora oggi grazie a chi continua a curare il suo gregge, mantenendo vivo il messaggio che nessuna terra è straniera per chi se ne prende cura.
- [11] F. Introiini, C. Pasqualini, *Libera da, Libere di, Storie di giovani donne in Italia con i corridoi umanitari*, Vita e pensiero, 2025.
- [12] Ricerca condotta dall'[Osservatorio Giovani dell'Istituto Giuseppe Toniolo](#) nel biennio 2022-2024 e documentata nel volume edito da Vita e Pensiero.
- [13] Nati nel 2015 dalla collaborazione tra istituzioni – Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale e Ministero dell'Interno – e società civile – Caritas Italiana, Comunità di Sant'Egidio, Federazione delle Chiese Evangeliche e Tavola Valdese.
- [14] [M.M. Zuppi](#), *Quando annega un migrante annega l'intera umanità*, Avvenire, 16 settembre 2025.

16 03 2026

Scuola in divenire: la misura del possibile

1. Sistema 0-6: a che punto siamo? Tra governance nazionale e scelte territoriali



Laura DONÀ

13/03/2026

L'anno in corso è segnato da una serie di novità e provvedimenti destinati a ridefinire l'assetto scolastico, con ricadute significative su ogni grado d'istruzione. Qui vogliamo spostare l'attenzione sul sistema integrato zerosei che si sta implementando, se pur lentamente, a partire dal D.lgs. 65/2017 e che trova applicazione concreta attraverso le "Linee pedagogiche del sistema integrato zerosei"[\[1\]](#) e gli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia"[\[2\]](#).

Le azioni in corso

Ora insegnanti ed educatori devono guardare con attenzione anche alle nuove Indicazioni nazionali 2025 che saranno applicate a partire dal nuovo anno scolastico. È un documento che, come è noto, include la sezione del curriculum dedicata all'infanzia, riaffermando la centralità del sistema zerosei e richiamando, in alcuni passaggi, i documenti prima citati (Linee pedagogiche e Orientamenti). In parallelo, con il supporto dell'INVALSI, è stato avviato anche il RAV Infanzia[\[3\]](#) che, per la prima volta, a parte alcune fasi sperimentali, inserisce la scuola dell'infanzia statale nel processo di autovalutazione d'istituto. E, inoltre, previsto anche un RAV specifico per le scuole paritarie volto a valorizzare la dimensione trasversale di questo segmento educativo e l'apertura alla rilevazione degli esiti in termini di benessere di bambini e alunni.

Anche se oggi sembra attutirsi l'interesse nazionale per la messa a sistema del sistema integrato, ciò nonostante, nidi e scuole dell'infanzia proseguono le attività educative nella logica dell'integrazione e del miglioramento della qualità dei servizi: alcuni territori, specialmente in specifiche aree geografiche, stanno promuovendo molte iniziative per diffondere le esperienze realizzate e migliorando ulteriormente i servizi.

La Commissione nazionale per il sistema integrato

Sul piano istituzionale, la nuova Commissione nazionale per il sistema integrato è stata ricostituita con il D.M 125/2025[\[4\]](#). Nonostante la nomina risalga allo scorso anno, l'attività dell'organismo è entrata nel vivo solo di recente, in risposta alle novità introdotte dalla Legge 182/2025[\[5\]](#) e alla pubblicazione delle nuove Indicazioni nazionali 2025.

L'organismo, composto da esperti designati dal Ministero, dalle Regioni e dagli Enti Locali, mantiene una linea di continuità con il passato. L'attuale composizione vede, infatti, confermati tre membri della precedente Commissione, ai quali si aggiungono due figure che vi avevano già collaborato con funzioni di supporto tecnico-pedagogico.

La presidenza è stata assegnata ad Alessandra La Marca, professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale all'Università degli Studi di Palermo; la vicepresidenza a Francesco Emmanuele Magni, professore associato di Pedagogia generale e sociale dell'Università degli Studi di Bergamo e consigliere del Ministro. Sono nomine che sembrerebbero assicurare un presidio autorevole sulla dimensione pedagogico-educativa in questa fase di riassetto normativo.

La situazione nei territori

Negli ambiti regionali proseguono i lavori dei tavoli paritetici di confronto, coordinati dagli Uffici scolastici territoriali insieme alle Regioni e all'ANCI. Mentre prosegue l'attuazione del precedente Piano di azione nazionale pluriennale, si attende per l'anno in corso il via libera della Conferenza Stato-Regioni al nuovo documento strategico relativo al triennio 2026-2029. Tale passaggio sarà

determinante per garantire la sostenibilità finanziaria e la capillarità dei servizi su tutto il territorio nazionale.

L'efficacia di questa programmazione si misura, a livello locale, nella capacità di attivare organismi stabili di raccordo. In questa direzione risultano operativi i Coordinamenti pedagogici territoriali (CPT), distribuiti, tuttavia, ancora in modo eterogeneo sul territorio nazionale a seconda delle scelte compiute dalle singole amministrazioni locali. Tali organismi presentano modalità differenziate sia nella fase di istituzione, sia nelle dinamiche di funzionamento.

Il processo di attuazione del sistema integrato sta seguendo, comunque, percorsi differenti a seconda dei territori: alcune Regioni hanno adottato un approccio direttivo (top-down), mentre altre hanno privilegiato un'iniziativa nata dal basso (bottom-up). Questa distinzione tra modelli emerge da una ricerca del 2022 sui primi Coordinamenti pedagogici territoriali (CPT), condotta attraverso l'analisi dei portali istituzionali delle Regioni e degli Uffici scolastici regionali.

In questa fase, sarebbe interessante iniziare a monitorare l'operatività di tali coordinamenti, valutando, per esempio, il tipo di impiego delle risorse destinate alla formazione congiunta e il tipo di supporto ai poli per l'infanzia, laddove istituiti, attraverso la programmazione regionale.

Il fermento

Oltre la cornice istituzionale, non si può ignorare il panorama delle tante iniziative formative e progettuali dedicate allo zerosei. È oramai da tutti riconosciuto che l'investimento nell'infanzia rappresenti una scelta strategica e condivisa a livello politico, economico e sociale, necessaria per assicurare prospettive di crescita alla nostra società.

Una fitta rete di soggetti – tra cui amministrazioni locali, uffici scolastici, reti di scuole e case editrici – promuove costantemente iniziative di riflessione sul segmento zerosei. In questo alveo si inserisce l'importante seminario svoltosi a Trento il 27 e 28 febbraio scorso, dal titolo: *"Facciamo la differenza. Il futuro è l'infanzia!"*. Organizzato dall'area formativa di Erickson, l'incontro è nato con l'idea di creare *"uno spazio collettivo di riflessione e azione, dove idee, visioni ed esperienze si intrecciano per costruire un presente educativo più consapevole, inclusivo e sostenibile. Un confronto aperto e condiviso sul valore del sistema integrato 0-6, sulle condizioni che ne rendono possibile la qualità e sulle strategie per creare contesti educativi capaci di accogliere, ascoltare e valorizzare l'unicità di ogni bambina e bambino"*.

L'evento ha riunito figure chiave del settore – dai docenti ai funzionari regionali – in un dialogo a tutto campo che ha saputo coniugare la pratica didattica con le complesse dinamiche della governance territoriale, per esempio, è emerso con chiarezza quanto le differenze strutturali tra i territori incidano sulla tenuta dei CPT e dei poli per l'infanzia.

Una nota sui Coordinamenti pedagogici territoriali

Rispetto ai CTP, l'esperienza sul campo ha rilevato una fragilità strutturale: la continuità dei Coordinamenti è spesso subordinata alla natura dei soggetti che li gestiscono. Laddove questi organismi sono stati affidati a cooperative o enti del terzo settore tramite convenzioni temporanee, la scadenza del contratto per i servizi educativi trascina con sé l'interruzione del coordinamento stesso[6].

Tale precarietà evidenzia il rischio di disperdere percorsi pedagogici già avviati, lasciando i territori privi di una guida tecnica proprio durante i cambi di gestione. Appare dunque necessario configurare il Coordinamento come una funzione di rappresentanza stabile, la cui responsabilità sia incardinata in istituzioni di riferimento, siano esse Comuni, scuole statali o paritarie. Una governance fondata su una visione d'insieme della territorialità garantisce, infatti, una tenuta nel tempo che le forme di aggregazione spontanee, pur animate da buone intenzioni, spesso non riescono ad assicurare.

Una nota sui poli per l'infanzia

Un altro elemento emerso dal seminario di Trento riguarda lo stato di avanzamento dei poli per l'infanzia, la cui attivazione è tuttora legata alla definizione di specifici criteri di riconoscimento regionali. Si distinguono, tuttavia, Toscana ed Emilia-Romagna che, già prima del 2017, disponevano di un assetto territoriale che ha favorito poi lo sviluppo dei poli.

L'eterogeneità delle esperienze locali conferma l'urgenza di un monitoraggio sistematico, indispensabile per individuare quali modelli di 'polo per l'infanzia' possono maggiormente garantire i migliori standard educativi. Bisognerebbe analizzare, per esempio, l'efficacia delle

diverse variabili partendo dalla natura della gestione (unica o mista) e dalla dimensione delle strutture, per definire parametri di qualità replicabili su scala nazionale.

In tale direzione si era mossa, già due anni fa, una ricerca pubblicata nel 2024[7] volta a mappare la diffusione dei poli per l'infanzia sul territorio nazionale e a delinearne i modelli pedagogici. I risultati possono rappresentare ancora oggi un punto di partenza per accompagnare lo sviluppo di queste strutture, che costituiscono una vera innovazione nel panorama dei servizi zerosei. L'obiettivo è consolidare la qualità della cura educativa per i primi mille giorni di vita, garantendo alle famiglie un servizio affidabile, fondato sulla continuità del percorso e sulla tutela del diritto dei bambini a una crescita consapevole.

La sfida

L'attenzione si deve, quindi, spostare sull'operatività dei territori regionali, magari con uno sguardo particolare rivolto a esperienze pilota come quelle di Sardegna, Marche, Veneto e Valle d'Aosta. Queste Regioni, che hanno da poco definito i criteri per l'attivazione dei poli per l'infanzia, possono offrire un osservatorio privilegiato per comprendere quanti e quali modelli prenderanno poi forma. In altre aree del Paese, specialmente al Centro-Sud, il processo di avvio appare più frammentato e ancora legato alle fasi preliminari di programmazione. Proprio il confronto tra queste diverse velocità conferma che tali unità educative non vanno intese come semplici contenitori di servizi, bensì come spazi di reale integrazione pedagogica.

I poli rappresentano una prospettiva importante per innalzare la cultura dell'infanzia e costituiscono un presidio a supporto della natalità, garantendo quella sostenibilità familiare necessaria alla crescita personale dei bambini.

La sfida principale resta quella di trasformare questi centri in laboratori permanenti di innovazione, capaci di integrare i servizi educativi e le scuole dell'infanzia in un'unica proposta pedagogica, che sia allo stesso tempo coerente e radicata nel contesto locale.

[1] Adozione delle "[Linee pedagogiche](#) del sistema integrato zerosei" di cui all'articolo 10 del comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.

[2] Adozione degli "[Orientamenti nazionali](#) per i servizi educativi per l'infanzia" di cui all'articolo 5, comma 1, lettera f) del Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.

[3] [INVALSI – Area Valutazione delle scuole](#). Percorso di formazione e accompagnamento rivolto alle istituzioni scolastiche sull'uso degli strumenti strategici per il triennio 2025-2028 del SNV. [RAV-Infanzia 2025-2028](#). Guida all'autovalutazione

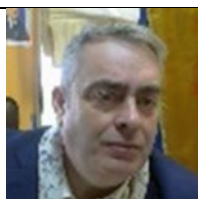
[4] [Decreto Ministeriale n. 125 del 1° luglio 2025 – MIM](#)

[5] [Legge 2 dicembre 2025, n. 182](#), *Disposizioni per la semplificazione e la digitalizzazione dei procedimenti in materia di attività economiche e di servizi a favore dei cittadini e delle imprese*. Questa legge ha apportato modifiche specifiche al D.lgs. 65/2017, tra cui la rimozione del limite di rinnovo dell'incarico per i membri della Commissione stessa, segnale che l'organismo è tornato al centro dell'agenda politica proprio per gestire la fase di transizione verso le nuove Indicazioni 2025.

[6] Arianna Pucci, *Il coordinamento pedagogico territoriale tra orientamenti nazionali e quadro di realtà locale*, Tresei n. 226 del febbraio 2024,

[7] Cristina Stringher, Umberta Sandre, Laura Donà, ISSN: 2038-3282, www.Qtimes.it, Anicia Ed. Anno XVI – n. 3, 2024.

2. Nuova geografia dell'innovazione. Il raddoppio della filiera 4+2 e la riscossa del Sud



Domenico CICCONE

13/03/2026

I dati definitivi sulle iscrizioni per l'anno scolastico 2026/2027^[1] delineano un sistema d'istruzione in profonda trasformazione, dove la capacità di innovazione dell'offerta formativa inizia a scalfire le logiche tradizionali e, pur confermando radicati orientamenti regionali, assume un modello nel quale il sistema educativo di istruzione e formazione invoca la necessità di un'offerta formativa partecipata e co-progettata.

Il sistema scolastico appare ora meno monolitico e autocentrato. Se da un lato resistono i "fortini" liceali (Lazio) e tecnici (Veneto), il raddoppio della filiera 4+2 agisce come un catalizzatore di cambiamento, specialmente dove c'è maggiore necessità di allineare i talenti degli studenti alle sfide del futuro mercato del lavoro.

Il consolidamento della filiera 4+2: una sfida vinta

Il dato più rilevante, dunque, per gli analisti ed esperti del settore, è il successo della filiera tecnologico-professionale (4+2): sono infatti 10.532 gli studenti che hanno scelto questo percorso entro i termini delle iscrizioni fissati dal MIM. Il numero di iscritti, che è sicuramente passibile di qualche aggiustamento al rialzo, risulta quasi raddoppiato rispetto ai 5.449 dell'anno precedente, portando a oltre 20.000 gli studenti complessivamente coinvolti in questi percorsi quadriennali.

Il successo registrato non è un semplice dato numerico, ma assume i contorni di una svolta strutturale. Da un lato, infatti, i percorsi 4+2 della filiera tecnologica-professionale sono diventati ordinamentali grazie al DL 127/2025, dall'altro, la sperimentazione coinvolge ormai il 40% delle scuole secondarie di II grado che ospitano almeno un indirizzo tecnico o professionale.

L'offerta è cresciuta esponenzialmente, superando le 700 istituzioni scolastiche. L'autorizzazione di 532 nuovi percorsi si è aggiunta allo sparuto gruppo pioniero dell'anno scolastico 2024/2025, segnando un netto cambio di passo: la direzione di marcia della filiera 4+2 vira ora verso una diffusione capillare e decisa su tutto il territorio.

Per i dirigenti e i docenti, questo significa gestire un modello che non è più "sperimentale" ma una realtà integrata con il sistema degli ITS Academy, le Università e il mondo produttivo, che allinea l'Italia alle migliori pratiche europee. Significa anche credere in un nuovo modello di scuola e formazione destinato a nativi digitali che (e non soltanto per questo dato generazionale) rappresentano un'utenza esigente, ma nello stesso tempo ricca di opportunità per l'area STEM, la più richiesta dalle aziende e dal mercato del lavoro in genere.

Distribuzione regionale delle iscrizioni alla secondaria di II grado

La distribuzione delle scelte per le classi prime della secondaria di II grado riflette fedelmente le diverse vocazioni economiche e i contesti sociali dei territori.

- Si conferma senza eccezioni l'egemonia dei percorsi liceali nel Centro-Sud Italia (Lazio e Campania). Il Lazio risulta ancora la regione a più alta densità liceale con il 69,72% delle preferenze. Anche la Campania mostra una forte propensione per i Licei (61,17%). Questo dato suggerisce una persistente preferenza per percorsi di stampo accademico e umanistico in contesti dove il settore terziario e amministrativo (specialmente nell'area della Capitale) rimane il principale punto di riferimento occupazionale.
- Resiste e si rafforza la vocazione tecnica e professionale del Nord-Est (Veneto e Friuli). Il Veneto guida la classifica nazionale per gli Istituti tecnici con il 39,17%, seguito dal Friuli Venezia Giulia con il 36,74%. Questa polarizzazione riflette il dinamismo del tessuto industriale e manifatturiero del Nord-Est, dove il legame tra scuola e distretti produttivi è storicamente solido ma soprattutto perché garantisce elevati tassi di occupabilità, stabilità economica e redditi da lavoro senz'altro interessanti.

- Vince il modello di sviluppo degli Istituti professionali nell'Emilia-Romagna che si distingue per la quota più alta di iscritti (17,80%). In questo territorio, la formazione professionale non è percepita come una scelta di serie B, ma come un canale di alta specializzazione integrato in una filiera produttiva (meccanica, agroalimentare) che richiede competenze tecniche non solo immediate e certificate ma pronte all'innovazione, all'affinamento, al consolidamento ed alla trasmissibilità.

Il Mezzogiorno? Aggiungi un posto a tavola (per il 4+2)

Un elemento di novità assoluta è il "boom" di adesioni alla filiera 4+2 nel Mezzogiorno. Mentre i dati generali mostrano ancora una forte tenuta dei licei in regioni come Sicilia (61,79%) e Calabria (58,00%), la massiccia adesione ai percorsi quadriennali tecnologici indica una volontà di riscatto socio-economico ed una possibile riconversione socio-produttiva delle zone economicamente depresse del Paese. A fronte della difficoltà di andare a vivere e lavorare in zone più ricche di opportunità occupazionali, i giovani iniziano a costruire vere e proprie comunità di tecnici specializzati che possono attrarre i settori economico-finanziari verso territori finora trascurati per gli insediamenti produttivi. Sono fenomeni già verificatisi in Italia tra gli anni '70 e '90 del secolo scorso legati alla disponibilità di maestranze specializzate in loco che, con un'attività lavorativa adeguata, hanno potuto contribuire alla crescita sociale direttamente nel luogo di vita dove, spesso, avevano a disposizione anche la casa di proprietà oltre ai propri affetti.

Si può ipotizzare che le famiglie del Sud stiano vedendo nella filiera 4+2 una "corsia preferenziale" verso il lavoro e l'alta formazione tecnica (ITS), capace di offrire sbocchi occupazionali concreti in territori con tassi di disoccupazione giovanile storicamente critici.

Un nuovo legame che promette grandi risultati

Il legame che si manifesta nei percorsi di filiera tecnologico-professionale 4+2 è certamente quello tra gli Istituti tecnici e professionali e gli ITS Academy, vero pilastro portante della riforma, capace di preordinare un itinerario preferenziale verso l'alta specializzazione terziaria. La sinergia non è casuale e non dipende dall'addizione di due percorsi distinti ma di due periodi appositamente progettati per interagire e supportarsi. Il primo percorso di istruzione secondaria di quattro anni, infatti, è ideato per raccordarsi direttamente con il biennio di specializzazione degli ITS Academy e deve costituire un elemento di innovazione diffusa che, con questa architettura, permette agli studenti di raggiungere un titolo di alta formazione tecnica in soli sei anni complessivi, allineando il sistema italiano alle migliori pratiche europee. Il modello non si limita a un semplice passaggio di grado, ma si fonda su partenariati che coinvolgono anche il mondo delle imprese, le Università, gli Enti di ricerca e la formazione professionale regionale. Il dialogo costante con il mondo del lavoro mira a far emergere i talenti individuali e a offrire validi sbocchi occupazionali. Gli ITS Academy fungono da connettore finale, trasformando le competenze tecniche acquisite nel quadriennio in profili professionali ad alta richiesta nel mercato del lavoro. Tuttavia, il canale verso gli ITS come naturale proseguimento della filiera, non impedisce allo studente la possibilità di scegliere sbocchi alternativi, come l'accesso diretto all'Università o l'ingresso immediato nel mondo del lavoro.

In sintesi

La dicotomia tra la solida tenuta dei Licei e l'incoraggiante 'boom' della filiera 4+2 delinea un sistema scolastico in profonda transizione. Se da un lato l'indirizzo liceale conferma il suo ruolo di pilastro formativo per le famiglie italiane, l'adesione massiccia ai nuovi percorsi tecnici quadriennali rivela una consapevolezza inedita: una domanda crescente di specializzazione e di itinerari professionalizzanti capaci di rispondere con pragmatismo alle urgenze del mercato.

Il Ministero dell'istruzione e del merito legge in questi dati non solo il successo di una riforma, ma la validazione di un modello che allinea finalmente l'Italia alle migliori pratiche europee. Questo risultato ci dice forse che la scuola sta imparando a offrire risposte all'altezza delle sfide future, specialmente in quei contesti territoriali dove il potenziamento del legame tra istruzione e sbocchi occupazionali non è più solo un obiettivo teorico, ma una necessità vitale per la crescita del Paese.

[\[1\]](#) I dati regionali e le percentuali riportati nell'articolo sono tratti direttamente dagli Allegati ministeriali e dai comunicati ufficiali forniti dal MIM.

3. Questione di genere. Perché la scuola non può restare a guardare



Alessandra STIO

13/03/2026

L'idea di bandire il tema "gender" dalle scuole si scontra con la realtà effettiva: significherebbe, paradossalmente, tentare di espungere un aspetto dell'identità stessa della comunità scolastica. È pur vero che si deve affrontare una dimensione complessa e difficile, la cui comprensione è spesso ostacolata dalla mancanza di strumenti critici e da una narrazione mediatica che tende a polarizzare anziché spiegare. Ma riconoscere il genere come una delle dimensioni costitutive della persona è ineludibile, non è una questione ideologica, è un atto di realismo pedagogico: significa accogliere la pluralità che già vive ed esiste nel contesto scolastico. Ignorare questa realtà non la cancella, ma priva la scuola della possibilità di guidare chi vive tale complessità verso una consapevolezza serena, inclusiva e rispettosa dell'individuo.

Cos'è il gender

La parola *gender* non è altro che la versione inglese dell'italiano "genere". Bisogna riconoscere, però, che l'utilizzo del termine straniero contribuisce a caricare questo vocabolo di una connotazione di alterità, facendolo percepire come qualcosa di estraneo e, di conseguenza, preoccupante o poco sicuro.

Secondo l'enciclopedia Treccani, si definisce genere "la tipizzazione sociale, culturale e psicologica delle differenze tra maschi e femmine"^[1]: un significato sociale attribuito, prima in maniera eteronoma e poi autonoma, alla propria persona in relazione ai concetti di maschile e femminile, che si configura sia su un piano psicologico sia culturale^[2].

Quando un essere umano nasce, la società gli assegna un genere in base alle sue caratteristiche sessuali. Tuttavia la condizione biologica del bambino non determina di per sé quella psico-sociale: è solo crescendo e socializzando che si entra in contatto con ciò che la cultura indica come maschile e femminile finché, solitamente intorno ai 3-4 anni, i bambini e le bambine sviluppano la propria "identità di genere"^[3], cioè il modo in cui si percepiscono in relazione a tali istanze^[4].

Essendo il genere una parte fondamentale dell'identità di ciascuno, appare chiaro come sia impossibile eliminarlo da qualunque tipo di contesto. Perché quindi pretendere che ciò avvenga a scuola? Dovrebbe anzi essere proprio questo il luogo deputato alla crescita, cioè un ambiente elettivo per accompagnare lo sviluppo personale per favorire l'autoscoperta e l'espressione di sé. Eppure, la direzione intrapresa, anche con i recenti interventi ministeriali, sembra mirata ad un impoverimento progressivo degli strumenti da mettere a disposizione dei giovani per affrontare le sfide evolutive della loro età. Prendiamo ad esempio tre questioni sulle quali, in proporzioni diverse, si è dibattuto più o meno recentemente: lo schwa, il consenso informato sull'educazione sesso-affettiva e le nuove Indicazioni 2025.

Schwa

Nella nota del Ministero dell'istruzione e del merito del 21 marzo 2025^[5] si invita la comunità scolastica ad evitare simboli come schwa (ə) e asterisco in ogni comunicazione ufficiale, menzionando anche una raccomandazione dell'Accademia della Crusca in merito. La nota esprime preoccupazione sull'eventualità della pubblicazione di messaggi di difficile comprensione, come «"Car* amic*, tutt* quell* che riceveranno questo messaggio..."»^[6]. Lo scenario appena descritto sembra, però, di improbabile realizzazione. È perciò lecito chiedersi se non sia di altra natura il timore per l'utilizzo di tali simboli. Lo schwa, in particolare, ha reso visibile per la prima volta la categoria delle persone che non si riconoscono né nel maschile né nel femminile^[7], ed è proprio questa visibilità che mette in crisi il sistema che ci si ostina a conservare: sistema che rischia di essere minato dalle rivendicazioni sociali e culturali che, inevitabilmente, passano attraverso le rivendicazioni linguistiche^[8]. Inoltre va chiarito che,

come ricorda la sociolinguista Vera Gheno, il compito dell'Accademia è l'osservazione della lingua in modo da *descriverla*, non da stabilirne le leggi.

Consenso informato sull'educazione sesso-affettiva

Lo scorso 3 febbraio 2026, il disegno di legge n. 1735 relativo al consenso informato per le attività di educazione sessuale a scuola ha superato l'esame del Senato[9]. Qualunque tipo di iniziativa orientata a tale ambito, dalla quale restano escluse le scuole dell'infanzia e primaria, dovrà essere notificata, allegando il relativo materiale didattico, con almeno sette giorni di anticipo alle famiglie, le quali dovranno poi comunicare la loro approvazione in forma scritta[10]. La questione è apertamente problematica: lasciare alle famiglie questa sorta di "diritto di veto" significa, di fatto, negare l'educazione sesso-affettiva proprio a coloro che ne avrebbero più bisogno. Infatti, saranno verosimilmente proprio le famiglie nelle quali scarseggia la sensibilità verso temi come la parità, l'importanza del consenso, il peso della cultura patriarcale sulla violenza di genere, le stesse che non ne coglieranno l'utilità. Il ministro Valditara si è difeso dalle critiche con un comunicato nel quale, oltre a ribadire la sua posizione, spiega come secondo lui l'educazione sesso-affettiva non possa considerarsi uno strumento efficace contro la violenza di genere. A supporto della sua tesi porta il caso dei paesi del Nord Europa, dove sebbene l'educazione sesso-affettiva venga implementata nelle scuole con regolarità, si registrano molti episodi di violenza[11]. Tali dati, però, non sono stati messi in proporzione in maniera corretta, perché non si è tenuto conto del fatto che l'elevato livello di consapevolezza porta le donne scandinave a riconoscere e denunciare gli abusi molto più di quanto non facciano le donne italiane.

Nuove Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione

Nella scuola primaria si è compiuta un'ulteriore operazione nella medesima direzione. Si legge nelle Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione, che la scuola deve educare al rispetto delle *differenze* tra bambini e bambine: il rispetto è «l'obiettivo di un'educazione alle differenze di genere rafforzata con le nuove Linee guida dell'educazione civica. Questo tipo di educazione è qualcosa di più dell'alfabetizzazione emozionale: allena bambine e bambini a 'capirsi' nella complementarità delle rispettive differenze»[12]. La parola chiave, "differenze", è ripetuta ben due volte in poche righe, senza considerare il peso sociale e culturale che su di esse agisce. Nella nota, inoltre, si auspica di "guarire" «quella triste patologia che è la violenza di genere»[13] (la patologizzazione del fenomeno si avvicina pericolosamente alla deresponsabilizzazione di chi perpetra tale violenza) con «occasioni didattiche di esperienza di sentimenti basilari come la fiducia, l'empatia, la tenerezza, l'incanto, la gentilezza.»[14], un mix di elementi forse più adatto ad una favola disneyana che a contrastare l'emergenza che sistematicamente affligge il nostro Paese.

Stereotipi di genere che inquinano la formazione

Durante un recente incontro organizzato per una classe terza di un istituto professionale (al quale chi scrive ha assistito), incentrato sulla "comunicazione efficace", il formatore, esterno alla scuola, ha proposto delle situazioni comunicative da analizzare insieme. Una di queste è stata così presentata: *"Una coppia che sta pianificando una vacanza. Lei ha una difficoltà, non riesce a prenotare i biglietti del treno e chiede aiuto al marito. Lui subito esegue l'operazione. Allora le chiede: "perché non ci sei riuscita? Qual è il problema?" L'uomo ha agito così perché la sua mente è più analitica: vede un problema, lo individua e lo risolve. Le donne, invece, tendono ad andare in ansia. Quando lei riceve questa domanda dal marito si agita ancora di più perché non si sente capita, ma attaccata: "non ti interessa se non riusciamo ad andare in vacanza? Pensi che io sia stupida?" Questo accade perché il cervello maschile e quello femminile sono diversi, funzionano diversamente.*

La scena è palesemente ricca di stereotipi di genere, tra l'altro molto banali: lei, negata con la tecnologia e afflitta dalle insicurezze; lui, che prontamente interviene a risolvere la situazione, l'unico con la mente abbastanza *analitica* per riuscirci. Ancor più problematica è la generalizzazione dal tono "gli uomini funzionano in un modo, le donne in un altro". Essa, come dovrebbe essere noto, si basa su un assunto figlio a sua volta di un pregiudizio: le ancestrali differenze tra il cervello maschile e quello femminile. Ma il cervello maschile e quello femminile non sono tanto diversi da giustificare differenti tendenze, comportamenti o attitudini. Studi scientifici hanno provato che le differenze strutturali tra i due cervelli sono rarissime, e

infinitamente superiori sono le somiglianze[15]. Ad essere davvero diversi non sono i cervelli, ma le vite che hanno vissuto e che li hanno educati, istruiti e condizionati[16].

Riprendendo l'esempio sopra citato, dunque, sarebbe stato molto più corretto dire: *la donna, abituata a pensare di doversi prendere cura della famiglia e di essere responsabile della buona riuscita di attività come festività e vacanze, era entrata in uno stato ansioso e non si sentiva capita dal marito*, evidenziando come i suoi sentimenti siano frutto di una condizione vissuta per anni e non certo di una differenza biologica.

Necessità di una formazione capillare e di qualità

È quindi evidente l'urgenza di una formazione capillare indirizzata a tutti gli enti incaricati di istruzione ed educazione. Non possiamo pensare di poterci occupare dei nostri giovani se non sappiamo come funzionano e come funzioniamo noi. Non possiamo pensare di essere in grado di aiutarli a diventare cittadini e cittadine migliori, esseri umani capaci di convivere, rispettarsi e amarsi se non sappiamo neanche dare un nome alle loro emozioni, comprendere da dove provengono, individuare quali sono i limiti che la società gli ha imposto e i comportamenti entro i quali li ha costretti. Va sottolineato, inoltre, che essendo la scuola il contesto istituzionale per l'educazione, è da essa che si deve partire, e toglierle strumenti, dal più piccolo simbolo grafico fino alla possibilità di realizzare progetti e percorsi formativi, non farà altro che consolidare quei retaggi culturali dannosi sul piano educativo, e quindi culturale, che soffocano ogni istanza di prioritario riconoscimento della dignità di ogni persona.

[1] "[Genere](#)", in *Treccani enciclopedia online*.

[2] Cavallo, Lugli, Prearo, *Questioni di un certo genere*, p. 11.

[3] *Disforia di genere: quello che il pediatra deve sapere*, Ferrara, Di Sipio Morgia, Sacco, p. 8.

[4] Ibid.

[5] [Nota del MIM](#), 21 marzo 2025, "Chiarimento circa l'uso del simbolo grafico dell'asterisco (*) o dello schwa (ə) nelle comunicazioni ufficiali delle istituzioni scolastiche".

[6] Ibid.

[7] Gheno, *Femminili Singolari*, p. 195.

[8] Ibid.

[9] "Consenso informato a scuola, concluso l'esame del Ddl in Commissione Cultura al Senato. Piccolotti: "Da fan della X mas", in *Tecnica della Scuola*. Vedi anche [sintesi dei lavori](#).

[10] Carlino, "Ddl consenso informato, sì della Camera. Educazione sessuale alle medie solo con ok dei genitori. Attività alternative obbligatorie ed esperti in classe con delibera." in *Orizzonte Scuola*.

[11] Valditara, "[L'educazione sessuale in aula](#) e il consenso informato. L'intervento", dalla pagina web del MIM,

[12] "[Nuove indicazioni 2025](#) Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione",

[13] Ibid.

[14] Ibid.

[15] Banfi, "Cervello e differenze di genere: siamo così 'diversi'?", in [Fondazione Veronesi](#).

[16] Minaldi, "La fine del mito del cervello maschile e femminile", in [Il Tascabile](#).

4. Dare tempo al tempo. Dai vincoli del calendario ai ritmi di apprendimento



Chiara SARTORI

13/03/2026

Il tempo rappresenta una delle dimensioni più rilevanti dell'esperienza scolastica, molto spesso, però, è confinata ai margini della riflessione pedagogica. Nella scuola di solito viene percepito come elemento organizzativo, cioè come un incastro di orari: lezioni, calendari e ripartizioni disciplinari. In realtà il tempo è una variabile didattica viva, capace di incidere profondamente sulla qualità degli apprendimenti e sul benessere degli studenti. Ripensarlo non significa quindi interrogarsi soltanto sulla quantità di tempo trascorso in classe, ma soprattutto sul modo in cui esso viene progettato e utilizzato nella pratica didattica quotidiana.

La fotografia di Eurydice

Per comprendere la portata del tema, è utile analizzare i dati forniti dal Quaderno 62 di Eurydice Italia (2024-2025) [\[1\]](#), dedicato ai tempi di insegnamento in Europa. L'indagine copre 38 sistemi educativi europei e mette in luce un paradosso tutto italiano: pur avendo un monte ore complessivo che spesso supera la media europea (specialmente nella scuola secondaria di primo grado), i risultati non sempre sono proporzionali allo sforzo temporale richiesto.

Il report introduce una distinzione fondamentale tra "tempo di istruzione previsto" e "tempo di apprendimento effettivo". In molti paesi europei, la tendenza attuale è quella di dare maggiore autonomia alle singole scuole per gestire la flessibilità oraria. In Italia, la rigidità dei quadri orari nazionali spesso impedisce quella "personalizzazione del tempo" che Eurydice indica come chiave per l'inclusione. Il dato più rilevante emerso quest'anno riguarda la correlazione tra tempo e equità: l'aumento delle ore scolastiche ha un impatto positivo se utilizzato per attività di laboratorio e supporto personalizzato, mentre la semplice estensione della lezione frontale non produce benefici misurabili sul rendimento, specialmente per gli studenti più svantaggiati.

Tempo organizzativo e tempo didattico

Nella vita scolastica vi è, dunque, un tempo organizzativo e un tempo didattico. La criticità emerge quando la struttura burocratica ignora i ritmi reali dell'apprendimento. Un orario rigido è spesso incoerente con i tempi necessari per assimilare un concetto, svolgere attività laboratoriali o sedimentare i contenuti. Come evidenziato dal Report di Eurydice, i processi cognitivi non sono né uniformi né lineari, richiedono pause, ritorni e momenti di rielaborazione. Progettare il tempo in modo flessibile non è dunque un'opzione, ma la condizione necessaria per rispettare i bisogni degli studenti e trasformare l'aula in un reale ambiente di ricerca.

Inoltre, la ricerca psicopedagogica ha dimostrato che la curva dell'attenzione non segue un andamento lineare. Dopo i primi 20-25 minuti di esposizione passiva, la capacità di assorbimento cala drasticamente. Un sistema che impone unità orarie fisse di 60 minuti, uguali per tutte le discipline (un esempio: la matematica e l'educazione fisica), ignora la fisiologia della mente. Ripensare il tempo significa quindi ammettere che alcune discipline richiedono "tempi di immersione" lunghi, mentre altre trarrebbero beneficio da micro-sessioni distribuite durante la settimana (il cosiddetto *Spaced learning*).

Dunque, la qualità dell'apprendimento non dipende soltanto dalla quantità di tempo trascorso a scuola, ma soprattutto dal modo in cui questo tempo viene utilizzato. Tempi eccessivamente frammentati o compressi possono favorire un apprendimento superficiale, centrato sulla trasmissione veloce dei contenuti. Nel *Quaderno 62* si sottolinea che «la qualità del tempo trascorso in classe conta almeno quanto la sua quantità». Se il tempo è progettato in modo consapevole diventa più semplice valorizzare metodologie didattiche che promuovono l'apprendimento attivo, la collaborazione tra pari e la riflessione sui processi cognitivi.

Oltre la frammentazione: la sfida della scuola primaria

Ripensare il tempo scuola richiede, dunque, un intervento diretto sulla progettazione delle attività. Per favorire una comprensione profonda, è necessario, pertanto, limitare la frammentazione ed evitare che la giornata si riduca a una sequenza frenetica di discipline isolate. Sarebbe sicuramente di aiuto, per favorire la qualità dell'istruzione, sostituire la "lezione-segmento" con blocchi temporali più distesi che alternano diverse modalità di lavoro: dalla spiegazione teorica al laboratorio, dalla discussione collettiva al *Cooperative learning*. Questa articolazione, coerente con le indicazioni del *Quaderno 62*, trasforma il tempo da vincolo subito a risorsa attiva, permettendo agli studenti di sostare sui concetti e rielaborarli criticamente.

Questa esigenza di distensione temporale diventa ancora più radicale nella scuola primaria, dove la gestione del tempo incide direttamente sulla costruzione dell'architettura cognitiva.

L'apprendimento nel bambino non è né immediato né cumulativo; procede per "salti", soste e improvvise accelerazioni. I bambini hanno bisogno di osservare, sperimentare e confrontarsi per dare senso all'esperienza. Costringere un bambino di sei o sette anni dentro una scansione oraria frammentata, dove ogni ora cambia il docente e l'argomento, significa generare una "dispersione cognitiva" che impedisce la sedimentazione delle competenze di base.

Il tempo pieno, vissuto in Italia soprattutto come risposta a bisogni sociali, deve essere oggi rivendicato nella sua dignità pedagogica. Non è "tempo in più", ma "tempo diverso". È lo spazio che permette l'errore, che consente di fallire un esperimento e poi riprovarlo. È il tempo della discussione collettiva, dove il linguaggio si affina non attraverso esercizi ripetitivi, ma nel confronto reale tra pari. Se la scuola primaria perde questa distensione, si trasforma in un "esamificio precoce" che premia la velocità d'esecuzione a scapito della profondità del pensiero.

Verso una nuova cultura del tempo scuola

Ripensare il tempo significa, in ultima analisi, scegliere quale modello di scuola costruire. Un sistema centrato esclusivamente sulla trasmissione dei contenuti tende inevitabilmente a comprimere i ritmi, privilegiando la rapidità della spiegazione rispetto alla profondità della comprensione. Al contrario, una scuola orientata a costruire conoscenze e a sviluppare competenze richiede tempi distesi: non ore da riempire, ma spazi da vivere.

Alcune sperimentazioni, come le scuole del movimento "Avanguardie Educative" di INDIRE, suggeriscono direzioni concrete:

- *la didattica per blocchi* (Block scheduling), anziché unità di 60 minuti, prevedere blocchi da 90-120 minuti. Questo riduce lo stress dei cambi d'ora e permette di iniziare e concludere un'attività laboratoriale complessa;
- *la compattazione delle discipline*, affrontare cioè alcune materie in modo intensivo in un solo quadrimestre per permettere una maggiore immersione e meno frammentazione mentale;
- *l'orario modulare*, prevedere spazi orari flessibili che possano essere aggregati o scomposti a seconda delle necessità di progetto della classe.

La distensione dei tempi non sarà mai una perdita di efficienza, ma la condizione necessaria per trasformare l'informazione in competenza reale. Organizzare, quindi, in modo più flessibile la giornata scolastica, alternare attività diverse e prevedere momenti di approfondimento significa costruire condizioni favorevoli per un apprendimento più significativo trasformando l'istruzione in un'esperienza realmente assimilata.

Per il docente, ciò implica il coraggio di mediare tra i vincoli dell'orario e la necessità di garantire momenti di riflessione e rielaborazione: non si tratta di aggiungere ore, ma di restituire qualità a quelle esistenti, creando le condizioni affinché ogni studente possa vivere consapevolmente il proprio processo di crescita.

[1] Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2025. *Tempi di insegnamento annuali raccomandati nell'istruzione obbligatoria a tempo pieno in Europa 2024/2025*. Eurydice – Facts and Figures. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

1. Nuovo volto degli istituti tecnici. Revisione dei quadri orario, evoluzione dei profili e gestione del "tesoretto"**Paolo DAVOLI**

20/03/2026

Il Decreto ministeriale 29/2026^[1] disciplina la revisione dell'assetto ordinamentale dei percorsi degli istituti tecnici. Un dettaglio terminologico non trascurabile emerge già dall'epigrafe: non siamo di fronte a una 'riforma' strutturale, bensì a una 'revisione ordinamentale'. Questa distinzione formale suggerisce l'intento di limitare l'impatto organizzativo sugli istituti, specialmente in considerazione di una tempistica di pubblicazione che, a iscrizioni ormai concluse, crea inevitabili affanni alle segreterie e, verosimilmente, allo stesso apparato del MIM e alla neonata DGVET (Direzione Generale per l'istruzione tecnica e professionale e per la formazione tecnica superiore).

Scuola7 ne ha già affrontato recentemente i tratti salienti partendo dal parere del CSPI^[2]. In questa sede ci concentreremo su alcuni aspetti legati alla revisione dei quadri orario e ai conseguenti aumentati spazi di autonomia delle scuole. Rinviamo ad interventi successivi temi altrettanto centrali come la didattica per competenze, i raccordi con l'istruzione terziaria (ITS Academy), la formazione dei docenti, i patti educativi 4.0, i CPIA, le conseguenze sugli Esami di maturità.

Resta fuori da questa analisi anche il tema sensibile delle classi di concorso, che sarà oggetto di un successivo decreto ministeriale (o forse di un semplice atto amministrativo contenente una "tabella di corrispondenza tra discipline e classi di concorso"). Appare scontato, comunque, che l'attenzione del MIM sarà quella di limitare (meglio ancora evitare) gli esuberi di personale lasciando ampi margini alle scuole attraverso il ricorso alle atipicità. La circolare n. 1397 del 19 marzo^[3] fornisce alcune indicazioni operative in questo senso, che depotenziando, di fatto, alcune novità del primo biennio, si propongono di contenere gli effetti a breve periodo sugli organici. Il fine dichiarato è quello di "garantire il mantenimento degli organici dei docenti e di evitare il determinarsi di situazioni di soprannumero a livello di scuola e di esubero a livello provinciale".

Le puntate precedenti

Il nuovo DM trova il suo fondamento nelle riforme previste dal PNRR, nate con l'obiettivo di aggiornare i curricula degli istituti tecnici in linea con la transizione tecnologica e ambientale e in sintonia con le competenze richieste dal mercato del lavoro. In particolare il provvedimento attua quanto previsto dagli articoli 26 e 26-bis del D.L. 144/2022, recentemente integrati dal D.L. 7 aprile 2025, n. 45.

Ricordiamo che il DL 144/2022 (tramite l'Allegato 2-ter introdotto nel 2025) aveva già organizzato il curriculum in due parti:

- Area di istruzione generale nazionale che comprende le discipline di base, comuni a tutti gli indirizzi;
- Area di indirizzo flessibile, differenziata tra i settori economico e tecnologico.

Quest'ultima prevede specifiche macro aggregazioni disciplinari:

- *Scienze sperimentali e tecnologie di base* al biennio;
- *Elementi di base dell'indirizzo* al biennio e gli *Elementi caratterizzanti l'indirizzo* al triennio.

Ma, forse, la novità più dirompente dal punto di vista didattico è la *Quota del curriculum a disposizione della scuola*, di cui parliamo.

Inoltre, lo stesso quadro normativo del 2022 aveva anche ridefinito il PECUP (Profilo educativo culturale e professionale) generale per gli studenti dell'istruzione tecnica (Allegato 2bis, introdotto nell'aprile 2025). Molti aspetti contenuti nel recente DM 29/2026 trovano qui il loro fondamento.

Chi si stupisce ora, ad esempio, del calo di un'ora di Italiano in quinta, lo trovava già deciso nelle modifiche normative apportate ad aprile 2025: se le ore dell'area linguistica previste in quinta dal DL sono 198, questo si traduce in tre ore settimanali di Italiano e tre di Inglese (meno una di Italiano) oppure in alternativa in quattro ore di Italiano e due di Inglese (meno una di inglese). Così come qui si ritrovano le 30 ore settimanali del quinto anno, compensato negli indirizzi tecnologici da un aumento delle compresenze al biennio.

Questo scenario dimostra quanto sia importante la consapevolezza partecipativa e la capacità di leggere le conseguenze amministrative contenute nelle disposizioni normative.

L'architettura dei nuovi profili: PECUP e quadri orario

In attuazione del decreto-legge 144/2022, il DM 29/2026 identifica i "nuovi" indirizzi e le articolazioni, per ciascuno indirizzo definisce due pilastri: il PECUP specifico (che si aggiunge al PECUP generale definito dal DL 144/2022) e i corrispondenti quadri orario disciplinari.

L'elaborazione di tali documenti è stata affidata a un gruppo di lavoro istituito presso la DGVET, composto da un nucleo di coordinamento centrale e da quindici esperti coordinatori per i diversi indirizzi, i quali hanno operato intensamente tra novembre e dicembre. Il lavoro è stato orientato da linee guida comuni per la stesura dei PECUP, pur mantenendo una significativa autonomia operativa nella definizione dei quadri orario specifici per ogni percorso.

I nuovi profili si articolano in una descrizione del diplomato sotto l'aspetto operativo, sociale e cognitivo, declinandosi poi in precisi risultati di apprendimento. Questi ultimi sono espressi in termini di competenze: solitamente otto o dieci competenze comuni all'intero indirizzo, integrate da tre o quattro competenze specifiche per ciascuna articolazione, laddove prevista.

Revisione e continuità

Come anticipato, si tratta di una "revisione", non di una riforma radicale. Restano infatti confermati i due settori esistenti dell'istruzione tecnica e gli undici indirizzi attuali: 2 nell'area economica e 9 nell'area tecnologica-ambientale.

Quasi tutti gli indirizzi ed articolazioni mantengono invariate le denominazioni (es. "Elettronica ed elettrotecnica", "Sistemi informativi aziendali") fatta eccezione per il settore "Turismo" (diventa "Turismo, beni culturali e ambientali").

Le "opzioni" vengono eliminate e quelle più significative vengono innalzate al rango di articolazioni (ad es. "Tecnologie del legno nelle costruzioni" diventa una articolazione in "Costruzioni Ambiente e Territorio"). Una novità strutturale riguarda l'eliminazione delle 'opzioni': quelle più significative sono state promosse al rango di articolazioni (come nel caso di 'Tecnologie del legno nelle costruzioni', che diventa ora un'articolazione dell'indirizzo 'Costruzioni, Ambiente e Territorio').

Particolarmente rilevante è l'integrazione della denominazione del settore "tecnologico" in "tecnologico-ambientale". Non si tratta di un aggiustamento puramente nominalistico, ma di un cambiamento che permea i PECUP di tutti gli indirizzi. Troviamo così, ad esempio, nella Meccanica l'obiettivo di *condurre i processi rispettando la transizione ecologica*, nell'Informatica l'adozione di *soluzioni sostenibili per un ridotto impatto ambientale* e in Amministrazione, in Finanza e Marketing la valutazione degli *impatti economico-ambientali delle strategie aziendali*. Siamo dunque di fronte a un aggiornamento dei profili e dell'organizzazione didattica all'interno di un quadro di continuità, piuttosto che a un cambio di paradigma. Per citare il Direttore Generale Ettore Acerra, si tratta di una 'manutenzione straordinaria' necessaria per razionalizzare il sistema e allineare l'impianto curricolare di sedici anni fa (DPR 88/2010) alle sfide odierne.

Sarà stimolante, in futuro, studiare l'evoluzione dei PECUP dal 2010 a oggi, osservando come temi trasversali quali la sostenibilità green e l'Intelligenza Artificiale siano entrati prepotentemente non solo nell'Informatica, ma anche in percorsi come Meccanica o Relazioni Internazionali.

Autonomia: la grande scommessa

L'analisi dei nuovi quadri orario offre numerosi spunti di riflessione che ci si auspica possano alimentare un proficuo dibattito pubblico. Tuttavia, la vera scommessa di questa 'revisione' risiede nello spazio di autonomia 'necessaria' delegato alle istituzioni scolastiche.

Sia chiaro: anche nell'ordinamento vigente le scuole hanno la facoltà di esercitare ampi margini di autonomia, variando il monte ore delle discipline per potenziarne alcune o introdurne di nuove. Si tratta però di una prerogativa finora poco utilizzata, poiché la sua attuazione tende a scontrarsi con la resistenza a modificare gli equilibri tra le diverse aree disciplinari e richiede, al contempo, uno sforzo progettuale particolarmente oneroso.

Il tesoretto orario

Al contrario, nei quadri orario del DM 29/2026 le scuole sono chiamate ad intervenire in modo prescrittivo. La *Quota del curriculum a disposizione della scuola* prevede infatti un pacchetto di 2+2+3+3+7 ore settimanali (rispettivamente dalla prima alla quinta classe) che il ministero non assegna ad alcuna disciplina specifica ma che le istituzioni scolastiche devono obbligatoriamente destinare ad insegnamenti dell'area di indirizzo da loro identificati. Si tratta di una novità assoluta per l'istruzione tecnica che comporta due conseguenze immediate:

- la rimodulazione delle discipline 'ordinarie'. I quadri orario sono stati decurtati in misura corrispondente per alimentare questo nuovo monte ore. Prendendo come esempio il terzo anno dell'articolazione Informatica, dove le denominazioni delle materie restano invariate, la disciplina 'Informatica' mantiene il minutaggio attuale, mentre 'Sistemi e reti', 'Tecnologie e progettazione' e 'Telecomunicazioni' subiscono la riduzione di un'ora ciascuna. Queste ore confluiscono nel 'tesoretto' delle tre ore settimanali a gestione autonoma;
- l'obbligo di scelta progettuale. Le scuole non potranno più limitarsi a recepire passivamente i quadri orario nazionali, ma dovranno necessariamente deliberare, all'interno del PTOF, quali attività o insegnamenti attivare con questa quota, garantendo sempre la coerenza con i risultati di apprendimento definiti nei PECUP.

L'auspicio è che su questi temi si sviluppino nelle scuole, nelle reti e nelle comunità professionali un dibattito adeguato.

Scenari applicativi: tra conservazione e innovazione

In una prima fase di analisi, e in attesa che il dibattito si articoli nelle comunità professionali, si possono ipotizzare due direzioni principali lungo le quali le istituzioni scolastiche potranno orientare l'esercizio della propria autonomia:

- *una modalità conservativa*. Alcune scuole potrebbero scegliere di ripristinare, di fatto, l'assetto precedente alla revisione. Riprendendo l'esempio dell'articolazione Informatica, il 'tesoretto' di tre ore verrebbe utilizzato per 'restituire' la quota oraria sottratta a 'Sistemi', 'Tecnologie' e 'Telecomunicazioni', integrandone opportunamente i contenuti in coerenza con il nuovo PECUP di indirizzo;
- *una modalità innovativa*. Altri istituti potrebbero optare per l'inserimento di nuovi insegnamenti legati alle specificità del territorio o alle frontiere tecnologiche. Sempre nel caso dell'Informatica, disponendo di competenze interne o ricorrendo a esperti esterni, si potrebbe attivare già in terza classe un corso di 'Machine Learning e Big Data' da tre ore settimanali.

A queste definizioni non va attribuita una valenza valoriale preconcepita: non è scontato, infatti, che l'*opzione innovativa* sia aprioristicamente preferibile, specie se non supportata da scelte pienamente ponderate che ricadano poi su studenti e famiglie. Appare anzi ragionevole che, in una prima fase di applicazione, le scuole adottino un atteggiamento prudentiale. Un approccio più *conservativo* può permettere di maturare, attraverso la riflessione collegiale, una maggiore consapevolezza su come esercitare l'autonomia al servizio della collettività territoriale, bilanciando con rigore i vincoli normativi e le opportunità emergenti.

Sono scelte da fare con calma per gli anni a venire. Tuttavia, per l'implementazione del primo anno di corso nel 2026/27 le scuole dovranno in tempi brevi scegliere come utilizzare le prime due ore settimanali (66 ore annuali) a propria disposizione per le classi prime.

Specializzazione precoce: il rischio per gli indirizzi di nicchia

Nell'immediato, il DM 29/2026 introduce cambiamenti significativi nel primo biennio del settore tecnologico-ambientale: questo percorso cessa di essere sostanzialmente unitario e si specializza sin dal primo anno attraverso l'inserimento di insegnamenti caratterizzanti.

La revisione rimodula profondamente il peso delle discipline: ad esempio, "Tecnologie e tecniche di rappresentazione grafica" viene mantenuta in entrambi gli anni solo in alcuni indirizzi, mentre in altri subisce una riduzione. Parallelamente, entrano in gioco materie d'indirizzo già in prima classe, come "Chimica applicata", "Fondamenti di meccanica", "Fondamenti di progettazione edilizia" o "Laboratorio di tecniche creative per il tessile".

Il superamento del biennio indifferenziato comporta, tuttavia, il rischio di penalizzare le articolazioni di nicchia o meno immediatamente attrattive. I dati del 2025 mostrano un divario netto: a fronte di circa 23.000 diplomandi in Informatica, il settore Logistica ne ha registrati poco più di un migliaio. Tradizionalmente, questi indirizzi meno 'popolari' raccoglievano un numero inferiore di adesioni al primo anno, per poi consolidarsi in terza classe grazie a scelte più consapevoli maturate dagli studenti durante il biennio comune. Con il nuovo assetto, diventerà prioritario l'impegno di Dirigenti e scuole nell'attivare strategie di orientamento e percorsi di ri-orientamento interno sempre più efficaci, per garantire la sostenibilità di tutta la filiera formativa.

Dalle scienze integrate alla disciplina unica sperimentale

Un'altra novità di rilievo riguarda l'area delle Scienze integrate, che storicamente prevedeva le discipline distinte di Scienze della Terra, Biologia, Fisica e Chimica. Il DM 29/2026 chiarisce la nuova impostazione attraverso una nota specifica ai quadri orario, che merita di essere riportata integralmente per la sua valenza pedagogica: *"L'ambito delle Scienze sperimentali comprende più insegnamenti (Scienze della Terra, Biologia, Chimica, Fisica) ed è da considerarsi disciplina unica. L'obiettivo primario è promuovere la padronanza del metodo scientifico, favorendo la consapevolezza ambientale degli studenti attraverso lo studio di temi legati alla vita quotidiana e al mondo del lavoro. L'approccio, pertanto, si basa su una didattica che collega i diversi insegnamenti attraverso un linguaggio comune e propone, sul piano metodologico, attività interdisciplinari"*.

Coerente con tale approccio, le istituzioni scolastiche godono di un'importante flessibilità programmatoria. Tenendo conto delle specificità dei diversi indirizzi e degli altri insegnamenti scientifici già presenti nel quadro orario, le scuole potranno calibrare le attività privilegiando i contenuti e le aree più coerenti con i profili di uscita. Si passa dunque da una rigida separazione disciplinare a una progettazione per competenze scientifiche trasversali, dove la scelta dei temi è funzionale al percorso di specializzazione scelto dallo studente.

Le prossime tappe

Oltre all'atteso decreto sulle classi di concorso, l'agenda ministeriale prevede a breve la pubblicazione delle Linee Guida per il primo biennio.

Il DL 144/2022 stabilisce con chiarezza che "l'assetto didattico dei percorsi di I.T. è incentrato sulla metodologia didattica per competenze, basato su una progettazione interdisciplinare che si avvale di attività laboratoriali e compiti di realtà". Da questa indicazione normativa emerge la necessità di configurare le Linee guida come un sistema integrato di conoscenze abilità e atteggiamenti^[4] orientato al raggiungimento delle competenze previste dai diversi PECUP. Il documento non potrà sicuramente consistere in un semplice elenco di contenuti da trasmettere, dovrà invece farsi promotore di modelli operativi per lo sviluppo di Unità di apprendimento pluridisciplinari, che aiutino a tradurre la teoria in prassi educativa.

Per quanto riguarda il triennio, dove si concentreranno le scelte didattiche più caratterizzanti, la definizione delle Linee Guida appare meno impellente. L'auspicio condiviso è che la loro elaborazione (ipotizzabile entro la primavera del 2027) possa avvenire con tempi più distesi. Una tempistica più ampia permetterebbe un reale coinvolgimento delle scuole e delle loro reti, valorizzando la progettualità e la capacità innovativa maturate sul campo da chi, quotidianamente, opera nel sistema dell'istruzione tecnica.

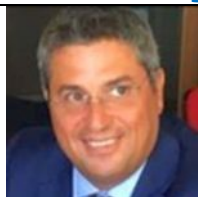
^[1] [Decreto](#) concernente l'attuazione degli articoli 26 e 26 bis del decreto-legge 23 settembre 2022, n. 144, recante la revisione dell'assetto ordinamentale degli istituti tecnici e la definizione degli indirizzi, delle articolazioni, dei corrispondenti quadri orari e dei risultati di apprendimento in esito ai relativi percorsi, registrato alla Corte dei Conti il 06/03/2026 al n. 372.

[2] D. Ciccone, *Nuova istruzione tecnica, tra desideri e limiti. Il parere dal CSPI*. [Scuola 7, 19/02/2026, n. 466](#).

[3] Circolare prot. n. 1397 del 19 marzo 2026. Decreto attuazione art.26 e 26-bis del DL 23.9.22, n. 144, revisione assetto ordinamentale istituti tecnici e definizione degli indirizzi. Indicazioni operative. Decreto concernente l'attuazione degli articoli 26 e 26-bis del decreto-legge 23 settembre 2022, n. 144, recante la revisione dell'assetto ordinamentale degli istituti tecnici e la definizione degli indirizzi, delle articolazioni, dei corrispondenti quadri orari e dei risultati di apprendimento in esito ai relativi percorsi. Indicazioni operative.

[4] Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle [competenze chiave per l'apprendimento permanente](#).

2. Oltre la vetrina, dal branding all'identità. Il paradosso della didattica nell'era del marketing



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

20/03/2026

Esiste un passaggio critico nella vita di un'istituzione scolastica: quello in cui l'obiettivo del miglioramento della didattica viene affiancato, o sostituito, dalla necessità di curare la propria immagine pubblica. Questo mutamento avviene solitamente quando il calo delle iscrizioni e la contrazione del bacino d'utenza vengono percepiti come un'emergenza. Da quel momento, la scuola tende ad adottare logiche estranee alla propria natura pedagogica, ma funzionali alla competizione: le logiche del mercato.

Quello scolastico non è un mercato metaforico, ma una realtà strutturale consolidatasi con l'autonomia. Trasformando ogni istituto in un soggetto autonomo responsabile della propria stabilità, il sistema ha legato la dotazione di risorse, docenti e classi direttamente al numero degli iscritti. La conseguenza è che il reclutamento delle famiglie diventa una priorità gestionale che rischia di prevalere sulla missione educativa originaria dell'istituzione.

Quando l'immagine sostituisce la realtà

Il marketing scolastico nasce come risposta a questo problema e si presenta, nelle sue versioni più sofisticate utilizzando termini tecnici ben consolidati. Si parla di comunicazione istituzionale, di identità di scuola, di piano di comunicazione, di storytelling educativo. Questi strumenti non sono certamente condannabili. Ogni istituzione ha il diritto e il dovere di comunicare ciò che fa, di rendersi comprensibile alle famiglie, di spiegare la propria offerta formativa con chiarezza.

Il problema nasce quando la comunicazione smette di descrivere la realtà e comincia a costruirne una diversa. Quando il sito istituzionale mostra una scuola che non corrisponde pienamente alla realtà, quando i video promozionali selezionano accuratamente i momenti migliori tralasciando tutto il resto, quando le parole usate per descrivere il progetto educativo sono troppo generiche o, peggio ancora, troppo altisonanti senza fornire dettagli precisi. In quel momento il marketing scolastico ha già tradito la sua funzione comunicativa ed è diventato qualcos'altro: uno strumento di seduzione che non informa ma persuade, che non racconta ma costruisce un'immagine.

La trappola della scuola fotogenica

L'avvento dei social media ha accelerato questa deriva, imponendo una logica refrattaria alla complessità e ai tempi della riflessione. Le piattaforme premiano la quantità dei contenuti sulla qualità, l'impatto visivo sulla sostanza dei progetti e il coinvolgimento istantaneo sulla capacità di analisi. Per non restare ai margini degli algoritmi, le scuole finiscono così per uniformarsi a un linguaggio basato sulla semplificazione.

Questo adattamento richiede la produzione costante di contenuti visivi ed emotivamente ingaggianti: situazioni fotografabili e momenti da condividere. In ultima analisi, la vita scolastica rischia di essere modellata in funzione della sua stessa documentabilità, subordinando l'esperienza educativa alla sua immediata diffusione digitale.

Una lezione ordinaria di matematica non possiede la resa fotografica richiesta dai social, a differenza di un laboratorio teatrale ricco di costumi e trucco. Allo stesso modo, la densità di una discussione in classe su un romanzo complesso fatica a generare contenuti attrattivi, mentre una visita al museo, con i ragazzi sorridenti davanti alle opere, si presta perfettamente alla pubblicazione. Questa dinamica crea un'inversione di priorità: ciò che è pedagogicamente significativo ma visivamente 'statico' rischia di essere oscurato da ciò che è esteticamente efficace, trasformando l'attività didattica in una sequenza di momenti da esibire.

Si crea così una pressione silenziosa ma pervasiva che spinge le scuole a scegliere le attività non in base alla loro efficacia educativa ma in base alla loro resa comunicativa. L'evento diventa lo

strumento privilegiato perché è per sua natura scenografico, la lezione, al contrario, resta un processo "opaco" alle logiche visive dei social.

L'evento come strumento di marketing

In questa cornice, gli eventi scolastici assumono una funzione che va oltre la semplice didattica, diventando lo strumento principale di dialogo con i diversi stakeholder. Tali iniziative non si limitano a mostrare quanto sia formativa l'esperienza degli studenti a scuola, ma sono progettate per rispondere alle aspettative delle famiglie e del territorio. Per i genitori, l'evento diventa la lente attraverso cui valutare l'efficacia dell'istituto; per la comunità locale, è il segno tangibile di una scuola attiva e vitale. È una dinamica che mira a rassicurare l'utenza e a garantire la stabilità delle iscrizioni in un contesto di forte competizione.

Questa analisi trova conferma nella gestione strategica del calendario. Open day, saggi, giornate dell'orientamento e tornei non sono distribuiti casualmente nell'anno scolastico, ma si concentrano nei momenti cruciali della scelta familiare: l'autunno, quando si avvia il confronto tra le diverse offerte, e i mesi che precedono le scadenze ministeriali. Si tratta di una risposta strutturale a una necessità di posizionamento sociale e istituzionale.

La scuola che organizza un open day particolarmente curato, con laboratori aperti e un clima di festa, sta agendo sulla percezione del proprio pubblico. Più che una distorsione della realtà, si tratta di un'operazione di comunicazione identitaria: la scuola seleziona e mette in scena i propri punti di forza per rispondere al bisogno di orientamento delle famiglie. Il rischio, tuttavia, è che questa rappresentazione ideale, pensata per rassicurare gli stakeholder esterni, finisca per divergere sensibilmente dalla quotidianità educativa vissuta dagli studenti nel resto dell'anno.

Il numero delle iscrizioni come falso indicatore di qualità

L'aspetto più critico di questa evoluzione risiede nella tendenza, sia a livello sociale che istituzionale, a sovrapporre il volume delle iscrizioni alla qualità dell'offerta educativa. Si è consolidato un nesso causale apparentemente lineare: un istituto in crescita è percepito come virtuoso, mentre uno in flessione viene spesso etichettato come in difficoltà. Si tratta di un'equivalenza che, pur semplificando una realtà molto più articolata, gode di una forte credibilità nel dibattito pubblico.

In realtà, l'andamento delle iscrizioni riflette più la percezione esterna che la qualità intrinseca della didattica. Esso è influenzato da una pluralità di variabili esogene: oltre all'efficacia della comunicazione, incidono il posizionamento geografico, le dinamiche demografiche del territorio e lo stesso contesto socio-economico del bacino d'utenza. Di conseguenza, il numero degli studenti può variare per ragioni del tutto indipendenti dal lavoro svolto in classe: un istituto situato in un'area in via di spopolamento può veder contrarre i propri numeri nonostante un corpo docente d'eccellenza, così come una strategia di marketing particolarmente incisiva può attrarre utenza a prescindere dalla solidità del progetto formativo.

Il problema sorge quando questa metrica viene assunta come indicatore oggettivo, alimentando un'inevitabile ansia da prestazione all'interno delle scuole. In un sistema che tende a valutare il successo di un dirigente anche attraverso i flussi in entrata, si genera una forte spinta a dare priorità a tutto ciò che favorisce l'attrattiva immediata. Il rischio concreto è che questa ricerca del consenso esterno finisca per drenare risorse e attenzione, sottraendole a quella cura della quotidianità scolastica che costituisce il vero cuore dell'insegnamento.

Il paradosso della visibilità

Il cortocircuito che si produce in questo sistema è di una precisione quasi geometrica. La scuola ha bisogno di iscrizioni per sopravvivere. Le iscrizioni dipendono dalla percezione esterna. La percezione esterna si costruisce attraverso la comunicazione e gli eventi. Gli eventi richiedono tempo, risorse, energie. Queste ultime, spesso, vengono sottratte a quelle necessarie per migliorare la qualità dell'insegnamento.

Il paradosso risiede nel fatto che proprio questo investimento, sottratto alla quotidianità didattica, finisce per indebolire la qualità dell'insegnamento ordinario. Proprio quella qualità, su cui dovrebbe poggiare l'unico reale fondamento di fiducia delle famiglie, rimane strutturalmente invisibile e, di conseguenza, irrilevante nella competizione per il mercato delle iscrizioni.

Il risultato è un'istituzione che rischia di impoverirsi sul piano educativo proprio mentre si arricchisce su quello comunicativo, diventando sempre più abile nel raccontarsi e sempre meno efficace nel realizzare ciò che promette. Nel lungo periodo, si potrebbe determinare anche una

silenziosa marginalizzazione proprio dei docenti più attenti al dialogo educativo, mentre il sistema sposta il baricentro del merito dalla qualità della lezione alla capacità di allestire scenografie di successo.

La sfida della trasparenza

In questo paradosso, anche le famiglie rischiano di restare prigionieri di un'asimmetria informativa. Non per ingenuità, ma perché la loro capacità di giudizio è vincolata ai dati a disposizione, prodotti quasi esclusivamente dalla macchina comunicativa degli istituti. Se la quotidianità scolastica resta un recinto chiuso, il genitore non ha altra scelta che identificare il valore della scuola con ciò che viene proiettato sui social.

Per rompere questo meccanismo, la scuola dovrebbe investire sulle strategie utili a rendere visibile il proprio lavoro reale: permettere alle famiglie di cogliere la qualità di una spiegazione, la profondità del dialogo educativo, la cura meticolosa nella correzione di un compito o il tempo silenzioso dedicato a chi fatica a tenere il passo. Solo aprendo una finestra sulla sostanza dei processi cognitivi e relazionali, l'istituzione può offrire parametri di scelta autentici, sostituendo la suggestione dell'immagine con la prova del valore.

Senza questa apertura, le famiglie finiscono involontariamente per alimentare il sistema che le distoglie dalla realtà. Premiando gli istituti che investono nel marketing e penalizzando quelli che si concentrano sull'insegnamento, si consolida un mercato in cui l'apparenza prevale strutturalmente sulla sostanza. Non perché i genitori non cerchino la qualità, ma perché, in assenza di una trasparenza radicale sulle pratiche d'aula, l'estetica resta l'unico elemento osservabile dall'esterno.

Rompere il circolo

Uscire da questo circolo vizioso è possibile, ma impone un cambiamento che travalica i confini delle singole aule. È necessaria, anzitutto, una nuova cultura della valutazione, capace di resistere alla tentazione di misurare prevalentemente ciò che è facilmente quantificabile, premiando invece ciò che conta davvero nel percorso educativo. Questo passaggio richiede politiche scolastiche che smettano di utilizzare i flussi delle iscrizioni come principale parametro di qualità, e che sottraggono gli istituti dalla competizione esasperata per la sopravvivenza. Parallelamente, serve un'utenza più consapevole, capace di decodificare il valore pedagogico oltre la spettacolarità degli open day o delle fiere dell'orientamento.

Ma una grande responsabilità ricade sulle scuole stesse, le quali devono avere il coraggio di scommettere sulla qualità della didattica, pur sapendo che questa non si presta allo scatto fotografico e non genera consenso immediato sui social. Significa, innanzitutto, rivendicare il primato della lezione, anche se non contribuisce, nell'immediato, a riempire i moduli di iscrizione con la stessa efficacia di un evento scenografico.

È una sfida difficile e controcorrente, ma resta l'unica scommessa dotata di senso se si crede ancora che la missione della scuola sia educare le persone, e non semplicemente sopravvivere nel mercato dell'istruzione.

3. Cultura del monitoraggio nel SNV. Tra standard tecnici e responsabilità dirigenziale



Silvia Cuneo

20/03/2026

La stabilità di un sistema aperto è, per sua natura, una condizione transitoria. Le continue interazioni con l'ambiente esterno innescano processi evolutivi che, se lasciati a sé stessi, possono condurre a esiti imprevedibili. Il compito di chi guida il sistema è dunque quello di presidiare questa evoluzione, trasformando i dati grezzi in parametri di controllo significativi. Monitorare significa, quindi, esercitare una responsabilità strategica: presidiare il cambiamento per garantire che gli impatti esterni diventino opportunità di crescita piuttosto che fattori di crisi.

Scuola come sistema aperto

L'istituzione scolastica è, per sua natura, una entità dinamica e permeabile a costanti trasformazioni: dall'evoluzione del quadro normativo al turnover del personale, dai mutamenti del tessuto sociale agli investimenti strutturali legati al PNRR. Anche un sistema solido e funzionale può essere destabilizzato da simili variabili; diventa quindi essenziale sviluppare una capacità di adattamento che non miri solo a ripristinare l'equilibrio perduto, ma a evolvere verso nuovi livelli di efficienza.

Data la sua intrinseca complessità, il sistema scuola richiede strumenti di governo del cambiamento che la nostra normativa già delinea con coerenza, ma che possono essere utilmente integrati da soluzioni mutuare da altri ecosistemi sociali. Sotto questo profilo, la scuola presenta indubbi punti di contatto con il modello aziendale: pur perseguendo finalità civili e valoriali differenti, entrambi i costrutti operano come organismi vivi che necessitano di una cura costante. L'obiettivo comune è far sì che, nonostante le perturbazioni esterne e grazie a scelte strategiche deliberate, tali strutture convergano verso un miglioramento continuo. In questa prospettiva, esse non si comportano diversamente da quel perfetto esempio di interazione con l'esterno che è l'organismo umano, anch'esso teso al mantenimento della propria integrità attraverso il dinamismo e l'adattamento.

La logica ricorsiva del SNV

In questo sforzo di sintesi tra efficienza e valore sociale, appare utile adottare come lente analitica un modello di gestione iterativa ampiamente conosciuto e consolidato, quale è il Ciclo di Deming (PDCA). Sebbene esistano diversi approcci alla gestione della qualità e dei processi, questo paradigma si distingue per la sua struttura circolare, capace di tradurre il dinamismo del cambiamento in un percorso di miglioramento continuo.

Il modello si articola in quattro fasi ricorsive: Plan (pianificazione degli obiettivi e dei processi coerenti con le risorse), Do (attuazione operativa del piano), Check (monitoraggio e confronto analitico tra risultati ottenuti e attesi) e Act (adozione di interventi correttivi basati sulle risultanze emerse). Quest'ultima fase, in particolare, lungi dal chiudere il processo, ne riattiva la circolarità, informando la nuova pianificazione con il patrimonio di conoscenze acquisito nel ciclo precedente.

Nonostante la sua origine extra-scolastica, tale sequenza trova una corrispondenza quasi speculare nell'ordinamento italiano. Le tappe del PDCA riflettono infatti l'architettura del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) istituito dal DPR 80/2013. Le fasi di autovalutazione, valutazione esterna, azioni di miglioramento e rendicontazione sociale non sono altro che la declinazione normativa di questo metodo, a dimostrazione di come la legge stessa abbia scelto di strutturare la vita delle scuole secondo una logica di monitoraggio e affinamento costante.

Il ciclo di Deming nella pratica scolastica

L'applicazione di questo modello alla realtà scolastica ne svela la profonda coerenza interna. La stesura del Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) costituisce, a tutti gli effetti, la fase di *Plan*: una complessa architettura programmatica che, tuttavia, non nasce nel vuoto. Essa è

intrinsecamente ancorata ai risultati del ciclo precedente, poiché la sua elaborazione segue l'analisi del Rapporto di autovalutazione (RAV). È proprio grazie a questo esame preliminare (*Check*) – che identifica risorse, punti di forza e criticità – che la scuola può progettare interventi mirati all'interno del proprio Piano di Miglioramento (PdM), agendo con correttivi strategici (*Act*) volti a innalzare la qualità dell'offerta.

È in questa logica che le tappe del Ciclo di Deming si possono declinare nella quotidianità scolastica secondo una precisa gerarchia funzionale.

- *Plan (Pianificazione)*: è il momento della visione strategica configurata nel PTOF. Qui si definisce l'identità dell'istituto, stabilendo obiettivi a lungo termine che armonizzano le aspirazioni pedagogiche con le risorse disponibili.
- *Do (Attuazione)*: rappresenta il cuore dell'istituzione. È l'infinita e brulicante realtà delle innumerevoli azioni quotidiane: dalla didattica d'aula ai percorsi di potenziamento, dagli investimenti strutturali alla formazione del personale, fino ai servizi di supporto come gli sportelli di ascolto. È la fase in cui il progetto si fa esperienza viva, adattandosi alla varietà e alla complessità dell'essere umano.
- *Check (Monitoraggio)*: si sostanzia nella raccolta e nell'analisi di un vasto ecosistema di dati. Non riguarda solo gli esiti delle prove INVALSI, ma abbraccia i feedback del mondo del lavoro (PCTO), i questionari di *customer satisfaction*, i tassi di successo universitario e lavorativo degli ex studenti e le risultanze del RAV. È lo specchio in cui la scuola osserva l'efficacia del proprio operato.
- *Act (Riesame e Correzione)*: si identifica con il Piano di miglioramento. In questa fase, la scuola non si limita a osservare il dato, ma lo trasforma in azione politica ed educativa. Il PdM interviene sul PTOF inserendo correttivi o soluzioni innovative laddove il monitoraggio ha evidenziato margini di crescita, garantendo che l'azione didattica non sia mai statica, ma in costante divenire.

Il nucleo esterno di valutazione e i limiti strutturali

È un dato consolidato nelle scienze organizzative come la qualità del lavoro tragga beneficio dall'osservazione esterna, un fenomeno noto come Effetto Hawthorne. Alcuni studi condotti negli anni Venti dal sociologo Elton Mayo^[1] dimostrano come l'attenzione rivolta ai lavoratori e l'ascolto attivo delle loro istanze rappresentino leve potenti per l'efficientamento dei processi. Tale evidenza suggerisce che l'approccio al lavoro più efficace si ottenga quando l'analisi è condotta da soggetti terzi, capaci di uno sguardo oggettivo e svincolato dalle dinamiche interne all'organizzazione.

È in questa cornice che si può inserire l'architettura del Sistema nazionale di valutazione (SNV) che istituisce i Nuclei di valutazione esterna (NEV). Questi organismi sono stati progettati per realizzare una disamina multidimensionale che, attraverso il confronto diretto con tutti i protagonisti della comunità scolastica, dalla dirigenza al corpo docente, dal personale amministrativo alle famiglie, mira a far emergere risorse latenti, buone pratiche non codificate o criticità cronicizzate che il sistema interno non è più in grado di percepire come tali.

Tuttavia, occorre rilevare come questa importante funzione di 'sguardo terzo' stia attraversando una fase di prolungata stasi operativa. I dati storici ne evidenziano, purtroppo, l'attuale inefficacia strutturale: nel periodo 2015-2020, le visite hanno coinvolto mediamente appena 300 istituti l'anno, su una platea di circa 8.000 scuole. Ciò significa che un istituto, con questo ritmo, ha la probabilità statistica di ricevere un nucleo di valutazione una sola volta ogni trent'anni circa.

Nonostante l'introduzione della piattaforma SVEVA, progettata per integrare i dati dell'autovalutazione (RAV) con l'osservazione esterna, l'effettivo esercizio della valutazione esterna resta di fatto ancora precluso alla quasi totalità del sistema.

Questa esiguità numerica, imputabile alla carenza cronica del contingente ispettivo e a ragioni di sostenibilità economica, trasforma un pilastro del SNV in una variabile trascurabile. Privando le scuole di un reale confronto professionale, il processo di miglioramento rischia di ripiegarsi su una dimensione puramente autoreferenziale, perdendo quegli stimoli oggettivi e quella spinta al cambiamento che solo un'osservazione esterna sistematica potrebbe garantire.

Il successo del modello STCW nelle scuole nautiche

Esiste tuttavia un ambito specifico in cui la cultura del monitoraggio non è una possibilità statistica, ma un requisito cogente: quello degli Istituti di Trasporti e Logistica deputati alla

formazione dei giovani lavoratori del mondo del mare, quali futuri comandanti, direttori di macchina e ufficiali. Per ottenere l'uniformità a livello mondiale della preparazione degli aspiranti alle carriere a bordo, l'IMO (International Maritime Organisation) ha vincolato l'ammissione al settore a una preparazione standardizzata secondo la normativa STCW (*Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers*).

Lo sforzo di adeguamento a questa stringente cornice normativa internazionale, a partire dal 2015 è stato attentamente monitorato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito, con la cura e l'assistenza della Dott.ssa Bonanni. In seguito all'integrazione nei curricula di quanto previsto dalla succitata norma, a garanzia del titolo di studio in uscita dalle Scuole Nautiche Italiane è stato stabilito che le scuole di filiera fossero certificate per la Qualità da un Ente Certificatore Internazionale. In questo contesto, la fase di *Check* si concretizza in una procedura rigorosa: periodicamente le scuole nautiche italiane ricevono un audit prima interno, da parte del personale del MIM, e poi esterno, da parte di un auditor dell'Ente Certificatore.

L'auditor, dopo un'attenta ricognizione in loco dei processi, delle strutture, della documentazione, integrata da colloqui con docenti, studenti e personale amministrativo, rilascia un documento, il Rapporto di Audit. Tale documento cristallizza gli esiti del monitoraggio, evidenziando punti di forza ed eventuali non conformità, ma soprattutto rilanciando l'azione di miglioramento incentrata su specifici punti da ottimizzare. Gli input e lo stimolo derivante da questa costante attività ispettiva hanno reso le scuole con indirizzi Trasporti e Logistica un'avanguardia nel sistema nazionale di valutazione, proprio in ragione della necessità di mantenere la validità internazionale del titolo di studio.

Il monitoraggio: perno della funzione dirigenziale

Questa necessità di garantire un monitoraggio costante, che negli istituti nautici è imposta da standard internazionali, appare oggi quanto mai urgente per l'intero sistema d'istruzione, specialmente per sopperire alle carenze strutturali della valutazione esterna. All'interno dell'allegato A al Decreto interdipartimentale n. 2276 del 6 agosto 2025, nella scheda di definizione degli obiettivi a corredo del Sistema nazionale di valutazione dei dirigenti scolastici, è infatti esplicitamente previsto che, tra le attività per *orientare l'azione dirigenziale al miglioramento del servizio*, siano richieste *forme di monitoraggio del raggiungimento degli obiettivi di miglioramento e rendicontazione dei risultati raggiunti*.

Si definisce così un quadro in cui il monitoraggio diventa un importante parametro sul cui fondare la stessa valutazione dirigenti scolastici. Si evidenzia, una volta di più, che la fase di 'Check' del Ciclo di Deming si configura come una responsabilità doverosa da parte del vertice gestionale, chiamato a farsi garante della qualità anche laddove il supporto dell'amministrazione centrale risulti, come si è visto, ancora saltuario. Agganciare la valutazione dei Dirigenti all'esecuzione dei monitoraggi conferma l'imprescindibilità strategica di questa fase, superando il rischio di una programmazione fine a sé stessa. Le modalità di verifica potranno dunque declinarsi in forme differenti: interne, tramite gli strumenti del RAV; auspiccate dall'amministrazione centrale, come nel caso dei NEV; o ancora demandate ad enti esterni, come avviene per le scuole certificate per la Qualità. In ogni caso, la verifica dell'andamento dei processi risulta il perno centrale per una buona gestione del complesso sistema scuola e per la crescita professionale della dirigenza. Il tutto con lo sguardo rivolto alla consueta stella polare: il servizio educativo e di istruzione, fine ultimo di ogni processo di miglioramento.

[1] George Elton Mayo è stato uno psicologo e sociologo australiano e docente alla Harvard Graduate School of Business.

4. Trentunesimo rapporto ISMU 2026. L'Italia che cambia e la nuova geografia della scuola



Rita Patrizia BRAMANTE

20/03/2026

Per entrare nel tema delle migrazioni con una chiave di lettura che evita di farne un argomento carico di retorica buonista o di antiretorica securitaria, è necessario trovare narrazioni alternative, desaturate rispetto a quelle dei telegiornali e dei *talk show*.

È quanto ha provato a fare lo scrittore Paolo Giordano, nel podcast di Chora media per Emergency "In viaggio non pregare"^[1]. Partecipando in prima persona alla missione in mare sulla *Life support*, una delle navi che dal 2022 si occupa del salvataggio dei migranti nel Mediterraneo, ha raccolto gli appunti per raccontare senza pregiudizi il fenomeno migratorio, che gli era sembrato fino a quel momento inaccessibile.

Narrazione alternativa del tema

L'immersione nell'esperienza diretta di sofferenza, di pericolo e di cura dei corpi dei naufraghi – l'esserci – genera una sorta di incantesimo e di bombardamento emotivo che lascia il segno, scardina il vivere quotidiano e cambia la prospettiva del cittadino abituato a osservare il fenomeno delle migrazioni attraverso i *media*, tramite le posizioni nette e senza sfumature degli opinionisti e dei politici in campagna elettorale perenne.

È qui che prende forma un immaginario personale: un modo nuovo di vivere il fenomeno migratorio, sottraendosi a un lessico contaminato per approdare, come suggerito dagli operatori di Emergency, a una necessaria igiene lessicale.

Nel podcast c'è qualcosa che libera dal peso della saturazione delle immagini dei barconi e mette in ascolto dello svolgersi della missione nel suo funzionamento, consente di assistervi.

Paolo Giordano esce da questa esperienza con la consapevolezza di non avere certezze, condizione epistemica che in genere manca quando si approccia il tema delle migrazioni. Tutte le parti dovrebbero avere il coraggio di fare un passo indietro e riconoscere da un lato il diritto di tutti di ambire ad una qualità di vita superiore, dall'altro il diritto di cittadini autoctoni a custodire identità nazionale e confini. Il principio di accoglienza e la percezione del rischio per la sicurezza convivono.

L'umanità dietro i numeri

Giordano suggerisce di selezionare pochi dati chiave, imparando a leggerli oltre la superficie per smontare i pregiudizi comuni. I numeri, infatti, parlano chiaro: i migranti internazionali rappresentano meno del 3% della popolazione mondiale e le navi delle ONG ne soccorrono, nei fatti, appena il 10%. Eppure, a fronte di una maggioranza di italiani che considera le migrazioni una risorsa, il razzismo in Europa è salito al 34%, mentre il Mediterraneo continua a registrare la tragica media di 5 morti al giorno.

Questa realtà non è un'emergenza isolata, ma un fenomeno i cui tratti restano immutati nello spazio e nel tempo. Lo testimoniano le voci della letteratura: da Tash Aw^[2] che in *Stranieri su un molo* narra l'approdo dei nonni a Singapore in fuga dalla Cina degli anni Venti, a Kim Thúy^[3] che ne *Il mio Vietnam* rievoca l'esodo dei *boat people* alla fine degli anni Settanta.

A suggellare questa costanza del dolore umano sono i versi universali di Warsan Shire^[4], poetessa britannica di origini somale, che restituisce voce e dignità alla scelta disperata dei profughi: "*Capisci / che nessuno mette i propri figli su una barca / a meno che l'acqua non sia più sicura della terra*".

Tendenze e dinamiche

La Fondazione ISMU ETS^[5] (Iniziative e Studi sulla Multietnicità) ha presentato il 25 febbraio 2026 la 31ª edizione del Rapporto annuale sulle migrazioni, confermando il proprio ruolo centrale nel monitoraggio dei processi migratori nel nostro Paese.

Il primo Rapporto risale al 1995 e nasce dall'intuizione del prof. Vincenzo Cesareo, che diede vita a un monitoraggio sistematico capace di intercettare sia le tendenze di lungo periodo, sia le brusche discontinuità tra le diverse fasi del fenomeno. Se nel 1995 gli stranieri regolarmente presenti in Italia erano circa 700 mila, oggi i residenti sfiorano i 5 milioni e 371 mila, con un'incidenza sulla popolazione totale salita dall'8,9% al 9,1%. Al di là di un allarmismo mediatico che tende a presentare il dato come un'emergenza, i numeri descrivono in realtà un fenomeno strutturale e un processo di integrazione consolidato, testimoniato anche dal numero crescente di acquisizioni di cittadinanza.

Quasi 2/3 degli stranieri residenti in Italia risultano concentrati in dieci cittadinanze, con la netta predominanza (35%) dell'Est Europa (romeni 19,6% del totale), seguiti da albanesi e marocchini (entrambi al 7,7%). Le altre comunità coprono complessivamente il 16,5% del totale: cinesi (5,8%), ucraini (5,3%) e provenienti da altri cinque paesi (Bangladesh, India, Egitto, Pakistan e Filippine), singolarmente per quote pari almeno al 3%.

Le comunità provenienti dall'Asia meridionale e da alcune parti dell'Africa subsahariana si caratterizzano per una forte presenza maschile per lo più orientata a settori lavorativi che richiedono resistenza e prestanza fisica, come edilizia e agricoltura. Spiccata è invece la prevalenza femminile, proveniente soprattutto dall'Europa orientale e impiegata prevalentemente nelle cosiddette "filiere della cura", tra lavoro domestico e assistenza alla persona.

I flussi migratori continuano a privilegiare il Centro-Nord, il Mezzogiorno presenta dinamiche più contenute, instabili e meno radicate, delineando chiaramente quelle che possono definirsi le "due Italie della migrazione". Eppure, proprio in questo quadro di profonda sfida demografica, il contributo della presenza straniera si configura come un essenziale "ammortizzatore": una politica migratoria attiva e sostenibile può, infatti, contrastare almeno in parte il calo delle nascite e l'invecchiamento della popolazione in Italia[6].

Evoluzione e profilo della popolazione scolastica multietnica

Nell'anno scolastico 1997/1998, la presenza di alunni di cittadinanza non italiana (CNI) si attestava su appena 70 mila unità con un'incidenza inferiore all'1%.

Tuttavia, nei quindici anni successivi tale valore è decuplicato superando le 700 presenze (l'8% della popolazione scolastica totale): una fase di accelerazione esponenziale proseguita fino al 2012/2013, segnata da una crescita netta e costante anno dopo anno.

A quella stagione di crescita impetuosa è seguita una fase di relativa stasi, protrattasi fino al 2019/2020, che ha visto l'incidenza degli studenti di origine immigrata assestarsi tra il 9% e il 10%. Tale stabilità si conferma anche nel quadro attuale analizzato dal 31° Rapporto sulle migrazioni: al 1° gennaio 2024, i dati non mostrano oscillazioni di rilievo, delineando un panorama ormai strutturato.

Secondo le stime elaborate dalla Fondazione ISMU ETS, per l'anno scolastico 2023/2024, la presenza di alunni con cittadinanza non italiana (dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado) è stimata a circa 930 mila unità, pari a oltre 11 studenti ogni 100. Il dato più significativo riguarda la composizione di questa platea: si registra infatti una netta prevalenza di seconde generazioni (59,5%), ovvero bambini e ragazzi nati in Italia. Per quanto riguarda chi è arrivato nel nostro Paese nel corso del proprio percorso di crescita, le percentuali variano in base all'età: l'11,7% è giunto prima dei 6 anni, il 17% tra i 6 e i 10 anni, mentre l'11,8% ha fatto il suo ingresso a 11 anni o più.

Geografie dell'istruzione e provenienze: un mosaico complesso

Oltre alla crescita numerica, è fondamentale analizzare l'eterogeneità di questo gruppo. Gli studenti con CNI presenti in Italia provengono da quasi 200 Paesi differenti: la prevalenza (il 43% circa) ha origini europee (Romania, Albania, Ucraina, Moldova), il 32% è di origine africana (Marocco, Egitto, Tunisia, Nigeria, Senegal), circa il 20% è di provenienza asiatica (Cina, India, Filippine, Pakistan, Bangladesh) e l'8,5% di origine latinoamericana (Perù, Ecuador).

Sul totale degli iscritti con CNI, il 36,4% frequenta la scuola primaria, un quarto la scuola secondaria di secondo grado (soprattutto istituti tecnici), il 21,5% la scuola secondaria di primo grado e il 17,1% la scuola dell'infanzia. La distribuzione degli studenti per livello scolastico varia in relazione alla nazionalità. Le comunità filippina, ecuadoriana e peruviana – caratterizzate da bassi tassi di natalità, prevalenza femminile e forte inserimento nei servizi domestici – mostrano una maggiore presenza nella scuola secondaria di secondo grado. Viceversa, le collettività con

elevati tassi di natalità e quote più ampie di minori (nigeriana, banglades, indiana, pakistana, marocchina, egiziana) si concentrano prevalentemente nella scuola dell'infanzia e primaria. I dati confermano che la maggioranza degli studenti con CNI è concentrata nelle regioni settentrionali del Nord Ovest e Nord Est (oltre 50%) e la Lombardia continua ad accogliere più di un quarto degli alunni con CNI, dato ancor più significativo se si considera che dal 2020 al 2023, la popolazione scolastica della regione ha registrato una perdita di circa 40 mila iscritti. Va da sé che senza gli alunni con CNI le nostre classi sarebbero sempre più vuote.

Disuguaglianze educative e sfide dell'integrazione

Se da un lato la presenza straniera argina il calo demografico, dall'altro emergono criticità strutturali nei percorsi di inclusione. Per quanto riguarda i minori stranieri non accompagnati (MSNA), Milano si conferma la prima città per numero di presenze (oltre mille), seguita da Catania (745) e Roma (685), evidenziando una forte concentrazione sia nel Nord che nel Mezzogiorno. Tuttavia, all'ampiezza del dato numerico non corrisponde sempre un'efficace inclusione: una survey condotta su un campione rappresentativo tra il 2020 e il 2022 rivela infatti che appena il 21% dei MSNA è inserito in percorsi d'istruzione o formazione finalizzati al conseguimento di un titolo di studio. L'abbandono scolastico precoce rimane uno dei segnali più allarmanti della disparità tra studenti stranieri e autoctoni. Tale fenomeno appare strettamente condizionato dal background socio-economico delle famiglie, che agisce come un fattore determinante nel limitare i percorsi d'istruzione.

Secondo l'ISTAT le disparità educative tra giovani italiani e stranieri assumono maggiore rilevanza nel Mezzogiorno, con differenze ancora più accentuate a Catania e Napoli, dove circa due terzi dei giovani stranieri non raggiunge il diploma.

Nonostante i progressi, permangono disuguaglianze significative negli esiti scolastici e negli apprendimenti a sfavore degli alunni con CNI. Sempre secondo ISTAT (2025), il 75% dei ragazzi nati all'estero non raggiunge la sufficienza nelle competenze alfabetiche e il 67,6% in quelle numeriche; tra i nati in Italia da genitori stranieri le quote scendono rispettivamente al 57,2% e al 52,6%, mentre tra gli studenti nativi si attestano al 37,0% e al 41,4%.

Al termine del secondo ciclo d'istruzione lo svantaggio in Italiano tende a persistere, mentre in Matematica risulta notevolmente ridotto, raggiungendo livelli simili per le prime e seconde generazioni. Interessante, invece, la performance altamente positiva nella prova di Inglese (listening), dove gli studenti nati all'estero ottengono risultati migliori anche rispetto alle seconde generazioni, suggerendo l'influenza favorevole del *background* migratorio sulle competenze linguistiche.

L'istruzione come unica via possibile

Nonostante le sfide strutturali, la scuola italiana si conferma come spazio vitale di opportunità, come laboratorio di cittadinanza dove la conoscenza diventa il terreno comune per costruire relazioni significative. Anche nei contesti di maggiore svantaggio, ciò che emerge non è la rassegnazione alla fragilità, ma un impegno corale nel sostenere i sogni e le competenze delle nuove generazioni, inclusi i minori che hanno affrontato il viaggio da soli. In questo orizzonte, l'istruzione non è solo un percorso formativo, ma la più concreta possibilità di emancipazione e riscatto.

[1] Paolo Giordano, ["In viaggio non pregare"](#)

[2] Tash Aw è uno dei più importanti scrittori contemporanei di lingua inglese, noto per la sua capacità di raccontare l'Asia moderna, le migrazioni e le complessità dell'identità post-coloniale.

[3] Kim Thúy è una scrittrice vietnamita naturalizzata canadese (nata nel 1968), fuggita da Saigon a dieci anni a bordo di una fragile imbarcazione, facendo parte della storica ondata dei *boat people*.

[4] Warsan Shire è una poetessa e scrittrice britannica di origini somale (nata in Kenya nel 1988), diventata una delle voci più potenti della sua generazione nel dar voce all'esperienza dei rifugiati.

[5] Fondazione ISMU ETS [31° Rapporto sulle migrazioni in Italia](#). Vedi anche ["Chiamami col mio nome"](#). Un'indagine quali-quantitativa sugli alunni con background migratorio. Roma: Save the Children (2025).

[6] Vedi R. Bramante, *La sfida demografica in Italia*, in Education 2.0, 24 aprile 2024.