

Temi commentati da Scuola 7

APRILE 2026

07 04 2026

L'architettura dell'Istruzione nell'era onlife

1. *La scuola come laboratorio del significato. Ermeneutica, corpo e discipline: rigenerare il capitale semantico (Gabriele BENASSI)*
2. *Docente 2.0. Tra diritti e vocazione (Mariella SPINOSI)*
3. *Il nuovo volto dell'istruzione tecnica. Oltre la frammentazione e verso un nuovo profilo (Gianluca BOCCHINFUSO)*
4. *L'infanzia: verso un orizzonte educativo unitario. Commissione nazionale 0-6: bilanci e prospettive (Agata GUELI)*

13 04 2026

Scuole vulnerabili? Risposte pedagogiche e sfide sociali

1. *L'effetto cobra sui DSA. Come evitare le derive della Legge 170/2010 (Pietro SACCHELLI)*
2. *Cortocircuiti educativi. Quando la scuola diventa bersaglio del disagio (Rita FAZIO)*
3. *L'orientamento comincia alla scuola dell'infanzia. Come costruire identità, autonomia e capacità di scelta (Chiara SARTORI)*
4. *Next gen lab: dalla ricerca all'azione. La rivoluzione urbana che parte dalle periferie (Angela GADDUCCI)*

20 04 2026

Nuove rotte per la scuola: professione e crescita

1. *Elenchi regionali e reclutamento. Dalla Legge 79/2025, nuovi canali per l'accesso alla professione (Giulia CUZZI)*
2. *Oltre la connessione, lo spazio per crescere. Misure per l'educazione e la protezione digitale (Rita Patrizia BRAMANTE)*
3. *Laboratori di costruttività nella scuola dell'infanzia. Dal fare al pensare: oltre l'estetica del risultato (Monica Anna Maria GUIDI)*
4. *Le fondamenta invisibili della cognizione. Una scuola più "umana" per garantire efficienza (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*

27 04 2026

Governare il mutamento, tra linguaggi, culture e nuove responsabilità

1. *La scuola, l'IA e il disordine dei linguaggi. Il senso del sapere tra pedagogia e algoritmi (Domenico APRILE)*
2. *Insegnare ed apprendere tra due mondi. Riflessioni a margine di un gemellaggio con le scuole cinesi (Rita FAZIO)*
3. *Formazione permanente: una ricerca aperta. Dalla rendita di posizione all'artigiano d'aula (Immacolata LUCCARELLI)*
4. *Nuova architettura del volontariato giovanile. Orizzonti e modelli di cittadinanza attiva (Angela GADDUCCI)*

07 04 2026

L'architettura dell'Istruzione nell'era onlife

1. La scuola come laboratorio del significato. Ermeneutica, corpo e discipline: rigenerare il capitale semantico



Gabriele BENASSI

02/04/2026

Viviamo in un'epoca di abbondanza informativa senza precedenti. Eppure, paradossalmente, non siamo mai stati così esposti al rischio di non capire.

Capire non è ricevere informazioni, è costruire significato, è connettere, interpretare, contestualizzare. È il lavoro lento e paziente di chi impara a "unire i puntini" e a disegnarli di nuovo in modo diverso. In un mondo che corre verso l'automazione della risposta, la scuola deve rivendicare il primato della domanda.

Il capitale semantico: una risorsa democratica sotto assedio

Il filosofo Luciano Floridi ha introdotto una categoria fondamentale per leggere la nostra contemporaneità: il capitale semantico. Si tratta della capacità di un individuo di attribuire significato all'esperienza, di dare un senso coerente al mondo in cui vive attraverso l'uso di linguaggi, strumenti concettuali e pratiche interpretative. Non è un bagaglio statico di nozioni e non va confuso con la semplice ricchezza lessicale, con l'aver cioè tante parole a disposizione. È una risorsa dinamica e processuale: la capacità di costruire senso, di connettere elementi disparati, di custodire una domanda fino a che non produce comprensione. Come il capitale economico, anche quello semantico può crescere o erodersi, ma con una differenza radicale: quando viene condiviso non si esaurisce ma si moltiplica, elevando la qualità del pensiero collettivo e della convivenza civile.

La scuola è l'istituzione storicamente deputata a costruire questo capitale in ogni studente. Non è l'unica agenzia educativa ma è senz'altro la più democratica: è l'unico luogo capace di raggiungere tutti, indipendentemente dal contesto di provenienza. Ogni bambino che entra in aula porta con sé una dotazione già profondamente diseguale fatta di categorie interpretative, narrazioni del mondo, abitudini di senso ereditate dall'ambiente familiare. Il compito civile della scuola è ampliare la capacità di costruire significato per ognuno dei suoi studenti e delle sue studentesse. Quando ci riesce, non sta semplicemente erogando istruzione: sta costruendo le basi della democrazia.

Eppure, oggi, questa missione è sotto una pressione senza precedenti, che non deriva solo dall'evoluzione tecnologica ma da un fraintendimento profondo su cosa la scuola debba essere.

L'infosfera e il paradosso della scuola nell'onlife

Floridi definisce infosfera l'ambiente ibrido in cui siamo immersi, una dimensione "onlife" dove i confini tra analogico e digitale sono ormai sbiaditi. I nostri studenti non "entrano" in rete per poi uscirne: essi abitano stabilmente questo spazio così come abitano i loro corpi e le loro città. Questa non è una minaccia antropologica ma la condizione di realtà del presente. Il vero problema risiede altrove: nell'infosfera circolano quantità immense di dati ma l'informazione non è, di per sé, significato. I dati non si connettono da soli, le nozioni non diventano comprensione per semplice accumulo. Il significato richiede un lavoro ermeneutico, richiede pazienza, connessione e contesto. Qui emerge il paradosso della scuola contemporanea: viviamo in un'era in cui le risposte sono ovunque, istantanee e gratuite, e proprio per questo la scuola dovrebbe diventare il luogo delle "domande buone", quelle che aprono, che disorientano ma poi producono senso, che non si accontentano della prima stringa di testo restituita da un motore di ricerca o di una risposta su una scheda compilativa.

Invece assistiamo a una tendenza opposta. Sotto la pressione di programmi affollati e narrazioni che privilegiano i contenuti misurabili, la scuola rischia di diventare essa stessa un luogo di consumo di informazioni, trasformando gli studenti in utenti passivi di contenuti anziché in produttori di senso.

L'apprendimento incarnato: perché il corpo non è un optional

Un aspetto troppo spesso trascurato è che il significato si costruisce in modo incarnato. Non si tratta di una metafora romantica, ma di una solida evidenza neuroscientifica e fenomenologica. La cognizione umana non è separabile dall'esperienza fisica e affettiva come osserva il prof. Filippo Gomez Paloma in *"Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica"* [1].

Sentire il peso di un libro, scrivere a mano impegnando la motricità fine, guardarsi negli occhi durante una discussione accesa, muoversi nello spazio di un laboratorio, collaborare e confrontarsi nell'esecuzione di un processo: queste non sono vestigia di una scuola pre-digitale da superare, ma le basi stesse del processo conoscitivo. Le emozioni non sono un "disturbo" dell'apprendimento, ma il suo fondamento; la relazione non è un contorno della didattica, ma la sua struttura portante.

Una scuola che voglia produrre capitale semantico nell'era dell'onlife deve saper integrare gli schermi senza rinunciare alla corporeità. Deve essere un luogo in cui c'è spazio per il silenzio, per la lentezza e per la "pazienza dell'attesa", per la voce, per gli sguardi, per la maieutica. L'onlife non richiede meno presenza fisica ma una presenza più consapevole e intenzionale. La sfida è educare a una "tecnologia incarnata", dove lo strumento digitale non sia un bypass del pensiero, ma un'estensione di un corpo che sente e di una mente che interpreta.

Le discipline come grammatiche del mondo

Il ruolo delle discipline deve essere radicalmente ripensato; esse non sono contenitori di nozioni da trasmettere, ma linguaggi attraverso cui il mondo diventa leggibile. Intese in questo modo, le discipline diventano strumenti per costruire il capitale semantico, non perché arricchiscono il vocabolario degli studenti, ma perché moltiplicano i modi in cui possono connettere, interpretare e interrogare l'esperienza e la realtà. La Matematica non è calcolo, ma una grammatica per vedere relazioni e strutture invisibili. La Letteratura non è un museo di testi, ma un allenamento per vivere prospettive diverse dalla propria e costruire empatia interpretativa. La Storia non è una sequenza di date, ma la grammatica attraverso cui il presente rivela la sua genealogia e diventa leggibile. Le Scienze sono un metodo di umiltà di fronte alla complessità del reale, un'abitudine a sospendere il giudizio e verificare.

Quando le discipline vengono ridotte ai "contenuti minimi", a ciò che è misurabile e certificabile, perdono la loro forza generativa. E chi perde questi linguaggi perde la capacità di costruire significato in modo autonomo: diventa un consumatore di interpretazioni altrui, manipolabile da chi quei linguaggi li padroneggia. Questo è il senso dell'allarme di Floridi sull'erosione del capitale semantico: una società incapace di interpretare sé stessa è una società che rinuncia all'autogoverno.

La frattura nelle Indicazioni 2025: identità vs interpretazione

È proprio su questo crinale in fondo che si gioca la partita delle nuove Indicazioni Nazionali 2025. Analizzando il lessico del documento, emerge una contraddizione insanabile tra due filosofie di scuola.

Da un lato, in sezioni come Italiano, troviamo un approccio coerente con la costruzione del capitale semantico. La lingua è descritta come "mezzo decisivo per l'organizzazione del pensiero", uno strumento aperto per "interpretare la realtà in modo creativo". Qui la scuola è un laboratorio di significato.

Dall'altro lato, nella sezione di Storia e nella Premessa, il paradigma si capovolge. Il lessico si sposta massicciamente sul campo semantico dell'identità, delle radici e della civiltà occidentale. L'incipit stesso *"Solo l'Occidente conosce la Storia"* non è una premessa pedagogica, ma una dichiarazione identitaria chiusa. Soprattutto, il documento propone di rimettere al centro la "dimensione narrativa" come "racconto delle vicende umane". Qui risiede il punto critico: grammatica e racconto non sono sinonimi. La grammatica è uno strumento generativo, chi la possiede può costruire frasi mai dette prima, può formulare domande che non erano previste. Il racconto ha invece un inizio, uno svolgimento e una morale già decisi da altri. La grammatica forma chi sa leggere il mondo; il racconto forma chi sa riconoscersi in una storia già scritta. Se

la scuola rinuncia alla funzione ermeneutica per abbracciare quella identitaria, smette di essere un laboratorio e diventa un'agenzia di trasmissione culturale, esattamente ciò che don Milani aveva combattuto a Barbiana.

Anche l'introduzione del Latino per l'Educazione Linguistica (LEL), pur difendibile sul piano etimologico, viene giustificata con la necessità di "rafforzare la coscienza dell'unità della civiltà europea". In un sistema scolastico profondamente diseguale, il rischio è che il latino torni a essere quel dispositivo selettivo che don Milani aveva smontato: uno strumento che avvantaggia chi ha già gli strumenti per interpretare, e lascia indietro chi stava iniziando a costruirli.

L'intelligenza artificiale e la tentazione del bypass

In questo quadro, l'Intelligenza Artificiale occupa una posizione ambivalente. È, potenzialmente, il più potente strumento di bypass semantico mai creato. Permette di ottenere sintesi perfette e testi coerenti senza attraversare la fatica del pensiero. Se la scuola si riduce a chiedere risposte ai suoi studenti, l'IA fornirà quelle risposte in pochi secondi, rendendo il processo educativo del tutto inutile.

Tuttavia, l'IA può diventare un amplificatore di capitale semantico se, e solo se, gli studenti arrivano alla macchina già dotati di proprie domande e categorie interpretative. Una scuola orientata alla trasmissione di appartenenza, centrata su racconti già confezionati, produce studenti vulnerabili alla delega totale alla macchina. Chi non è abituato a dubitare, a interrogare e a costruire senso in modo autonomo, non userà l'IA, ma ne sarà usato. La capacità di presidiare la soglia tra informazione e significato è l'unico vero anticorpo contro l'automazione della coscienza.

Non da soli: per una pedagogia del bene comune

Don Milani, sessant'anni fa, nel fango di Barbiana, aveva capito tutto questo senza bisogno di computer. Sapeva che i figli dei contadini erano esclusi dal potere perché erano esclusi dal significato, non perché avevano un vocabolario più povero, ma perché non avevano gli strumenti per interpretare i contratti che firmavano, le leggi che li governavano, i giornali che non leggevano. Per lui la parola non era un esercizio estetico ma la condizione necessaria per la cittadinanza: uno strumento di costruzione di senso e non di accumulo di nozioni. Oggi, il filo che collega Barbiana alle riflessioni di Floridi è più teso che mai. La scuola non esiste per addestrare competenze spendibili o per cristallizzare identità rassicuranti. Esiste per dare a tutti, indipendentemente dalla famiglia di origine, gli strumenti per interpretare il mondo e partecipare alla sua trasformazione. Le Indicazioni 2025 riflettono una tensione irrisolta tra una scuola che vuole formare chi sa fare domande e una che preferisce chi sa rispondere nel modo giusto. Sta a noi, come comunità educante, decidere da che parte stare. Perché, come scriveva il Priore di Barbiana "sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia". In un'epoca in cui le macchine possono produrre all'infinito risposte sintatticamente impeccabili ma semanticamente non attendibili, il rischio più grande che la nostra democrazia e la nostra scuola possano correre è smettere di coltivare la capacità di costruire senso e significato.

[1] [*L'Embodied Cognitive Science \(ECS\)*](#) è un paradigma scientifico e culturale che da alcuni anni ha permeato le menti di molti scienziati. Dalla Filosofia all'Antropologia, dalla Psicologia alle Neuroscienze Cognitive, dalle Scienze dell'Educazione alle Scienze Motorie e Sportive, l'ECS è il frutto di contributi euristici interdisciplinari che, secondo una visione multiprospettica, rappresenta ormai un solido costruito scientifico.

2. Docente 2.0. Tra diritti e vocazione



Mariella SPINOSI

02/04/2026

Il Docente 2.0 si definisce come un professionista capace di integrare le competenze pedagogiche tradizionali con le opportunità offerte dall'ecosistema digitale. Non si tratta solo di una figura che sa maneggiare un registro elettronico o proiettare slide su una LIM, ma di un educatore che comprende in profondità le logiche e i meccanismi delle nuove tecnologie per ripensare l'atto educativo e facilitare i processi di apprendimento. Essere un Docente 2.0 comporta una modifica della stessa postura relazionale: la lezione frontale cede il passo a una regia didattica capace di motivare gli studenti, coinvolgerli, rendendoli protagonisti del proprio percorso di crescita.

La sfida dell'innovazione possibile

Questa transizione pedagogica deve, tuttavia, misurarsi con un contesto lavorativo segnato da percorsi professionali lunghi e frammentati, che spesso conducono all'insegnamento in età avanzata o come scelta di ripiego. Tale condizione rende ancora più oneroso l'impegno necessario per aggiornare metodi e linguaggi, scontrandosi non solo con un prestigio sociale in costante calo, ma anche con una mole di lavoro burocratico e organizzativo che rimane, per larga parte, invisibile.

La percezione di marginalità nei processi di formazione della coscienza sociale rischia di svuotare di senso l'impegno quotidiano, indebolendo inevitabilmente la spinta verso quell'innovazione che pure la scuola richiede.

La sfida del Docente 2.0 risiede oggi proprio nella ricerca di un equilibrio tra l'innovazione necessaria per rispondere alle esigenze delle giovani generazioni e la resistenza di un sistema sociale che sembra ignorare il valore del tempo e la qualità del lavoro reale. In questa ricerca è fondamentale ancorarsi in uno spazio di condivisione che legittima la fatica dell'impegno e la trasforma in progettualità comune.

La deriva digitale e il "tempo senza confini"

C'è un altro aspetto che rischia di minare la capacità di resilienza del nuovo docente. La transizione verso il mondo digitale non si limita a trasformare le metodologie didattiche, ma altera profondamente la percezione stessa del tempo lavorativo. Se la tecnologia offre strumenti per una gestione più fluida dell'aula, essa porta con sé anche l'insidia di una reperibilità perenne: una sorta di ufficio virtuale che non smette mai di reclamare attenzione. Il confine tra lo spazio privato e l'impegno professionale si fa sempre più labile, dando vita a una dilatazione del tempo che rischia di trasformare la missione educativa in una presenza senza sosta, dove la notifica o il file condiviso spezzano il ritmo del riposo e della riflessione personale.

Il timore concreto è quello di vivere una professione senza confini, in cui l'entusiasmo per l'innovazione va ad alimentare un meccanismo di disponibilità totale creando uno scenario fluido tra lavoro e vita privata. È qui che rifugiarsi nel dettato contrattuale diventa quasi un atto di resistenza: un confine necessario per delimitare il proprio impegno e riappropriarsi con fermezza del diritto alla disconnessione. Il rispetto del contratto si configura come il baluardo necessario per salvaguardare l'integrità professionale dal rischio di logoramento. La passione per l'insegnamento trova nella norma giuridica un argine sicuro, capace di garantire la sostenibilità di un impegno che, per restare autentico, non può prescindere dal benessere di chi lo esercita.

Il mito del sacrificio vs la cultura del contratto

Questo scenario di disponibilità perenne, intensificato dalle nuove tecnologie, mette a nudo una frattura profonda tra due modi opposti di intendere la professione, che oggi convivono ancora tra i corridoi delle scuole come riflesso di epoche distanti.

Da un lato, resiste un modello novecentesco, figlio di una stagione di stabilità sociale e istituzionale, che interpretava l'insegnamento quasi come un'estensione dell'identità civile. L'impegno in cattedra assumeva i tratti di dedizione totale, una specie di simbiosi tra individuo e funzione pubblica dove l'etica del sacrificio costituiva il pilastro portante dell'intero sistema educativo.

Dall'altro lato, si posiziona il modello contemporaneo che interpreta l'atto educativo come un'attività specialistica e tecnica, soggetta a criteri di efficacia e precisione. Per le nuove generazioni di docenti, la qualità della prestazione è garantita proprio dalla chiarezza dei suoi confini. Il lavoro non è più il fine ultimo, ma il mezzo per abilitare una vita multidimensionale fatta di interessi, relazioni e cura del sé.

Questa modalità, spesso etichettata, dai colleghi di maggiore anzianità di servizio, come "sindrome impiegatizia", è in realtà un tentativo di stabilire un necessario equilibrio tra vita professionale e vita privata (*work-life balance*). Si tratta di una strategia di tutela volta a salvaguardare le energie emotive richieste dalla gestione della classe, prevenendo così forme di esaurimento professionale.

La trappola della burocrazia e il tempo del valore

Tuttavia, il processo di ricerca dell'equilibrio non è privo di insidie. Se prevale l'attenzione alla sfera privata il rischio è quello di vedere il lavoro in termini parcellizzati e di ridurre l'agire pedagogico a sequenze di adempimenti sterili. Quando il limite orario assurge a unico parametro di riferimento, la flessibilità indispensabile per accogliere l'imprevisto didattico – quel frammento di tempo, critico o rivelatore, che sfugge a ogni rigida programmazione – rischia di svanire, compromettendo la qualità stessa del processo educativo e la capacità di rispondere alle reali esigenze degli studenti.

La tendenza al ripiegamento entro i confini dell'orario contrattuale, molto spesso, è anche la reazione a una frustrazione strutturale che oggi investe la professione: l'iper-progettazione. Il docente oggi è travolto da un accumulo seriale di adempimenti burocratici, spesso del tutto scollati dalla realtà dell'aula. In questa deriva burocratica, anche il momento del confronto perde la sua funzione originaria. Quando la collegialità (Consigli di classe, Collegi docenti) smarrisce la sua natura di laboratorio pedagogico per diventare una ritualità amministrativa, il docente percepisce il lavoro organizzativo come un'interferenza rispetto al proprio compito primario, cioè l'agire educativo in aula, inteso come cura della relazione con lo studente e mediazione didattica dei saperi.

Per invertire la rotta, è essenziale restituire centralità alla "clinica pedagogica": il tempo della collegialità deve essere un investimento sull'efficacia professionale, dedicato all'analisi dei casi reali e allo scambio di strategie operative. Restituendo il senso pedagogico al tempo che si condivide con i colleghi, è possibile, forse, superare l'attuale contrapposizione tra norma e "passione". Se il tempo condiviso produce cambiamenti concreti nella pratica quotidiana, la barriera del formalismo contrattuale si fa sicuramente più permeabile.

Gestire l'eterogeneità: il docente "professionista altrove"

Accanto a questa dialettica tra modelli pedagogici, emerge un'ulteriore variabile che frammenta l'identità della categoria: l'eterogeneità delle biografie professionali. Non tutti i docenti, infatti, vivono la scuola come il fulcro esclusivo della propria realizzazione.

La scuola reale è un mosaico di spinte motivazionali. Esiste una categoria di docenti per i quali l'aula è un "altrove" lavorativo: liberi professionisti, come architetti o avvocati che approdano all'insegnamento ricercando innanzitutto una continuità economica. Per questi profili, la scuola rischia di diventare un'attività collaterale alla quale dedicare un'attenzione frammentata, mediata dalle priorità di una carriera esterna che continua a esercitare un richiamo predominante.

Affrontare questa frammentazione richiede un pragmatismo che superi la condanna morale. La sfida è duplice:

- valorizzare le competenze trasformando l'apporto "residuale" in un contributo "specialistico". Un architetto può coordinare l'educazione al patrimonio; un avvocato i percorsi di cittadinanza;
- rendere l'eventuale disimpegno non più sostenibile implementando un audit pedagogico rigoroso. Non basta "essere presenti"; occorre esigere output definiti (piani di studio,

materiali, griglie entro scadenze rigide). Spostando l'onere della prova dalla "buona volontà" alla rendicontazione oggettiva, si elimina l'alibi dell'invisibilità.

Un'organizzazione equa deve rendere visibile il contributo di ciascuno. Creare un "cruscotto della partecipazione", che mappi incarichi e responsabilità, trasforma il disimpegno in una posizione di debito dichiarata verso la comunità. Rendere esplicito chi sostiene il peso della scuola e chi si limita al minimo indispensabile è un atto di trasparenza che obbliga ogni componente a misurarsi con il principio di equità. La qualità del servizio non è negoziabile e la leadership scolastica ha il dovere di esercitare un controllo rigoroso sulla coerenza tra azione didattica e obiettivi del PTOF.

Oltre la frammentazione

Questa architettura operativa non è tuttavia ancora sufficiente per garantire equità e qualità. Per ricomporre le frammentazioni e restituire vigore alla figura del docente, è necessario agire su un secondo binario, capace di trasformare il luogo di lavoro in uno spazio di reale partecipazione.

In primo luogo, è importante nutrire la coesione del corpo docente attraverso atti simbolici e riti di appartenenza che sappiano alimentare un clima di autentica collaborazione. Si tratta di costruire una cultura dell'accoglienza dove l'affiancamento tra colleghi diventi un passaggio di testimone generazionale e professionale. È in questo scambio di esperienze e nel supporto reciproco che si gettano le basi per un'identità comune, capace di far sentire ogni insegnante parte integrante di un progetto che supera la singola ora di lezione.

In secondo luogo, affinché ci sia una reale coesione è necessario curare la costruzione di una vera comunità di pratiche e di progettazione condivisa. In questo senso, la scuola smette di essere una somma di monadi isolate per diventare un laboratorio permanente, inteso come spazio collettivo di elaborazione dove l'esperienza del singolo diventa patrimonio comune attraverso lo scambio costante di strategie. Se il confronto sugli insuccessi e la co-progettazione degli interventi diventano la norma, la programmazione didattica si trasforma in una ricerca corale di soluzioni educative. Se il lavoro del singolo trova una sponda sicura nella riflessione collettiva, l'intervento in aula smette di essere un adempimento solitario e diventa un'azione capace di dare risposte solide e coerenti alla complessità delle sfide educative attuali.

Verso una sintesi: il benessere come presupposto pedagogico

In definitiva, la stabilità dell'intero sistema scolastico non può prescindere dalla tutela della salute professionale di chi lo anima. Proteggere il docente dal rischio burnout non è soltanto una misura di prevenzione individuale, ma un atto di responsabilità verso l'intera comunità educativa. Esiste infatti un legame concreto tra il benessere dell'insegnante e la qualità del clima della classe: solo un docente che opera in condizioni di equilibrio può garantire un contesto favorevole all'apprendimento e alla crescita degli alunni.

Il fulcro della sfida per il Docente 2.0 risiede dunque nel mantenere un bilanciamento costante tra il rispetto delle norme contrattuali e la propria motivazione personale. La dimensione giuridica e contrattuale rappresenta il perimetro sicuro affinché l'attività pedagogica possa svolgersi in modo sostenibile. Definire con chiarezza i confini del proprio tempo e rivendicare i propri diritti non è un atto di chiusura, ma la condizione necessaria per preservare l'autorevolezza della propria funzione. Solo attraverso questa consapevolezza l'insegnamento può restare una scelta professionale autentica e rigenerativa, sottraendosi a quel progressivo esaurimento delle risorse personali che ne comprometterebbe l'efficacia e il senso più profondo.

3. Il nuovo volto dell'istruzione tecnica. Oltre la frammentazione e verso un nuovo profilo



Gianluca BOCCHINFUSO

02/04/2026

La riforma dell'istruzione tecnica, continuando su queste pagine la riflessione del dirigente tecnico Paolo Davoli^[1], non può essere derubricata a semplice aggiornamento burocratico o a una mera revisione dei quadri orari. Può rappresentare, al contrario, la risposta strutturale del sistema educativo tecnico-pratico alle nuove sfide degli apprendimenti nell'alveo dell'autonomia scolastica. In un contesto globale, dove la transizione ecologica e digitale detta i ritmi dello sviluppo, l'istituto tecnico, in attesa delle *Linee guida*, può diventare uno dei fulcri strategici per la crescita del paese. Il superamento dei vecchi programmi ministeriali e l'ottica puntata sui *risultati di apprendimento* segnano un passaggio di stato: la scuola non è più un'erogatrice di nozioni cristallizzate, ma un contesto di innovazione capace di generare profili pronti a governare sistemi complessi e sostenibili.

La missione del nuovo diplomato del tecnico, come delineato nel Profilo educativo, culturale e professionale (PECuP), mira alla gestione consapevole delle tecnologie e alla partecipazione attiva ai processi produttivi, di progettazione, costruzione, conduzione, esercizio e manutenzione di mezzi, sistemi e infrastrutture, utilizzando in modo consapevole tecnologie digitali, sistemi di monitoraggio, simulazione e diagnostica avanzata.

Questo cambiamento richiede un'architettura pedagogica rinnovata, il cui primo pilastro risiede nel superamento della parcellizzazione del sapere attraverso una visione olistica e interconnessa delle discipline.

L'organizzazione per aree disciplinari: il caso dell'area scientifica

L'architettura dei quadri orari (*Allegati C*) introduce una novità fondamentale: l'accorpamento delle discipline in *Ambiti*. Questa scelta non ha una finalità esclusivamente organizzativa, ma potrebbe rappresentare lo strumento strategico contro la tradizionale frammentazione in silos del sapere tecnico e spingere sulla verticalizzazione del Curricolo per competenze centrate sui saperi e sui bisogni delle scuole. L'ambito delle Scienze sperimentali – che integra Fisica, Chimica, Biologia e Scienze della terra – è da considerarsi una materia unica nel senso trasversale e interdisciplinare del termine: competenze e microcompetenze comuni, linguaggi interconnessi, metodologie trasferibili, strategie di apprendimento-insegnamento condivise, processi valutativi e autovalutativi in un'ottica orientativa.

Tale approccio può favorire l'adozione di un linguaggio funzionale che permette allo studente di padroneggiare il metodo scientifico non come concetto astratto, ma come strumento operativo. L'integrazione interdisciplinare è la condizione necessaria per una didattica laboratoriale che colleghi la scienza alla vita quotidiana e al mondo del lavoro. Gli obiettivi principali evidenziano questa nuova coesione:

- *padronanza del metodo scientifico*: sviluppo di capacità analitiche per osservare, modellizzare e verificare fenomeni complessi in contesti operativi;
- *consapevolezza ambientale e territoriale*: studio delle scienze finalizzato alla tutela dell'ambiente, unendo la teoria scientifica alla responsabilità verso l'ecosistema;
- *privilegio della coerenza professionale*: selezione dei contenuti scientifici in base alla loro utilità nei profili di uscita.

La solidità di questa base scientifica nel biennio è il presupposto per una progettazione curricolare che si sviluppi in verticale, trasformando la teoria in competenza organizzativa avanzata con la possibilità di organizzare l'offerta didattica per moduli e obiettivi.

Progettazione verticale e competenza: il cuore del nuovo PECuP

Un aspetto importante della riforma risiede nella verticalità della progettazione. Non si ragiona più per accumulo di contenuti nel tempo, ma per una progressione di competenze espresse in termini di capacità di "intervenire nei processi", "gestire sistemi" e "garantire la qualità". La competenza operativa diventa il fine ultimo: se nel biennio lo studente apprende le leggi della statica, nel triennio deve essere in grado di progettare la statica e la dinamica di un mezzo navale o aeronautico (Allegati A-11 e C-11) utilizzando strumenti di modellazione 3D e simulazioni.

In questa architettura, la lingua inglese cessa di essere una disciplina ancillare per diventare una competenza veicolare e verticale: lo strumento indispensabile per interpretare manuali tecnici, documentazione specialistica del costruttore e, soprattutto, per operare all'interno di quadri normativi internazionali. Per un tecnico dei trasporti, per esempio, la padronanza della lingua inglese è inscindibile dall'applicazione degli standard STCW[2], delle convenzioni IMO[3], del codice MARPOL[4] per la salvaguardia ambientale e delle procedure del Sistema di gestione della sicurezza (ISM Code[5]).

L'integrazione di questi standard operativi internazionali nel percorso di studi richiede un sistema di monitoraggio che non si limiti alla verifica della memoria, ma che valuti l'efficacia dell'azione dello studente in scenari realistici.

Valutazione orientativa e monitoraggio dei processi

La valutazione, in questo nuovo paradigma, non conserva alcuna funzione sanzionatoria per assumere un valore squisitamente orientativo. Diventa un processo di monitoraggio costante che permette allo studente di acquisire consapevolezza delle proprie criticità operative e proporre soluzioni in autonomia. È una forma di "manutenzione predittiva" dell'apprendimento: la valutazione orientativa educa lo studente a diagnosticare il proprio percorso, a porsi in situazione di scoperta adattandosi alle evoluzioni personali, culturali e tecnologiche.

Il cambiamento di prospettiva è radicale e può essere sintetizzato attraverso i verbi d'azione che caratterizzano i nuovi risultati di apprendimento:

Valutazione tradizionale	Valutazione orientativa nella riforma
Focus sulla riproduzione di contenuti teorici isolati	Capacità di <i>intervenire</i> nei processi e risolvere problemi applicativi
Misurazione statica degli errori commessi	Monitoraggio della capacità di <i>riconoscere</i> criticità operative
Verifica della performance individuale e isolata	Valutazione della capacità di <i>collaborare</i> in gruppi multidisciplinari
Aderenza a un programma ministeriale statico	Capacità di <i>garantire</i> la qualità e <i>adattarsi</i> a scenari in evoluzione

Questa modalità di monitoraggio determina un profilo in uscita in cui la perizia tecnica si fonde con una profonda consapevolezza etica e sistemica.

Il nuovo profilo in uscita: lo studente del tecnico tra sostenibilità e innovazione

Il diplomato del tecnico che emerge non è più un esecutore, ma un professionista capace di integrare la digitalizzazione avanzata (CAD/CAE, prototipazione virtuale, robotica[6]) con i valori della responsabilità sociale d'impresa. La professionalità acquisita non dovrebbe dipendere più solo dalla qualità di un prodotto, ma dalla capacità di valorizzare il processo, le filiere produttive e il patrimonio territoriale (enogastronomico, artistico, ambientale) in un'ottica di economia circolare.

In questo ragionamento si possono individuare i cinque pilastri in uscita che meriterebbero approfondimenti specifici:

- *padronanza digitale*: utilizzo di software specialistici e tecnologie avanzate per l'ottimizzazione dei processi e la protezione dei dati;
- *coscienza ecologica (sostenibilità)*: capacità di gestire cicli produttivi sostenibili e processi di upcycling, riducendo l'impatto ambientale lungo l'intero ciclo di vita del prodotto;
- *pensiero sistemico e multimodalità*: gestione di flussi complessi e infrastrutture in un'ottica multimodale e integrata, tipica della moderna logistica e dei sistemi di trasporto;

- *soft skills e human factor*: sviluppo di attitudini al *problem solving* e alla comunicazione tecnica, con una specifica attenzione al fattore umano nella performance di interazione con macchine e ambienti complessi, garantendo la sicurezza operativa;
- *adattabilità normativa*: capacità di operare nel rispetto dei complessi quadri normativi nazionali ed europei, garantendo la conformità e la sicurezza in ogni fase del lavoro.

Una scuola che guarda al futuro

L'attuazione in chiave curricolare e verticale di questo decreto non è solo una sfida organizzativa basata sulla redistribuzione delle ore, ma un cambio di paradigma culturale che mette al centro la dignità del *saper fare consapevole*. La riforma riconosce che l'istruzione tecnica possiede una caratura scientifica e intellettuale pari a qualsiasi altro percorso, offrendo gli strumenti per colmare la mancata corrispondenza tra istruzione e lavoro non tramite l'addestramento, ma attraverso l'educazione alla complessità.

Gli istituti tecnici possono configurarsi come il luogo di apprendimento in cui la tradizione del genio produttivo italiano incontra le frontiere della digitalizzazione e della sostenibilità. Implementare questa nuova struttura significa consegnare alla società professionisti che non subiscono il cambiamento, ma lo governano con etica e competenza.

Il diplomato del tecnico emerge così come uno degli architetti della complessità contemporanea: una figura in grado di trasformare la conoscenza scientifica in valore sociale, economico e ambientale per il futuro del paese.

[1] Paolo Davoli, [Nuovo volto degli istituti tecnici](#). *Revisione dei quadri orario, evoluzione dei profili e gestione del "tesoretto"* in *Scuola7*, n. 470 del 20 marzo 2026.

[2] La convenzione STCW (*Standards of Training, Certification, and Watchkeeping for Seafarers*), adottata nel 1978 e modificata sostanzialmente nel 1995 e 2010 (Manila), definisce gli standard minimi internazionali di addestramento, certificazione e tenuta della guardia per i marittimi. È obbligatoria per lavorare su navi mercantili, da crociera e yacht commerciali.

[3] Le convenzioni IMO (International Maritime Organization) sono trattati internazionali vincolanti che regolano la sicurezza, la protezione dell'ambiente marino e gli standard operativi delle navi. Le principali includono SOLAS (sicurezza vita umana), MARPOL (prevenzione inquinamento), STCW (addestramento marittimi) e COLREG (norme di abbordo).

[4] La Convenzione MARPOL (MARine POLLution) è il principale trattato internazionale dell'IMO volto a prevenire l'inquinamento dell'ambiente marino da parte delle navi, sia per cause operative che accidentali. Adottata nel 1973 e modificata nel 1978, copre vari inquinanti attraverso sei annessi tecnici (idrocarburi, sostanze nocive, scarichi, rifiuti).

[5] Il Codice ISM (International Safety Management Code) è lo standard internazionale per la gestione sicura delle navi e la prevenzione dell'inquinamento, obbligatorio per navi passeggeri e da carico sopra le 500 TSL. Adottato dall'IMO, impone alle compagnie di implementare un Sistema di Gestione della Sicurezza (SMS) per ridurre l'errore umano.

[6] L'integrazione di CAD/CAE, prototipazione virtuale e robotica, rappresenta il cardine della moderna manifattura intelligente (Industria 4.0), consentendo di progettare, simulare e produrre in modo più rapido ed efficiente. Queste tecnologie permettono di passare dal concetto fisico al prodotto finale simulando l'intero processo su computer prima della produzione reale.

4. L'infanzia: verso un orizzonte educativo unitario. Commissione nazionale 0-6: bilanci e prospettive



Agata GUELI

02/04/2026

La ricostituzione della Commissione nazionale per il sistema integrato 0-6, avvenuta nel luglio 2025, segna un momento cruciale per l'evoluzione del modello educativo italiano. Dopo dieci anni dalla sua istituzione, il sistema che accompagna i bambini dalla nascita ai sei anni si trova davanti a una nuova fase: consolidare i risultati raggiunti e affrontare le criticità ancora presenti, con l'ambizione di costruire un percorso educativo universale e inclusivo.

La Commissione è formata da esperti di educazione nella prima infanzia, designati dal Ministero dell'Istruzione e del Merito, dalle Regioni e dagli Enti locali. La ricostituzione della Commissione segna un passaggio chiave: non si tratta solo di un rinnovo formale, ma di un'occasione per ridefinire alcuni aspetti del sistema integrato, aggiornando le linee pedagogiche e rafforzando la governance nazionale. In questo modo si punta a garantire un percorso educativo più inclusivo e coerente per tutti i bambini dalla nascita ai sei anni.

La nascita del sistema integrato

Il sistema integrato nasce con la Legge 107/2015, la cosiddetta "Buona Scuola", e viene reso operativo dal Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. L'intento era chiaro: garantire pari opportunità di crescita e apprendimento a tutti i bambini, riducendo le disuguaglianze territoriali e sociali. La riforma nasce in un momento in cui l'Italia presentava forti squilibri territoriali nell'offerta di servizi per la prima infanzia. L'intento era colmare il divario tra Nord e Sud, tra aree urbane e rurali, e garantire un percorso educativo continuo e inclusivo. Nel 2021, con l'approvazione delle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, si è definito un quadro di riferimento condiviso che ha valorizzato la centralità del bambino, la continuità educativa tra nido e scuola dell'infanzia, l'inclusione e la partecipazione delle famiglie. Il documento ha dato una cornice chiara e condivisa alle pratiche educative, diventando il punto di riferimento per Comuni, Regioni e istituzioni scolastiche.

Principi fondamentali

I principi fondamentali che caratterizzano le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 possono essere così sintetizzate:

- *Centralità del bambino.* Ogni percorso educativo deve riconoscere il bambino come soggetto attivo, portatore di diritti e potenzialità;
- *Continuità educativa.* Favorire il passaggio armonico tra nido (0-3 anni) e scuola dell'infanzia (3-6 anni);
- *Inclusione.* Accogliere e valorizzare la diversità culturale, sociale e linguistica;
- *Partecipazione delle famiglie:* riconoscere il ruolo educativo dei genitori e promuovere la collaborazione scuola-famiglia;
- *Qualità professionale.* Investire nella formazione continua di educatori e insegnanti.

Gli obiettivi delle Linee guida sono stati quelli di definire un quadro pedagogico unitario per tutto il sistema 0-6, riducendo le disuguaglianze territoriali e sociali. Inoltre si è cercato di promuovere un approccio educativo basato su cura, relazione e apprendimento, sostenendo la costruzione di una cultura dell'infanzia che riconosca i bambini come cittadini a pieno titolo.

Il bilancio dei primi dieci anni

Il bilancio dei primi dieci anni è fatto di luci e ombre. Da un lato, l'Italia ha compiuto passi avanti importanti: l'avvio di un sistema unitario, l'elaborazione di linee pedagogiche chiare, gli investimenti del PNRR che hanno ampliato l'offerta di posti nei nidi e migliorato le strutture.

Secondo i dati ministeriali, grazie ai fondi europei e nazionali sono stati creati circa 100.000 nuovi posti nei servizi 0-3 tra il 2021 e il 2025.

Dall'altro, permangono criticità significative: la copertura dei servizi 0-3 rimane insufficiente rispetto agli obiettivi europei di Barcellona (33% di copertura entro il 2010, oggi superato da Paesi come Francia e Spagna, ma ancora lontano in molte regioni italiane, soprattutto nel Sud). Il divario territoriale è evidente: mentre in Emilia-Romagna e Toscana la copertura dei nidi supera il 40%, in Calabria e Sicilia si ferma sotto il 15%. Anche la formazione degli educatori necessita di maggiore uniformità: la laurea in Scienze dell'educazione per la prima infanzia è stata un passo avanti, ma resta da consolidare un sistema di aggiornamento continuo e di valorizzazione professionale.

È proprio su questi nodi che la nuova Commissione nazionale dovrà intervenire. Il suo compito sarà aggiornare le Linee pedagogiche alla luce delle rinnovate esigenze sociali e culturali, definire standard nazionali di qualità per strutture e personale, monitorare costantemente i dati sull'accesso ai servizi e promuovere innovazione educativa. Non meno importante sarà il rafforzamento della continuità educativa, la valorizzazione della professionalità degli educatori e il sostegno alle famiglie, affinché possano vivere la genitorialità con maggiore serenità.

Nei prossimi dieci anni, il sistema integrato 0-6 dovrà diventare non solo un servizio, ma una vera e propria cultura dell'infanzia, che riconosca i bambini come cittadini a pieno titolo, con diritti, bisogni e potenzialità da valorizzare.

Titoli di accesso e formazione: una sfida aperta

Uno degli aspetti più delicati del sistema integrato 0-6 riguarda i requisiti professionali per lavorare nei servizi educativi e la qualità della formazione. Il Decreto legislativo 65/2017 ha introdotto una distinzione chiara:

- per gli educatori dei servizi 0-3 anni è richiesto il titolo di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, indirizzo specifico per la prima infanzia;
- per gli insegnanti della scuola dell'infanzia (3-6 anni) resta invece il titolo di laurea in Scienze della formazione primaria.

Questa scelta ha segnato un passo avanti verso la professionalizzazione del settore, ma ha anche aperto nuove sfide. In molte realtà, infatti, persistono situazioni di personale con titoli diversi o percorsi formativi non omogenei, frutto di transizioni normative e di deroghe locali. La Commissione nazionale 0-6 dovrà affrontare con decisione questi nodi:

- uniformare i requisiti di accesso, evitando disparità tra territori e servizi;
- rafforzare la formazione universitaria, garantendo percorsi specifici e di qualità per chi lavora con i bambini nei primi anni di vita;
- investire nella formazione continua, perché educatori e insegnanti possano aggiornarsi costantemente su nuove metodologie, inclusione, intercultura e innovazione digitale;
- valorizzare la professionalità, riconoscendo il ruolo educativo e sociale di chi opera nei servizi 0-6, anche attraverso migliori condizioni contrattuali.

Un'alleanza contro la frammentazione

Uno dei nodi più critici individuati è, dunque, la frammentazione contrattuale e professionale. Non può esserci un sistema realmente "integrato" se chi vi lavora percepisce distanze abissali in termini di riconoscimento e tutele. Investire nel personale significa, prima di tutto, garantire opportunità regolari di aggiornamento che siano comuni a tutto il comparto 0-6. Questo "fare scuola insieme" tra personale comunale, statale e del privato sociale è l'unica via per costruire un linguaggio condiviso, capace di accompagnare il bambino in modo fluido, senza strappi, dai primi mesi di vita fino all'ingresso alla scuola primaria.

È necessario, quindi, dare valore sociale e istituzionale al lavoro degli educatori e degli insegnanti attraverso uno Status professionale chiaro, percorsi di carriera ben definiti, retribuzioni adeguate e riconoscimento delle competenze acquisite. Infine, occorre evitare le frammentazioni contrattuali. Oggi esistono contratti diversi: educatori del nido (spesso dipendenti comunali o cooperative) e insegnanti della scuola dell'infanzia (dipendenti statali). Questa frammentazione porta a disparità di stipendi, diritti e percorsi di carriera, pur svolgendo funzioni educative complementari. In prospettiva, il futuro del sistema integrato dipenderà molto dalla capacità di costruire una comunità professionale solida e qualificata, capace di garantire qualità educativa e continuità pedagogica. Senza un investimento serio sui titoli e sulla formazione, il rischio è che il sistema resti frammentato e diseguale.

Armonizzare il sistema integrato 0-6 con le nuove Indicazioni nazionali

La ricostituzione della Commissione nazionale coincide con un altro passaggio fondamentale per la scuola italiana: l'entrata in vigore delle nuove Indicazioni nazionali per il curricolo 2025, che ridisegnano il percorso educativo dalla scuola dell'infanzia al primo ciclo. Due strumenti diversi, ma complementari, che pongono al centro la continuità educativa, l'inclusione e la qualità della formazione.

Le Linee pedagogiche del 2021 hanno definito i principi cardine del sistema integrato 0-6, le nuove Indicazioni nazionali 2025, invece, aggiornano il curricolo complessivo, introducendo un rafforzamento delle competenze digitali e STEM, una maggiore attenzione all'educazione musicale e culturale, e un approccio più integrato alla cittadinanza attiva. In questo quadro, la Commissione nazionale 0-6 si trova a svolgere un ruolo strategico: armonizzare le Linee pedagogiche della prima infanzia con le nuove richieste curriculari, evitando fratture tra i diversi segmenti del percorso educativo.

Una nuova identità professionale tra Nido e Infanzia

La possibile armonizzazione si gioca su alcuni punti chiave. Innanzitutto, la continuità educativa: il passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia e da questa alla primaria deve essere fluido, senza brusche interruzioni metodologiche. In secondo luogo, l'inclusione: entrambi i sistemi pongono grande attenzione alla valorizzazione delle diversità culturali e linguistiche, e la Commissione dovrà garantire che questo principio sia declinato in modo coerente. Terzo punto, la formazione del personale: educatori e insegnanti devono condividere una visione comune, con percorsi universitari e di aggiornamento che dialoghino tra loro. Infine, l'innovazione educativa: le nuove Indicazioni spingono verso competenze digitali e scientifiche già dalla scuola dell'infanzia, e il sistema 0-6 dovrà integrare queste dimensioni senza perdere la centralità della relazione e della cura.

Se l'innovazione e l'inclusione sono le ali del Sistema integrato 0-6, la formazione e la professionalità del personale ne costituiscono il motore immobile. Non esiste cambiamento reale senza un investimento profondo su chi, ogni giorno, abita le sezioni e le classi. La sfida per la Commissione Nazionale è alquanto ambiziosa: superare la storica separazione tra il "mondo del sociale" (i nidi) e il "mondo dell'istruzione" (la scuola dell'infanzia) per approdare a un'unica, solida cultura pedagogica.

Oltre la teoria: la formazione come "officina"

L'urgenza della formazione non è solo formare, ma significa farlo in modo nuovo. Dobbiamo dire addio alla stagione dei corsi teorici calati dall'alto, spesso vissuti come un adempimento burocratico. La nuova frontiera è la formazione continua e laboratoriale. Si punta su comunità di pratiche e gruppi di riflessività, dove educatori e insegnanti possano confrontarsi sui casi reali, analizzare i processi di apprendimento dei bambini e sperimentare sul campo nuovi approcci. È una formazione che si fa "officina", dove il mentoring e il confronto tra pari diventano gli strumenti principali per affinare competenze relazionali e pedagogiche sempre più complesse.

Competenze per il futuro: la "postura" educativa

Le competenze richieste oggi vanno ben oltre la cura o la didattica tradizionale. All'educatore e all'insegnante si chiede una "postura" nuova: la capacità di restare in ascolto, di gestire l'intercultura come risorsa quotidiana e di mediare l'uso delle tecnologie con consapevolezza critica. Valorizzare queste professionalità significa riconoscere che il loro lavoro non è solo un servizio alle famiglie, ma una funzione sociale essenziale per il contrasto alla povertà educativa e per la costruzione di una società più equa.

In definitiva, la sfida che il Sistema Integrato 0-6 ha davanti non è solo organizzativa, ma profondamente culturale. Innovare con il digitale, abbattere le barriere dell'esclusione e nutrire la pedagogia dell'incontro non sono obiettivi raggiungibili a compartimenti stagni. Il vero collante di questa trasformazione è la professionalità docente ed educativa, intesa come una risorsa viva che cresce attraverso il confronto costante e la formazione continua.

Non esiste innovazione senza una comunità di pratiche che la sostenga; non esiste inclusione senza un personale formato a leggere le fragilità come opportunità di crescita; non esiste intercultura senza la capacità relazionale di accogliere ogni storia familiare. Investire in questo sistema significa scommettere sulla qualità dei primi passi dei nostri bambini, garantendo loro non solo un posto in aula, ma un percorso di senso, equo e all'avanguardia. È un impegno che

richiede coraggio istituzionale e una visione lungimirante: la scuola del futuro inizia qui, nei primi mille giorni di vita, e ha bisogno di radici solide per permettere a ogni bambino di spiegare le proprie ali. La Commissione nazionale ha ora il compito di trasformare questa responsabilità in un progetto concreto, capace di dare ai bambini di oggi – e agli adulti di domani – un futuro educativo più giusto, ricco e inclusivo.

13 04 2026

Scuole vulnerabili? Risposte pedagogiche e sfide sociali

1. L'effetto cobra sui DSA. Come evitare le derive della Legge 170/2010



[Pietro SACCHELLI](#)

11/04/2026

Durante il dominio britannico in India, un piano di incentivi volto a ridurre la minaccia dei cobra generò, paradossalmente, la loro proliferazione. Questo episodio ha consegnato alla storia il cosiddetto 'effetto cobra', divenendo la metafora privilegiata per descrivere il corto circuito delle conseguenze inattese: quel fenomeno in cui interventi nati da buone intenzioni, ma privi di una visione d'insieme, finiscono per alimentare il problema invece che risolverlo.

Un paradosso simile si osserva oggi nella scuola italiana nell'applicazione della Legge 170/2010. Le misure dispensative e gli strumenti compensativi, nati per garantire equità agli studenti con DSA, rischiano talvolta di trasformarsi in automatismi che riducono la fatica cognitiva, indeboliscono l'autonomia e consolidano forme di dipendenza funzionale. Quando l'aiuto sostituisce il pensiero, l'intervento educativo perde la sua funzione formativa. Da qui l'esigenza di recuperare un equilibrio pedagogico che tuteli senza deresponsabilizzare.

L'effetto cobra: una metafora per la scuola

L'episodio storico offre una lezione magistrale sulla cecità dei sistemi di incentivazione lineare. Di fronte all'emergenza sanitaria causata dalla diffusione dei cobra, nel tentativo di affrontare il problema con un approccio ritenuto moderno ed efficiente, i governatori britannici ricorsero ad una incentivazione economica: stabilirono una ricompensa in denaro per ogni cobra ucciso. L'iniziativa, apparentemente semplice e razionale, prevedeva la consegna della pelle del serpente come prova della sua avvenuta eliminazione per ricevere la somma pattuita. All'inizio il piano funzionò molto bene: la gente era motivata a cacciare i cobra che iniziarono a diminuire di numero in tutta la regione. L'amministrazione inglese era orgogliosa del successo riportato, ma nelle retrovie cittadine accadde qualcosa di imprevedibile. Diversi abitanti poveri, fiutando l'opportunità di guadagnare qualche rupia per sopravvivere, iniziarono ad allevare i cobra per trarne un facile profitto, proporzionale al numero dei serpenti allevati e quindi alle pelli consegnate al Raj locale.

Il sistema di incentivi, escogitato per ridurre il problema, stava in realtà alimentando una proliferazione clandestina dei cobra. Quando il governo scoprì l'inganno reagì bruscamente abolendo immediatamente la ricompensa. Fu allora che la situazione precipitò. Gli allevatori, non più incentivati ad allevare i serpenti velenosi ne liberarono a migliaia nelle campagne e nelle periferie del Paese. Il numero di cobra, invece di diminuire, esplose in maniera esponenziale diventando molto più grave della situazione iniziale.

Le intenzioni della Legge 170/2010

Questa condizione paradossale si può riscontare anche in altri settori ed ambiti sociali tra cui la scuola. Il riferimento riguarda in modo particolare le misure dispensative e gli strumenti compensativi introdotti con la legge 170/2010 al fine di garantire equità formativa per gli studenti con Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). Tali provvedimenti rappresentano senza dubbio una delle innovazioni psicologiche più avanzate e significative. Tuttavia c'è il rovescio della medaglia: l'uso improprio o troppo "garantista" degli strumenti adottati non ha risolto i problemi di apprendimento ma ha finito per amplificarli come accaduto nell'effetto cobra. Nelle riflessioni che seguono vogliamo analizzare gli aspetti critici della legge 170/2010 ed individuare un approccio didattico equilibrato che salvaguardi la fatica cognitiva dell'alunno con DSA e la sua autonomia nello studio.

La funzione originaria degli strumenti compensativi

Gli strumenti compensativi sono stati concepiti come "protesi cognitive" che permettono allo studente di aggirare una difficoltà specifica senza rinunciare ai processi superiori di pensiero. Essi mirano ad alleggerire il carico esecutivo, a facilitare i contenuti disciplinari, a sostenere l'autonomia e a favorire la partecipazione attiva alla vita della classe. In questa prospettiva, la compensazione non sostituisce il pensiero, ma lo agevola.

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, le misure dispensative e compensative previste per i DSA sono spesso presentate come imprescindibili per garantire a tutti pari opportunità. La loro funzione originaria è chiara: ridurre il peso delle difficoltà esecutive e permettere allo studente di accedere ai contenuti disciplinari utilizzando canali alternativi. Tuttavia, nella pratica scolastica quotidiana, il ricorso a questi strumenti può trasformarsi in deresponsabilizzazione, riducendo l'impegno cognitivo e consolidando forme di dipendenza funzionale dello studente. È in questo scarto tra intenzione e risultato, complici, loro malgrado, gli insegnanti di sostegno, che si può manifestare l'effetto cobra, categoria utile per interpretare le conseguenze inattese di interventi educativi mal calibrati.

Quando l'aiuto diventa ostacolo

L'effetto cobra emerge quando questi facilitatori dell'apprendimento finiscono col produrre un effetto contrario, cioè un indebolimento delle competenze cognitive e motivazionali degli alunni con diagnosi DSA. Nella scuola italiana ciò avviene quando ad esempio si fa un uso improprio della calcolatrice per svolgere operazioni elementari, si consegnano mappe concettuali già pronte anziché farle costruire, si dispensa l'allievo anche dallo svolgimento di esercizi facilitati annullando completamente ogni fatica cognitiva.

In questi casi lo strumento non compensa ma sostituisce, ed è quello che accade quotidianamente nella stragrande maggioranza delle aule italiane. In questo modo però si preclude allo studente la possibilità di sviluppare strategie personali e di stimolare le proprie capacità per costruire competenze durature.

La pedagogia contemporanea è concorde nel riconoscere la fatica cognitiva come componente essenziale del processo di apprendimento. La tendenza a proteggere lo studente da ogni forma di sforzo attraverso meccanismi compensativi rischia di indebolire le funzioni primarie del pensiero (attenzione, riflessione, memorizzazione e comprensione) e la resilienza all'impegno; rischia anche di ridurre la tolleranza alla frustrazione, di impedire il rafforzamento dell'autostima e di consolidare un'identità dipendente ("*non posso farcela senza...*").

La fatica cognitiva non è un ostacolo da eliminare, ma un impegno da assolvere per sviluppare le competenze, la consapevolezza e la libertà di essere.

Il ruolo dell'insegnante di sostegno

Un aspetto significativo dell'effetto cobra osservabile nella scuola italiana riguarda, purtroppo, anche il ruolo degli insegnanti di sostegno. Nati per essere mediatori cognitivi e facilitatori dell'autonomia, essi rischiano di trasformarsi in garanti automatici delle misure dispensative e compensative, applicandole come protocolli invariabili anziché come scelte pedagogiche ponderate.

In questo modo, l'intervento di sostegno, se svuotato della sua essenza riflessiva, rischia di mutare in un dispositivo di deresponsabilizzazione collettiva: il team docente tende a delegare, la famiglia cerca assicurazione nell'assenza di ostacoli e lo studente, inevitabilmente, si adagia. Quando il supporto si limita a semplificare sistematicamente le attività, banalizzandole, finisce per proteggere lo studente dallo sforzo necessario, sostituendo la fatica con scorciatoie operative che consolidano una dipendenza funzionale. Questo processo indebolisce le competenze esecutive e mina la fiducia dell'alunno nelle proprie possibilità.

È bene mettere in evidenza, però, che tale dinamica non è l'esito di una mancanza di volontà o di competenze dei docenti, ma di una deriva sistemica. La tendenza a garantire risultati immediati, la paura sociale del fallimento e, talvolta, la carenza di una cultura metodologica condivisa a livello d'istituto spingono verso un uso ipertrofico di questi strumenti voluti per legge. È proprio in questa discrasia tra l'intenzione educativa e la pratica quotidiana che l'effetto cobra si manifesta con maggiore evidenza. Così uno strumento nato per emancipare rischia di trasformarsi in un limite, e un aiuto pensato per accompagnare finisce per sostituire il pensiero.

Riesaminare il ruolo dell'insegnante di sostegno significa restituirgli la sua funzione originaria e nobile: non ridurre la complessità, ma renderla affrontabile; non evitare la fatica, ma modularla con professionalità; non creare dipendenza, ma costruire autonomia.

Questa metamorfosi, tuttavia, richiede di liberare il docente da una complessa pressione ambientale. Schiacciato tra tempi burocratici serrati e le aspettative di un contesto che identifica il successo formativo con la semplice rimozione dell'ostacolo, il docente di sostegno, che sceglie di "far fare fatica" all'alunno compie oggi un atto di coraggio pedagogico solitario e controcorrente, rivendicando la propria natura di *Magister* della relazione educativa.

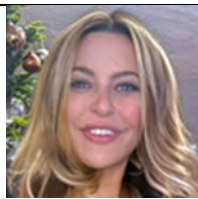
Come evitare l'effetto cobra nella didattica dei DSA

Affinché gli strumenti dispensativi e compensativi mantengano efficacia nella loro funzione educativa è necessario condividere alcuni criteri pedagogici di fondo:

- l'apprendimento non coincide con il risultato immediato, ma con il percorso che conduce alla comprensione;
- la compensazione deve essere calibrata sulla difficoltà reale e non applicata in modo generalizzato;
- i dispositivi non devono cristallizzarsi in abitudini permanenti, ma devono essere sottoposti ad una valutazione periodica;
- ogni tipo di supporto dovrebbe essere pensato come un ponte verso l'indipendenza, non come una "stampella" definitiva;
- la qualità dell'intervento didattico dipende dalla condivisione di una visione pedagogica comune del team docente.

L'effetto cobra applicato ai DSA invita a una riflessione più ampia sul significato di sostegno educativo. Aiutare non significa sostituire, proteggere o evitare ogni ostacolo. La vera equità non consiste nell'eliminare le richieste, ma nel renderle possibili in funzione di una crescita cognitiva. La sfida pedagogica è dunque duplice: garantire strumenti adeguati e al tempo stesso preservare la dignità della fatica, la gioia della scoperta e la costruzione dell'autonomia perché l'intervento educativo va inteso come processo intenzionale di sviluppo e non come semplice gestione delle difficoltà.

2. Cortocircuiti educativi. Quando la scuola diventa bersaglio del disagio



Rita FAZIO

11/04/2026

Il grave episodio che ha coinvolto la professoressa Chiara Mocchi, colpita da uno studente tredicenne nel Bergamasco, non è un caso isolato, ma il sintomo di una tensione che attraversa i corridoi degli istituti italiani. Questa sequenza di aggressioni, fisiche e verbali, contro il personale scolastico segnala una rottura profonda: il patto tra l'istituzione e il contesto sociale sembra essersi sgretolato, lasciando spazio a un'ostilità che non trova più argini comunicativi. Per decifrare le radici di questo fenomeno non bastano le reazioni emotive. Occorre analizzare la metamorfosi che ha colpito i tre cardini del sistema educativo: la scuola, la famiglia e gli studenti. Solo osservando il mutamento di questi pilastri, e le crepe che si sono formate nelle loro reciproche relazioni, è possibile comprendere come il luogo deputato alla crescita sia diventato, in troppi casi, il teatro di un conflitto senza parole.

Un'alleanza spezzata: il ruolo docente

La funzione del docente ha attraversato una trasformazione profonda, pagando il prezzo di una transizione epocale: il passaggio da una scuola d'élite a un sistema di istruzione di massa. Questo mutamento si è poi intrecciato con l'avvento della società dell'informazione e, successivamente, dell'era digitale, che hanno scardinato il monopolio del sapere tradizionalmente detenuto dall'istituzione scolastica. L'autorità del professore, oggi, non è più un dato acquisito per posizione sociale, ma si ritrova immersa in un contesto dove la velocità dei dati e la frammentazione delle fonti hanno ridisegnato i confini del suo mandato educativo, indebolendo quel patto di fiducia che un tempo legava saldamente scuola e società.

Dalla trasmissione verticale alla mediazione

Nella scuola d'élite, l'insegnante rappresentava l'autorità istituzionale indiscussa, il custode di un sapere sacro, rivolto a una platea omogenea che condivideva i medesimi codici culturali e linguistici; pertanto, l'insegnamento fluiva dall'alto verso il basso senza incorrere in ostacoli, poiché la "selezione naturale" degli studenti garantiva l'apprendimento, anche se a discapito dei più fragili. Con l'ascesa della scuola di massa, il docente è stato chiamato a trasformarsi in un mediatore, in un facilitatore. Non bastava più "sapere la materia": occorreva saperla tradurre, agevolare e semplificare. La sfida diventava gestire l'eterogeneità, trasformando la lezione frontale in un ponte tra i diversi punti di partenza degli alunni. Quindi, il ruolo di prestigio sociale acquisito a priori nel quadro scolastico precedente, cedeva gradualmente il posto a una reputazione da conquistare quotidianamente nelle mille difficoltà di una relazione diventata molto complessa.

La crisi dell'autorità nell'era digitale

Tale complessità è cresciuta in maniera spropositata con l'avvento della società dell'informazione, nella quale:

- le famiglie hanno evidenziato una progressiva erosione della funzione di presidio etico, smarrendo la capacità di trasmettere il valore della regola e il senso del limite come cardini della crescita;
- gli alunni hanno manifestato percorsi di identificazione e differenziazione sempre più fragili, immersi in forme di socialità spontanea che hanno profondamente alterato i riti tradizionali dello stare insieme e del maturare tra coetanei.

Inoltre, il sapere sovrabbondante e immediatamente accessibile a chiunque con un dispositivo connesso, ha indotto le famiglie a confondere la reale competenza pedagogica con il semplice possesso di notizie; quindi se l'informazione era fruibile ovunque, il docente non era altro che un ulteriore erogatore del servizio di apprendimento, talvolta anche più limitato; in questa dinamica

è stata svilita la natura asimmetrica tra "chi guida e chi è guidato"! Tale delegittimazione è stata spesso percepita più come un sopruso che come una condizione necessaria per la crescita.

Ecosistemi liquidi e fragilità professionali

Con il passaggio all'uso delle tecnologie più avanzate l'ecosistema scolastico è diventato ancora più "liquido", portando a una smaterializzazione dei confini della classe e delle gerarchie cognitive tradizionali.

A ciò si aggiunge che il declino salariale, rimasto slegato dalle crescenti responsabilità sociali, e la burocratizzazione pervasiva del lavoro docente hanno contribuito a proiettare l'immagine di una professione "rifugio". Questa percezione, che rischia di ridurre l'insegnamento a un ripiego amministrativo piuttosto che a una vocazione intellettuale, finisce per minare ulteriormente il riconoscimento sociale necessario per esercitare un'influenza educativa profonda, trasformando il docente in un ingranaggio burocratico proprio quando sarebbe più necessario il suo ruolo di guida autorevole.

La famiglia: dal patto educativo alla difesa corporativa

Il ruolo della famiglia ha subito una mutazione genetica, scivolando da una storica alleanza con l'istituzione ad una sorta di tutela sindacale dei figli. Questa protezione acritica della progenie ha eroso la condivisione del limite, un tempo cardine della crescita, trasformando i genitori in organi giudicanti pronti a contestare l'operato docente. In questo nuovo assetto, la scuola non è più percepita come una comunità educante con cui collaborare, ma come un interlocutore da cui difendere i propri figli a ogni costo, indebolendo così il valore del principio di realtà.

Il passaggio dal genitore-alleato al genitore-difensore non è solo un mutamento di attitudine, ma il riflesso di un'insicurezza sociale più vasta. La famiglia oggi tende a proiettare sul figlio un bisogno di protezione assoluta, trasformandosi in una sorta di scudo acritico contro le asperità del mondo. Questo "sindacalismo affettivo" vede nella scuola non più un'istituzione che prepara alla vita attraverso il confronto con il limite e la frustrazione del fallimento, ma un potenziale agente di trauma.

In questa dinamica, la sanzione disciplinare o la valutazione negativa vengono vissute come un attacco all'identità stessa del nucleo familiare, portando i genitori a delegittimare l'autorità docente per preservare un'armonia domestica fragile. Il risultato è la rottura di quel fronte comune tra adulti che un tempo forniva al minore una cornice etica coerente: senza la condivisione della regola, la famiglia smette di essere scuola di civiltà per diventare un ente giudicante e antagonista, che baratta l'autorevolezza educativa con la compiacenza affettiva o con l'approvazione incondizionata nei confronti dell'operare dei figli.

Gli studenti: tra fragilità emotiva e vuoto di senso

La violenza degli studenti non è quasi mai un atto politico o di ribellione consapevole, quanto piuttosto l'esito di una atrofia dell'immaginario. Molti giovani vivono oggi in un "eterno presente", un tempo liquido dove la connessione digitale costante satura ogni spazio di attesa, impedendo la nascita del desiderio e della capacità di sognare un progetto a lungo termine. Questo vuoto di senso genera una fragilità emotiva paradossale: i ragazzi sono iper-connessi ma privi di un linguaggio per nominare il proprio dolore esistenziale.

Quando la scuola – con i suoi tempi lenti, i suoi sforzi richiesti e le sue richieste di astrazione – si scontra con questa realtà, si produce un corto circuito. L'aggressività diventa allora una modalità reattiva di chi non sa più narrare sé stesso. Per lo studente che vive nell'incapacità di scorgere un domani, la scuola non è più la "grande occasione", ma un ingranaggio burocratico scollato dal vissuto emotivo, un bersaglio fisico su cui scaricare una rabbia che nasce, in realtà, dalla paura di non esistere agli occhi del futuro.

Oltre la sanzione: la crisi del principio di autorità

Le radici di questa deriva non possono essere circoscritte esclusivamente ai tratti caratteriali dei singoli; esse affondano in una più vasta crisi del principio di autorità, in cui il merito e la competenza professionale vengono guardati con crescente sospetto. A questo scenario si sovrappone l'accelerazione imposta dal digitale, che ha progressivamente eroso la capacità di tollerare la frustrazione e l'attesa, elementi che costituiscono, invece, l'ossatura indispensabile di ogni autentico processo di apprendimento. In un mondo che esige risposte immediate, il tempo

lento della formazione viene percepito come un ostacolo intollerabile, alimentando tensioni che spesso sfociano nell'aggressione.

Per arginare questa frattura, le recenti misure ministeriali hanno introdotto interventi normativi volti a ripristinare il rispetto formale all'interno delle aule. L'inasprimento delle sanzioni penali per le offese al personale scolastico, la centralità del voto in condotta nel percorso di studio e l'assistenza legale garantita dallo Stato ai docenti aggrediti rappresentano segnali forti di una volontà istituzionale: quella di non lasciare il singolo insegnante solo di fronte all'abuso. Tuttavia, sebbene il rigore normativo costituisca un necessario argine giuridico, la persistenza degli episodi di violenza suggerisce che la norma da sola non basta. La sfida resta quella di ricostruire un'autorevolezza che non sia solo difesa dalla legge, ma riconosciuta e legittimata da un rinnovato patto sociale.

Ricostruire un triangolo spezzato nell'era delle Indicazioni nazionali 2025

È in questo scenario che sono state da poco emanate le Indicazioni nazionali del curriculum (DM n. 221/2025). Nella premessa culturale generale del nuovo documento colpisce subito il paragrafo contenente il trinomio "Persona, scuola, famiglia" che evidenzia l'urgenza di affrontare la frammentazione educativa della contemporaneità.

Al centro di questo ecosistema è rilanciata la figura del docente nelle nuove vesti di *Magister (da magis, di più)*, non come un semplice erogatore di contenuti, ma come guida chiamata a rifondare il Patto di corresponsabilità tra i pilastri del sistema educativo.

Questo nuovo equilibrio richiede che la scuola recuperi la sua funzione di bussola intellettuale e relazionale, e che le famiglie rinuncino a quell'interferenza sistematica nelle dinamiche valutative, nata, come abbiamo detto, da un protezionismo emotivo che, di fatto, limita la crescita dell'alunno.

L'auspicio è che il Patto torni presto a essere un terreno di incontro privilegiato per rifondare la conoscenza reciproca in un esercizio quotidiano di mutua valorizzazione che, nella piena consapevolezza dei mutamenti sociali, restituisca alla scuola la sua missione originaria di officina del futuro. Recuperando una visione educativa unitaria, capace di integrare consapevolmente le profonde trasformazioni sociali dei rispettivi ruoli, sarà possibile tornare a guardare al percorso dell'alunno non come a un terreno di scontro, ma come a un progetto di crescita comune.

L'idea di fondo è che l'alleanza Persona-Scuola-Famiglia non sia un'utopia, ma una necessità concreta che liberi la scuola dallo svolgere in solitudine il proprio ruolo educativo e formativo e la fortifichi con una collaborazione autentica con i genitori "primi alleati". Forse, in questo modo, il nuovo profilo del docente *Magister* non andrà a significare una superiorità gerarchica sterile, piuttosto a richiamare la grande responsabilità etica e culturale. Non a caso, il *Magister* è colui che "sa di più" non solo per conoscenze, ma per saggezza di vita, per capacità empatiche. Quando il genitore percepisce che il docente è un alleato che "sente" e comprende la sfida della crescita, la barriera del sospetto potrà cadere, lasciando spazio a una collaborazione autentica.

Costruire l'alleanza educativa: una nuova sfida

Per ricostruire il rapporto di fiducia con le famiglie, oggi molto spesso incrinato da pregiudizi o timori reciproci, il docente *Magister* deve mobilitare le proprie competenze empatiche.

Il primo passo per ricucire uno strappo è l'ascolto. Spesso i genitori arrivano al colloquio carichi di difese; in questi casi, il *Magister* dovrebbe praticare un ascolto attivo, capace di sospendere il giudizio e decodificare il "non detto". Il conflitto, infatti, non va temuto, ma attraversato: ricostruire la fiducia richiede un linguaggio che non alzi barriere. Un docente dotato di sensibilità empatica sa che una divergenza di vedute può diventare l'occasione per validare le emozioni altrui e cercare una mediazione efficace. In questo senso, l'empatia è vicinanza professionale: un ponte teso tra calore umano e fermezza educativa.

Tuttavia, per diventare un *Magister* empatico non basta una predisposizione naturale o un semplice istinto, doti peraltro non comuni; è necessario investire su percorsi di formazione continua che intreccino competenze emotive, riflessive e pedagogiche. La formazione è dunque il catalizzatore che trasforma l'empatia da tratto caratteriale approssimativo a competenza professionale intenzionale. In un'epoca di frammentazione sociale, in cui la scuola è chiamata a farsi "presidio di umanità", la classe docente deve intraprendere una metamorfosi strutturata che vada oltre le competenze disciplinari e metodologiche, puntando con decisione sullo sviluppo delle *soft skill*.

Le competenze empatiche, infatti, non solo migliorano i rapporti all'interno della scuola, ma aiutano anche a creare un ambiente di apprendimento e di relazionalità più collaborativo, indispensabile, quindi, al recupero del rispetto dovuto a dirigenti, docenti e a tutto il personale della scuola che quotidianamente spendono la propria esistenza al servizio delle nuove generazioni.

Sebbene il timore sia che tale impresa risulti più facile da enunciare che da realizzare, i docenti hanno già dimostrato – specialmente durante l'emergenza pandemica – di saper produrre soluzioni inedite, attingendo a quel tipico senso etico di categoria che oscilla, con equilibrio, tra resilienza e creatività.

3. L'orientamento comincia alla scuola dell'infanzia. Come costruire identità, autonomia e capacità di scelta



Chiara SARTORI

11/04/2026

Siamo abituati a immaginare l'orientamento come una scelta d'urto riservata agli studenti più grandi. Eppure, anche le ultime Linee guida introdotte dal D.M. 328/2022 descrivono una realtà diversa: l'orientamento è un processo educativo continuo, che accompagna la persona lungo l'intero percorso scolastico. La scuola dell'infanzia diventa, quindi, un terreno fertile per coltivare le prime attitudini. Nei primi anni di vita l'orientamento non riguarda certamente le scelte future, ma la progressiva costruzione dell'identità personale, dell'autonomia e della fiducia nelle proprie possibilità; sono competenze che si acquisiscono attraverso esperienze quotidiane dove ogni scoperta, per quanto piccola, contribuisce a definire il perimetro del proprio saper essere.

L'orientamento come processo educativo continuo

Se l'orientamento coincide con la capacità di leggersi e di interpretare il mondo, la scuola dell'infanzia ne diventa il primo laboratorio analitico. Non si tratta di anticipare scelte adulte, ma di fornire ai bambini le lenti per riconoscere le proprie inclinazioni mentre accadono. L'ambiente di apprendimento per i più piccoli non deve prefigurarsi come un semplice contenitore di attività, ma uno spazio di risonanza dove ogni esperienza permette al bambino di testare i propri limiti e capire quali sono i propri interessi. Il passaggio importante sta nel trasformare l'esperienza spontanea in consapevolezza precoce.

Attraverso il gioco e la relazione, il bambino impara a monitorare il proprio "fare": capisce cosa lo appassiona, dove incontra difficoltà e come mobilitare le proprie risorse per superarle. Queste prime forme di autoregolazione e di auto-efficacia costituiscono l'ossatura invisibile di quella che, anni dopo, chiameremo capacità di scelta.

La scuola dell'infanzia, dunque, non si limita a ospitare la crescita, ma la organizza, offrendo quegli stimoli differenziati necessari a far emergere un profilo identitario nitido e sicuro.

Sono le Indicazioni nazionali per il curricolo, sia quelle del 2012 (integrate con i suggerimenti

Identità e autonomia nella scuola dell'infanzia

del documento "I nuovi scenari" del 2018) sia le nuove Indicazioni del 2025, ad assegnare alla scuola dell'infanzia il compito di promuovere lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e della competenza. È un passaggio importante che si realizza attraverso la gestione quotidiana delle opzioni: preferire un materiale a un altro o scegliere a quale laboratorio aderire non è un semplice esercizio ludico, ma l'apprendimento di un metodo di autodeterminazione. Attraverso questa autonomia guidata, l'alunno impara a confrontarsi con il limite e con il desiderio, iniziando a distinguere tra l'impulso momentaneo e l'interesse autentico.

Anche la resistenza di fronte alle piccole asperità didattiche assume un valore strategico. Portare a compimento un progetto iniziato, gestire la frustrazione di un errore o tentare un nuovo approccio dopo un fallimento sono atti che strutturano il carattere.

Si definisce così una prima forma di consapevolezza critica: il bambino non solo scopre cosa gli riesce meglio, ma impara a calibrare l'impegno necessario per raggiungere un obiettivo. È proprio questa capacità di autovalutazione e di persistenza a costituire il nucleo delle future competenze orientative, e a preparare il terreno per affrontare i gradi di istruzione successivi con un bagaglio di sicurezza non astratta, ma collaudata sul campo.

La dimensione relazionale e il valore della coesione

Se la scelta individuale definisce il perimetro del sé, è nel confronto con l'altro che le competenze orientative trovano la loro verifica più complessa. La scuola dell'infanzia insegna così a gestire tempi e regole collettive, trasformando ogni laboratorio in un primo esercizio di cittadinanza attiva. Collaborare con i compagni non significa semplicemente "stare insieme", ma imparare a

coordinare il proprio progetto con quello altrui, riconoscendo il valore del contributo collettivo e il rispetto delle scadenze comuni.

In questo intreccio di relazioni, il gioco simbolico e le attività manipolative rappresentano i primi scenari di sperimentazione sociale. Qui, il protagonismo del bambino si misura sulla sua capacità di assumere ruoli diversi e di negoziare soluzioni comuni di fronte a un problema pratico. Questa "responsabilità corale" getta le basi per una fiducia che non è più solo individuale, ma relazionale: la sicurezza nelle proprie capacità si nutre della consapevolezza di saper agire efficacemente all'interno di un gruppo. È questo equilibrio tra l'affermazione dei propri interessi e la sintonizzazione con le esigenze del contesto a rappresentare il vero salto qualitativo verso le sfide dei successivi gradi di istruzione.

La parola che orienta: riflessione e narrazione

L'efficacia di una didattica orientativa non risiede nell'aggiunta di percorsi specifici, ma nell'intenzionalità che trasforma l'ordinario in un'occasione di pensiero. Se l'azione permette di sperimentare, è la parola a consolidare l'apprendimento. In quest'ottica, le conversazioni guidate al termine delle attività non sono semplici momenti di riepilogo, ma veri esercizi di analisi post-operativa. Attraverso domande aperte e non giudicanti, l'insegnante conduce il bambino a ripercorrere le proprie strategie, a identificare i punti di forza e a verbalizzare gli ostacoli superati, attivando così una prima, fondamentale forma di autovalutazione consapevole.

Questo processo trova il suo naturale compimento nella narrazione di sé. Raccontare la propria esperienza significa, infatti, iniziare a tessere la trama della propria storia personale, attribuendo un significato soggettivo a ciò che si è realizzato. La pratica narrativa permette ai bambini di riconoscersi in una continuità evolutiva: non sono solo frammenti di gioco, ma tappe di un percorso in cui ogni preferenza espressa e ogni prodotto migliorato contribuiscono a delineare il proprio profilo. Dare voce ai vissuti trasforma la scuola in un luogo dove il bambino non solo agisce, ma impara a rileggere le proprie tracce per riconoscersi come protagonista attivo del suo divenire.

Il ruolo dell'insegnante orientatore

L'insegnante svolge una funzione fondamentale di accompagnamento, sostenendo i bambini nella scoperta progressiva delle proprie capacità e dei propri interessi. L'osservazione sistematica delle attività quotidiane consente di cogliere preferenze, modalità di partecipazione e progressi individuali: ad esempio sono indicative le attività scelte più frequentemente dal bambino, le modalità che utilizza per affrontare le difficoltà, come porta a termine i compiti iniziati, se in autonomia o con l'aiuto di un adulto. Queste informazioni permettono all'insegnante di scegliere le esperienze più adeguate e di aiutare ciascun bambino a riconoscere i propri punti di forza e di debolezza.

Altrettanto importante è la restituzione di feedback chiari e positivi, cioè riscontri puntuali che valorizzino la qualità del processo e non solo il risultato finale. L'intervento docente deve, soprattutto, mettere in luce l'evoluzione rispetto ai tentativi precedenti, permettendo così al bambino di percepire il proprio miglioramento come un dato oggettivo e concreto. Attraverso questa analisi condivisa, il bambino impara a documentare i propri successi e a prendere coscienza delle proprie potenzialità, trasformando lo sforzo quotidiano in uno strumento sicuro per affrontare con curiosità le sfide future.

La continuità con la scuola primaria

La costruzione di un percorso orientativo coerente trova nella continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria una condizione essenziale. Le prime esperienze di espressione di sé e di riconoscimento delle proprie capacità, maturate nei primi anni, vengono riprese e consolidate nel primo ciclo di istruzione attraverso momenti di riflessione più sistematica. Qui, il passaggio tra i due ordini non segna una frattura, ma rappresenta l'evoluzione di un progetto educativo unitario che segue lo sviluppo della persona nel tempo.

La documentazione raccolta – dalle osservazioni dei docenti agli elaborati dei bambini – diventa uno strumento di dialogo fondamentale. Questo passaggio di informazioni permette agli insegnanti della scuola primaria di accogliere gli alunni conoscendone già inclinazioni, livelli di autonomia e modalità di partecipazione. Il confronto diretto tra i docenti e la condivisione delle progettualità trasforma l'orientamento in un processo fluido: un sostegno costante che

accompagna gli alunni verso nuove esperienze scolastiche con una consapevolezza di sé sempre più strutturata.

Un orientamento che guarda al futuro

Inquadrare la scuola dell'infanzia come il primo presidio dell'orientamento significa riconoscere che le risorse per vivere il domani non si improvvisano, ma si stratificano attraverso l'esperienza diretta. In questi anni, ogni attività quotidiana – dal portare a termine un compito complesso al gestire un piccolo ostacolo – non rappresenta solo un importante esercizio didattico, ma si configura anche come una prova di realtà. È in questi momenti che i bambini imparano a leggere sé stessi, distinguendo tra ciò che è immediato e ciò che richiede invece tempo ed impegno, tra la sicurezza del già noto e il coraggio dell'esplorazione.

Promuovere competenze orientative fin dall'infanzia significa, in definitiva, restituire ai bambini il ruolo di soggetti attivi del proprio apprendimento. Non si tratta di anticipare il momento delle decisioni, ma di fornire gli strumenti critici per affrontarle quando sarà necessario.

Nessun ordine di scuola, di certo, si deve limitare a preparare al grado successivo, poiché deve invece gettare le basi affinché ogni alunno possa procedere nel proprio sviluppo con la consapevolezza di chi ha già imparato a riconoscere il proprio valore e a tracciare, con sicurezza, la propria rotta.

4. Next gen lab: dalla ricerca all'azione. La rivoluzione urbana che parte dalle periferie



Angela GADDUCCI

11/04/2026

Il 1° aprile scorso è stato per la città di Ascoli Piceno un giorno importante: è diventata ufficialmente la "Città Italiana dei Giovani 2026". Questo titolo, assegnato dal Consiglio Nazionale dei Giovani insieme al Dipartimento per le Politiche Giovanili e all'Agenzia Italiana per la Gioventù, non è solo una targa da appendere in Comune. È l'impegno concreto a trasformare la città in un luogo dove i ragazzi possano davvero contare. L'obiettivo è passare dalle parole ai fatti, creando nuovi spazi e opportunità per permettere alle nuove generazioni di cambiare il modo di vivere e far crescere il territorio.

Trattandosi di un'iniziativa volta a premiare il Comune che si è distinto per l'implementazione di strategie d'avanguardia a beneficio delle nuove generazioni, la "Città delle Cento Torri" è stata premiata per la sua visione sistemica e lungimirante. La proposta ascolana ha prevalso su *competitor* di rilievo quali Roma e Cosenza, grazie alla capacità di aver saputo declinare il concetto di partecipazione attiva non come una semplice enunciazione di principio, ma come prassi amministrativa. Il fulcro della vittoria risiede, infatti, nel progetto "*Next Gen Lab: dalla ricerca all'azione*" che, coinvolgendo orizzontalmente la cittadinanza giovanile nei processi di pianificazione urbana e sociale, oltre ad offrire spazi di autonomia, attiva soprattutto politiche di coesione generazionale.

La nuova architettura delle politiche pubbliche

Mentre il dibattito sulle nuove generazioni resta spesso confinato alle parole, Ascoli Piceno sceglie una strada diversa, diventando un campo di prova per un nuovo modo di gestire la cosa pubblica. Qui, i giovani smettono di essere una promessa per il domani e iniziano a incidere concretamente sulle decisioni di oggi. La città si apre alla loro creatività, permettendo a chi la vive di partecipare attivamente alla sua trasformazione e di dare forma a un presente finalmente condiviso.

Il cuore di questa svolta sta tutto nel modo in cui si decide di agire. Il progetto vincitore non si limita a usare i giovani come spettatori, ma ribalta completamente la prospettiva. Non siamo più davanti a scelte calate dall'alto, basate su intuizioni o vecchi schemi burocratici che spesso ignorano la realtà dei fatti. Al contrario, la città sceglie di farsi guidare dai dati e dalla concretezza. Ogni intervento amministrativo nasce ora da uno studio rigoroso e scientifico delle necessità di chi vive il territorio. Non si decide più "per sentito dire" o per comando superiore, ma si risponde a bisogni reali, misurati e analizzati, per costruire risposte che siano finalmente su misura per le nuove generazioni.

A differenza dei modelli tradizionali che vedono il Comune erogare servizi 'a pioggia', il modello 2026 prevede che i giovani stessi assumano il ruolo di consulenti strategici nei processi di mappatura e analisi delle istanze territoriali. Attraverso l'istituzione di una piattaforma permanente - *l'Osservatorio della Gioventù* - in grado di monitorare i bisogni e coinvolgere studenti e associazioni, la città marchigiana crea un ponte diretto tra il mondo scolastico e accademico, il tessuto associazionistico e i centri del potere locale favorendo una *governance* condivisa e intersettoriale.

Il modello di rigenerazione di "Next gen lab:"

Se la strategia "*Next Gen Lab: dalla ricerca all'azione*" rappresenta l'architettura concettuale e metodologica, *Stazione Futuro* ne costituisce l'estrinsecazione fisica e funzionale, il luogo dove questo disegno si traduce in pratica. Situata all'interno del polo ferroviario cittadino - area oggetto di un profondo intervento di rigenerazione urbana - *Stazione Futuro* non si limita ad essere un semplice centro di ritrovo, ma si spinge oltre: è un'officina di sogni e un vivaio di talenti, un posto dove le persone imparano a costruire il proprio domani. Questo spazio, secondo la definizione del sociologo urbano statunitense Ray Oldenburg^[1], agisce come "*Third Place*" (Terzo luogo), dove la prossimità fisica agevola la contaminazione di idee, trasformando la

stazione da un "non-lieu", per dirla con l'antropologo francese Marc Augé[2], ad uno spazio di aggregazione capace di generare capitale sociale e tradurre la visione progettuale in prassi quotidiana. Trasformandosi nella vitalità di uno spazio vissuto, *Stazione Futuro* diviene l'epicentro della resilienza comunitaria, il fulcro in cui si sprigiona la sinergia tra coesione sociale e rigenerazione urbana. Al suo interno, i servizi previsti da "Next Gen Lab" si articolano lungo tre direttrici strategiche, pensate per convertire il potenziale dei giovani in impatto territoriale.

- *Empowerment e responsabilizzazione* segna l'evoluzione dal concetto di 'spazio concesso' a quello di 'responsabilità affidata' e che, mediante strumenti idonei per trasformare un'idea in *startup*, eleva il ruolo dei giovani da passivi fruitori di servizi a co-autori consapevoli delle trasformazioni cittadine.
- *Transizione digitale ed ecologica* configura percorsi di alta formazione e laboratori d'avanguardia in ambito *green* e *digital* operanti come veri e propri incubatori di competenze, necessarie per governare le sfide della doppia transizione;
- *Libera creatività*, qui l'espressione artistico-culturale diventa vettore di rigenerazione urbana e il talento creativo, strumento per restituire agli spazi un nuovo significato sociale.

Per una città senza margini

Il protagonismo è indissolubilmente legato alla riappropriazione e al possesso dello spazio pubblico. Infatti, nell'intento di strutturare una partecipazione inclusiva e capillare, l'amministrazione di Ascoli Piceno ha pensato bene di implementare politiche attive volte a neutralizzare i fenomeni di atrofia socioculturale ed estendere l'architettura del progetto anche nelle aree suburbane. Questa strategia di decentralizzazione delle opportunità mira a trasformare la geografia urbana in un ecosistema omogeneo, dove il coinvolgimento generazionale non sia un privilegio riservato alle zone centrali, ma un diritto diffuso anche nei quartieri più marginali. Tant'è che nell'intento di non lasciare indietro nessuno, un'unità mobile itinerante – il *Pullman del futuro* – raggiungerà i giovani nelle frazioni e nelle aree più periferiche, in modo da contrastare l'isolamento e stimolare la partecipazione attiva anche di chi, per ragioni geografiche o sociali, si senta spesso escluso dai processi di innovazione. Attraverso la rifunzionalizzazione di aree dismesse e la creazione di presidi di innovazione sociale nei quartieri meno centrali, la sfida di questo esercizio di cittadinanza attiva risiede nel superamento del dualismo tra *centro* e *margini*, promuovendo un modello di *empowerment* diffuso che riconosca a ogni giovane il ruolo di attore co-protagonista della rinascita cittadina. Per essere cittadini protagonisti non basta ricevere simbolicamente "le chiavi della città", ma occorre assumere un ruolo attivo contribuendo alla progettazione delle sue funzioni: la *Next Gen* non vuole limitarsi ad *abitare lo spazio civico*, ma intende diventarne architetto delle nuove logiche di senso.

Cantieri di rigenerazione

Il conferimento di questo titolo ad Ascoli Piceno non rappresenta un traguardo statico, ma l'avvio di un cantiere a cielo aperto che coinvolge l'intero territorio. La rinascita parte dal superamento delle distanze geografiche: proseguono i lavori nei borghi montani (Uscerno, Migliarelli, Piano e Abetito) colpiti dal sisma del 2016. Qui, la creazione di nuove piazze, il potenziamento dell'illuminazione pubblica e l'installazione di colonnine per la ricarica elettrica restituiscono dignità e connessione alle aree più fragili. Parallelamente, nel 'salotto' cittadino di Piazza Arringo, la rigenerazione passa attraverso l'economia circolare: per rafforzare l'identità urbana e migliorare l'accessibilità pedonale, è stata progettata la sostituzione dei vecchi sampietrini – verranno recuperati e riutilizzati in altre vie meno centrali – con una nuova pavimentazione in travertino locale. Tuttavia, l'intervento più ambizioso del 2026 riguarda la metamorfosi dei 17 ettari della dismessa area "SGL Carbon" nel *nuovo polmone verde* della città: un parco urbano e fluviale segnato da 20.000 mq di piste ciclabili, dove la storica ciminiera, stagliandosi tra nuovi spazi da destinare all'arte e allo sport, resterà custode della memoria produttiva. L'area diventerà così il simbolo di una comunità capace di riconfigurare il proprio retaggio manifatturiero in chiave ecologica e sociale, contribuendo a ridefinire, insieme alle nuove generazioni, le logiche stesse del vivere comune.

Oltre il riconoscimento

Il senso profondo di questo riconoscimento è stato sintetizzato con chiarezza dalla Presidente del CNG, Maria Cristina Pisani, che ha sottolineato come il premio stimoli a "*promuovere progetti*

che rendano i giovani parte integrante della crescita dei territori, non solo come beneficiari di politiche, ma come attori del cambiamento”.

Sulla stessa scia, il Ministro per lo Sport Andrea Abodi ha sottolineato come questo premio serva a *“ricucire il rapporto tra istituzioni e ragazzi”*. E il Sindaco di Ascoli, Marco Fioravanti, ha parlato di una *“visione che diventa realtà”* e di una città che ora si pone come modello di riferimento nazionale per la sperimentazione di politiche pubbliche ‘giovanicentriche’.

Il vero successo dell’iniziativa dipenderà dalla capacità di trasformare queste novità in qualcosa di permanente. La sfida è fare in modo che l’entusiasmo di un anno diventi un metodo di lavoro solido e duraturo. Se i giovani diventeranno davvero il motore della rinascita sociale e culturale, la vittoria non sarà solo di Ascoli, ma dell’intero Paese.

La città ha l’occasione di dimostrare come anche i centri medi possano guidare il cambiamento. È la prova che si può proteggere la bellezza della storia guardando al futuro, unendo la cura per il patrimonio con la voglia di modernità e partecipazione che definisce il nostro secolo.

[1] Scomparso nel 2022, l’americano Ray Oldenburg ha svolto gran parte della sua carriera come professore presso il Dipartimento di Sociologia e Antropologia della University of West Florida a Pensacola. Il suo lavoro più influente, intitolato *The Great Good Place* (1989), è il saggio in cui esplora come i caffè, le librerie e altri luoghi di ritrovo (i suoi famosi “Terzi luoghi”) siano fondamentali per la democrazia e la vitalità civica degli Stati Uniti e delle società occidentali in generale.

[2] M. Augé, *Non-luoghi. Introduzione a un’antropologia della surmodernità*, 1992. La fama di Marc Augé, scomparso nel 2023, è legata in particolare alla creazione di un neologismo che è diventato un pilastro della sociologia urbana: il non-luogo. I non-luoghi – aeroporti, stazioni ferroviarie, autogrill, centri commerciali – sono spazi di transito prodotti dalla *sur-modernità* (la modernità eccessiva e accelerata). Non avendo la peculiarità di essere identitari, relazionali o storici, nei non-luoghi le persone non interagiscono come individui appartenenti a una comunità, ma come utenti anonimi.

20 04 2026

Nuove rotte per la scuola: professione e crescita

1. Elenchi regionali e reclutamento. Dalla Legge 79/2025, nuovi canali per l'accesso alla professione



Giulia CUZZI

16/04/2026

Chi conosce la scuola sa bene che superare un concorso molto spesso non coincide con un incarico di insegnamento. È in questo scarto, tra il merito certificato e la cattedra che resta vuota, che si collocano le attese di migliaia di docenti idonei. Per molti aspiranti docenti il superamento delle prove concorsuali ha rappresentato un traguardo a metà: una qualificazione valida, ma priva di uno sbocco immediato nel ruolo, bloccata da graduatorie saturate o procedure farraginose.

Oggi forse qualcosa sta cambiando.

Conto alla rovescia per la pubblicazione degli elenchi regionali per il ruolo. È atteso nei prossimi giorni, infatti, il decreto attuativo che istituirà ufficialmente questo nuovo canale di reclutamento per i docenti. Si tratta di un bacino ulteriore, capace di tutelare il diritto allo studio attraverso l'impiego di figure già selezionate e qualificate. È una nuova modalità che sembra essere accolta positivamente da coloro che operano quotidianamente nelle istituzioni scolastiche.

L'impianto normativo degli elenchi regionali per il ruolo

La disciplina del reclutamento del personale docente ha conosciuto, negli ultimi anni, un processo di profonda revisione, in larga parte connesso agli obiettivi di riforma previsti dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). In questo contesto si colloca la Legge 5 giugno 2025, n. 79, di conversione del decreto-legge n. 45/2025, che introduce, tra le altre innovazioni, gli elenchi regionali per l'immissione in ruolo dei docenti. La nuova procedura si inserisce nel solco delle politiche volte a ridurre il precariato e a rendere più efficiente e tempestivo il sistema di accesso alla professione docente.

Fino a questo momento il reclutamento dei docenti è avvenuto principalmente grazie a graduatorie derivanti da concorsi pubblici e dalle GAE, ossia alle graduatorie ad esaurimento, a cui si sono progressivamente affiancate le GPS, graduatorie provinciali per le supplenze. Questo modello ha mostrato nel tempo significative criticità, tra cui la lentezza delle procedure, l'elevato numero di posti vacanti e il ricorso sistematico a contratti a tempo determinato. La riforma introdotta dalla Legge 79/2025 interviene sull'assetto descritto prevedendo l'istituzione di elenchi regionali degli idonei, finalizzati all'immissione in ruolo a decorrere dall'anno scolastico 2026/2027.

Questi elenchi si configurano come graduatorie aggiuntive e residuali, destinate ad operare successivamente allo scorrimento delle graduatorie concorsuali ordinarie. In altri termini, questi non sostituiscono i canali tradizionali di reclutamento ma giungono ad integrarli, fungendo da strumento di completamento per la copertura dei posti rimasti vacanti.

Chi può iscriversi agli elenchi regionali per il ruolo

Possono accedere agli elenchi regionali per il ruolo coloro che abbiano partecipato a procedure concorsuali bandite a partire dal 2020, ovvero:

- concorso ordinario n. 498 e n. 499 del 21 aprile 2020, incluse le classi di concorso di cui al decreto dipartimentale n. 826 dell'11 giugno 2021 [concorso ordinario 2020 + STEM 1];
- procedure concorsuali bandite con il decreto direttoriale n. 252 del 31 gennaio 2022 [STEM 2];
- concorso straordinario DD n. 510 del 23 aprile 2020;

- procedura concorsuale bandita con il decreto direttoriale n. 1330 del 4 agosto 2023 [educazione motoria primaria];
- procedure concorsuali bandite con i decreti direttoriali n. 2575 e n. 2576 del 6 dicembre 2023 [PNRR1];
- procedure concorsuali bandite con i decreti direttoriali n. 3059 e n. 3060 del 10 dicembre 2024 [PNRR2].

Per potersi iscrivere agli elenchi regionali per il ruolo, i candidati devono aver superato la prova orale conseguendo il punteggio minimo previsto, dunque almeno 70 punti.

La norma mira a valorizzare gli idonei non vincitori, riconoscendo loro una possibilità ulteriore di accesso al ruolo.

Rispetto alle classi di concorso che prevedono una prova pratica nell'ambito della prova orale, il punteggio di riferimento è dato dalla media aritmetica della valutazione della prova pratica e del colloquio. Coloro che risultino già assunti a tempo indeterminato o che si trovino in situazioni incompatibili con una nuova immissione in ruolo, invece, non potranno iscriversi agli elenchi regionali.

Modalità di iscrizione

Dal punto di vista procedurale, la legge demanda ad un successivo decreto ministeriale – atteso nei prossimi giorni – la definizione delle modalità di costituzione e aggiornamento degli elenchi, nonché delle procedure di iscrizione, che si svolgeranno in via telematica. È previsto che ciascun candidato possa iscriversi in una sola regione, con precedenza per chi si iscrive nella medesima regione in cui è stata espletata la prova concorsuale. È inoltre ipotizzabile che il sistema preveda una modifica periodica della regione prescelta, seguendo modelli già collaudati in altri ambiti del sistema scolastico.

L'ordine di posizionamento all'interno degli elenchi non sarà casuale, ma risponderà a criteri rigorosi. Gli elenchi verranno strutturati secondo un ordine cronologico che fa riferimento alla data di pubblicazione del bando di concorso originario e, a parità di condizioni, al punteggio conseguito dai candidati, con eventuali priorità legate alla regione in cui è stata svolta la procedura concorsuale. Questo meccanismo punta a bilanciare il principio meritocratico con l'efficienza amministrativa, assicurando una progressione logica nelle chiamate

Una graduatoria residuale

È però essenziale chiarire la natura giuridica di questo strumento. Il ricorso agli elenchi regionali per il ruolo avverrà esclusivamente in una fase successiva rispetto all'assunzione dei vincitori di concorso e degli idonei che rientrano nei limiti percentuali già previsti dalle norme vigenti. Si configura, quindi, come uno strumento residuale volto a garantire la copertura integrale dei posti disponibili. Pertanto, l'iscrizione in questi nuovi elenchi non conferisce un diritto soggettivo all'assunzione immediata, ma configura una "mera aspettativa". Tale possibilità resta subordinata all'effettiva presenza di posti rimasti vacanti e all'esaurimento totale delle graduatorie prioritarie. In sostanza, gli elenchi agiscono come una rete di protezione finale per garantire la copertura integrale dei posti, trasformando quella che era un'attesa passiva in una opportunità di servizio più concreta.

Le ombre: tra consensi e incertezze

Benché l'istituzione di questo nuovo canale di reclutamento sia stata accolta con favore sia da coloro che operano nel mondo della scuola che dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), non è esente da zone d'ombra. La criticità più evidente riguarda la trasparenza: al momento dell'iscrizione, i candidati non avranno contezza dei posti effettivamente vacanti e disponibili nelle singole regioni. Questo significa che il docente dovrà scegliere la regione in cui inserirsi senza sapere se in quel territorio ci sia una reale necessità della sua classe di concorso; si muovono così in una condizione di totale incertezza sulle proprie possibilità di assunzione. Inoltre, la dimensione regionale degli elenchi solleva dubbi sulla tenuta del principio di uguaglianza nell'accesso al pubblico impiego, rischiando di generare disomogeneità territoriali marcate.

Resta infine aperta la sfida del coordinamento: inserire un nuovo tassello in un mosaico già caratterizzato da una complessa stratificazione di strumenti di reclutamento richiederà uno sforzo amministrativo non indifferente per evitare sovrapposizioni o ulteriori rallentamenti burocratici.

Conclusioni

Gli elenchi regionali per il ruolo rappresentano un tentativo di coniugare esigenze di celerità, efficienza e valorizzazione del merito cercando di dare una risposta concreta alla necessità di garantire continuità didattica e diritto allo studio a tutte le studentesse e gli studenti. La Legge 79/2025 ha introdotto un istituto innovativo che, pur mantenendo la centralità del concorso pubblico, amplia le possibilità di reclutamento attraverso un meccanismo più veloce.

Tuttavia, la reale efficacia di questa riforma si giocherà sul terreno della trasparenza. La sfida principale per il Ministero sarà quella di bilanciare la flessibilità del nuovo sistema con la chiarezza dei dati: se si fornirà ai docenti una visione nitida delle disponibilità territoriali si potrà evitare che la moltiplicazione degli strumenti di reclutamento generi confusione ulteriore invece di stabilità. Il successo di questa manovra dipenderà dalla capacità di mantenere l'unitarietà del sistema, assicurando che la ricerca della celerità non vada a discapito della certezza del diritto per chi, con vocazione, ha scelto di dedicarsi alla formazione delle nuove generazioni.

2. Oltre la connessione, lo spazio per crescere. Misure per l'educazione e la protezione digitale



Rita Patrizia BRAMANTE

16/04/2026

Ricordate la leggenda del Pifferaio Magico? Quella figura enigmatica che, su mandato del borgomastro, libera Hamelin dall'invasione dei ratti col solo potere della musica e che poi, non soddisfatto del compenso, consuma la sua vendetta irretendo i fanciulli del borgo per condurli verso un altrove senza ritorno?

Sorge oggi la preoccupazione che l'ombra di un moderno pifferaio possa sottrarre ai nostri figli, nel silenzio degli algoritmi, il tempo stesso dell'infanzia. È una inquietudine che proviene dalle indagini dell'Istituto Demopolis[1]: tre adolescenti su dieci trascorrono online più di dieci ore al giorno, mentre quasi il 40% ne impegna tra le cinque e le dieci. Non va trascurato, inoltre, una frattura profonda, un *digital divide* che non è solo tecnico, ma sociale: nelle famiglie con alta scolarizzazione e reddito elevato, l'esposizione dei minori ai dispositivi viene arginata entro un lasso di tempo più breve (poco meno di due ore). Nelle realtà più fragili questo limite raddoppia sfiorando le quattro ore.

Rischi scientifici e pressione sociale

Il panorama scientifico attuale delinea con crescente precisione i contorni di una fragilità cognitiva diffusa: l'attenzione si fa frammentata, discontinua, costantemente interrotta dal richiamo del digitale, contrapposta a forme di iperattenzione ipnotica generate dalla permanenza prolungata davanti agli schermi. Sono sempre di più i pediatri che nei bilanci di salute si trovano costantemente a dover istruire le famiglie sui pericoli concreti legati a un'esposizione precoce, capace di alterare lo sviluppo neurologico e relazionale proprio in quel decennio cruciale che va dalla nascita alla preadolescenza.

Tuttavia, la presenza pervasiva di questi dispositivi – che reclamano spazio a tavola, sul divano, sul comodino – non è quasi mai l'esito di una scelta pedagogica consapevole. Al contrario, la consegna precoce di uno smartphone nelle mani di un bambino appare spesso come una capitolazione di fronte a una pressione sociale che non ammette defezioni. Anche i genitori più riflessivi e informati finiscono, molto spesso, per cedere a un mercato che detta legge attraverso il conformismo dilagante: il timore che il proprio figlio possa essere l'unico escluso dalle dinamiche del gruppo agisce come una forza centrifuga, travolgendo ogni residua resistenza educativa.

Impatto sullo sviluppo e sulla socialità

Sulla progressiva intensificazione del "tempo schermo" in età infantile si è concentrata l'analisi di Simone Lanza, maestro elementare e ricercatore presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca. Nel suo recente saggio[2], Lanza delinea il rischio concreto di compromettere le piene potenzialità di apprendimento di bambini e bambine, offrendo una sintesi preziosa di come la tecnologia stia riconfigurando l'infanzia.

L'esposizione allo schermo – che si tratti di video, cortometraggi o sessioni di gioco – si traduce infatti in un tempo di sedentarietà forzata che immobilizza il corpo e sottrae spazio vitale alle attività fondanti della crescita: il gioco all'aria aperta, la lettura e la relazione con i coetanei. Questa stasi non altera solo l'equilibrio del ritmo sonno/veglia, ma produce una forma di isolamento che frammenta l'esperienza sociale. Sostituendo l'interazione spontanea del gruppo con il filtro individuale dello schermo, si genera un danno psicoevolutivo profondo: la crescita autentica, per sua natura, richiede il contatto e lo scambio. Una conseguenza ulteriore, e non meno allarmante, è l'inaridimento della spontaneità, del pensiero magico e di quella capacità immaginativa che costituisce il baricentro cognitivo dell'infanzia.

Deprivazione sensoriale e declino della manualità

Questa immersione digitale non è priva di costi fisici e cognitivi, può determinare, infatti, anche una vera e propria deprivazione sensoriale. In un'età che dovrebbe essere l'apice dell'esplorazione multisensoriale, l'esperienza del bambino si contrae, privilegiando quasi esclusivamente la vista, peraltro sollecitata in modo improprio, come dimostra l'insorgenza sempre più precoce di disturbi legati alla miopia. La velocità frenetica dei contenuti video e dei videogiochi frammenta la capacità di elaborazione: l'eccesso di stimoli visivi impedisce di riannodare il filo logico di una narrazione, rendendo difficile per il bambino rispondere a quesiti elementari, come, per esempio, sulla struttura di una storia, identificando il protagonista o l'antagonista.

Preoccupano anche le conseguenze della delega massiccia della scrittura alla tecnologia. Se la rapidità nel digitare su una tastiera appare come una nuova competenza, essa però nasconde la perdita della manualità fine. Il declino del corsivo non è solo una questione estetica, ma un impoverimento neurologico: la ricerca scientifica ha ampiamente dimostrato come l'atto di scrivere a mano, attraverso il gesto lento e misurato della penna sul foglio, attivi aree cerebrali fondamentali per l'apprendimento e la memoria, che restano invece silenti durante la digitazione meccanica[3].

Brunella Fiore, sociologa dei processi culturali e comunicativi presso l'Università Bicocca, solleva una questione speculare che riguarda l'esempio adulto. Il nostro rapporto con lo smartphone – mentre un figlio ci parla, a tavola o nei rari momenti di gioco condiviso – funge da modello silenzioso, ma potentissimo. Siamo ancora capaci di disconnetterci per presidiare il "qui e ora", o siamo i primi a soccombere?

La sfida è comune: per tutti, piccoli e grandi, bisogna trovare un vaccino, un antidoto etico capace di contrastare la gratificazione istantanea indotta dalla dopamina degli algoritmi[4].

Patti digitali e alleanze contro la solitudine

Come ha spiegato magistralmente Jonathan Haidt nel suo bestseller "*La generazione ansiosa*", l'indagine sugli effetti degli smartphone e dei social media sulla salute mentale dei più giovani non concede spazio all'indifferenza. Non possiamo limitarci a osservare un'intera generazione che annega nei propri dispositivi, assistendo passivamente a una vera e propria «riconfigurazione» dell'infanzia che ne altera profondamente lo sviluppo sociale e neurologico[5]. Di fronte a questo scenario, la risposta non può essere individuale, ma deve farsi corale, territoriale.

Grazie al capitale di studio del Centro di Ricerca "Benessere digitale" dell'Università Milano-Bicocca[6], la Città metropolitana di Milano ha fatto da apripista per rispondere alla solitudine delle famiglie, che *si sentono senza presa e con le armi spuntate nella dimensione quotidiana*, come sottolinea la vicesindaca Anna Scavuzzo. L'obiettivo è offrire un supporto concreto alle competenze educative genitoriali promuovendo una consapevolezza critica che nasca dal dialogo tra istituzioni, scuole, università, enti locali, pediatri e agenzie per la tutela della salute. Questa rete, che coinvolge anche formatori, centri sportivi e il CORECOM ha favorito la nascita dei "Patti digitali di comunità": un modello basato sul fare rete e su un *work in progress* costante che si è rivelato vincente per promuovere un uso sano, responsabile e finalmente creativo dei media digitali.

Regole comuni per un ecosistema digitale accogliente

L'espansione capillare di questa rete sul territorio nazionale – che oggi conta oltre 20.000 famiglie e 200 gruppi attivi in 17 regioni – ha reso necessaria l'istituzione della Fondazione Patti Digitali ETS[7]. L'obiettivo è coordinare le esperienze e condividere poche semplici regole per una educazione sana e consapevole all'uso dei media. Si tratta di stabilire criteri chiari: l'età giusta per il primo smartphone, il divieto di utilizzo autonomo di Social e WhatsApp prima dei 14 anni, la riduzione drastica del tempo schermo e l'impegno diretto degli adulti di verificare i contenuti e l'adeguatezza di app e giochi[8].

In questa cornice si inserisce l'azione di Marco Gui – docente di Sociologia dei media presso l'Università Bicocca, coordinatore del Centro di Ricerca "Benessere digitale" e presidente della Fondazione Patti Digitali – il quale ha promosso una giornata di studio presso la Camera dei Deputati. L'iniziativa nasce dall'urgenza di sollecitare tutti gli attori istituzionali e sociali a remare nella stessa direzione. È necessario che soggetti con sensibilità diverse convergano nella ricerca di strategie efficaci per la protezione digitale dei minori, con il fine ultimo di costruire un

ecosistema digitale che sia finalmente accogliente e sicuro, capace di tutelare l'infanzia invece di assediare.

Resistenza comunitaria e capitalismo digitale

L'entusiasmo quasi messianico che all'inizio del secolo accompagnava l'avvento dei "nativi digitali" – visti allora come l'avanguardia luminosa del progresso – ha oggi ceduto il passo a una consapevolezza ben più complessa. È emersa con forza la necessità di governare un processo che non può essere lasciato all'improvvisazione, ma che richiede l'adozione di un principio di gradualità sostenuto da una comunità educante.

I Patti digitali non sono semplici accordi burocratici, ma nascono fisicamente "davanti ai cancelli delle scuole" come una forma di «resistenza di comunità dal basso», per citare l'efficace definizione dello scrittore e insegnante Alessandro D'Avenia.

Questa resistenza si rende necessaria perché il volto di Internet è mutato: la connessione permanente avviene ormai in ambienti relazionali governati dalle logiche di un capitalismo digitale sempre più aggressivo. La contraddizione è palese se pensiamo al mercato in generale dove nessuno si sognerebbe di dare auto, moto, alcol o tabacco a un bambino di 8 anni, mentre invece il marketing digitale ha preso di mira proprio quella fascia di età, normalizzando il possesso di dispositivi personali già nei primi anni della scuola primaria.

Si tratta di un sistema raffinato che punta a fidelizzare precocemente la fascia d'età tra gli 11 e i 14 anni, trasformando i giovanissimi in utenti strutturalmente dipendenti. Dal 2015, d'altronde, i dati scientifici sono inequivocabili nel segnalare la correlazione negativa tra l'accesso precoce ai social media e la qualità degli apprendimenti, evidenziando al contempo indicatori preoccupanti sulla salute mentale di una generazione costantemente esposta a dinamiche di mercato travestite da socialità.

Dall'allarme clinico alla responsabilità adulta

L'impatto delle tecnologie sulla salute mentale dei più giovani ha assunto contorni drammatici, come evidenziato da Stefano Vicari, direttore di Neuropsichiatria infantile al Bambino Gesù. I disturbi del neuro sviluppo si manifestano già in età prescolare e, in età scolare, compare anche l'ansia. Gli accessi d'urgenza in Pronto soccorso per problemi psichiatrici all'ospedale Bambino Gesù sono aumentati del 500% dal 2013 (anno in cui il ribasso dei prezzi ha trasformato lo smartphone nel regalo d'elezione per la Prima Comunione[9]).

Esistono vere e proprie dipendenze comportamentali, alimentate dalla ricerca spasmodica del dispositivo e dall'esposizione a contenuti inadeguati; una correlazione ormai dimostrata lega l'uso del telefonino ad ansia, depressione e aggressività esplosiva quando lo strumento viene sottratto.

Per arginare questa deriva e promuovere una reale regolazione emotiva, è necessario che il mondo degli adulti rimetta al centro il benessere del minore, riconoscendo che autonomia e autodeterminazione non sono possibili senza una mediazione consapevole. Ogni ora passata davanti allo schermo è tempo sottratto al movimento, alla lettura, al gioco all'aria aperta o persino a quel "vuoto" creativo necessario per l'immaginazione.

Come osserva Elena Bozzola, coordinatrice della Commissione dipendenze digitali della Società Italiana di Pediatria (SIP)[10], molti bambini manifestano oggi alterazioni del ritmo sonno-veglia e faticano a socializzare o a comunicare le proprie emozioni.

Diventa quindi impellente un'educazione digitale che parta dagli adulti stessi: genitori capaci di offrire messaggi coerenti e di creare occasioni di condivisione *smartphone free*, restituendo alla famiglia un tempo di qualità che sia autenticamente generativo.

Buone pratiche e tutela preventiva

Il passaggio dall'analisi dei rischi alla prassi educativa non è rimasto un esercizio teorico, ma ha trovato terreno fertile in una serie di sperimentazioni locali che stanno ridisegnando il confine tra reale e virtuale. Si tratta di piccoli laboratori di libertà dove la disconnessione non è vissuta come una privazione, ma come l'occasione per riappropriarsi di spazi, tempi e relazioni.

- La vicesindaca di Milano Anna Scavuzzo cita l'esempio delle settimane di Scuola Natura, organizzate dal Comune di Milano, dove l'assenza dello smartphone restituisce ai ragazzi una dimensione di scoperta autentica.
- Analogamente, Silvia Becchi, componente della Commissione comunale della Pace e dei Diritti e animatrice del Patto digitale di Bagno a Ripoli (Toscana), descrive interventi

“disintossicanti” che regalano alle famiglie tempo per stare insieme: feste *screen free*, spettacoli teatrali e anche il recupero del diario cartaceo, che restituisce ai bambini l’autonomia nello svolgimento dei compiti a casa, svincolandoli dalla dipendenza dalla consultazione da parte del genitore del registro elettronico.

- A Treviso, Gloria Sernagiotto, Assessore alle Politiche educative del Comune di Treviso, pone l’accento sull’iniziativa “Trevisoga” dove si enfatizzano giornate di divertimento con centinaia di giochi da tavolo per far scoprire il piacere di utilizzarli insieme a tutte le età.

Questa fioritura di buone pratiche deve però convergere verso una strategia di tutela preventiva strutturata. Il primo passo è l’adozione di un *family plan* che definisca confini chiari: nessun dispositivo a tavola, nei momenti ludici o prima di dormire, nella consapevolezza che ogni anno guadagnato senza l’ingombro dei media digitali è un anno guadagnato in salute.

La necessità di una regolamentazione non è solo una preoccupazione pedagogica, ma una richiesta corale. Il sondaggio affidato alla Società di indagine statistica Demetra, in occasione dell’evento presso la Camera dei Deputati, indica che l’88,8% della popolazione italiana invoca norme più stringenti sull’accesso dei minori ai social. Dopo il recente incontro bipartisan alla Camera, la sfida si sposta sul piano legislativo: spetta ora ai cittadini presidiare affinché il Parlamento legiferi efficacemente.

Intanto una nota di speranza giunge dall’ultima fatica di Jonathan Haidt, che dopo “La generazione ansiosa” ha pubblicato “La generazione fantastica”: una guida per riscoprire la bellezza di crescere e divertirsi finalmente liberi dall’ipnosi dello schermo[11].

[1] [Adolescenti in Italia](#): che cosa dicono gli under 18, che cosa pensano gli adulti.

[2] S. Lanza, *L’attenzione contesa. Come il tempo schermo modifica l’infanzia*, Armando Editore, 2025.

[3] M. Ghezzi, *Prendete carta e penna*, in “Corriere della sera”, 23 gennaio 2025.

[4] R. Bramante, *Infanzia e tempo schermo. La caraffa di Maria Montessori meglio dello smartphone*, in *Education 2.0*, 5 Febbraio 2025.

[5] J. HAIDT, *La generazione ansiosa. Come i social hanno rovinato i nostri figli*, Rizzoli, 2024.

[6] “[Benessere Digitale](#)” (Associazione di Promozione Sociale MEC – Media, Educazione, Comunità [MEC](#), [Aiart](#) e [Sloworking](#)).

[7] [Fondazione PATTI DIGITALI ETS](#).

[8] Per esempio con la classificazione [PEGI Pan European Game Information](#).

[9] S. Garassini, *Smartphone. 10 ragioni per non regalarlo alla Prima Comunione (e magari neanche alla Cresima)*, Ares, 2019.

[10] [SIP Società Italiana di Pediatria](#).

[11] J. Haidt – C. Price, *La generazione fantastica. La guida più incredibile per divertirsi e vivere felici senza smartphone*, Rizzoli, 2026.

3. Laboratori di costruttività nella scuola dell'infanzia. Dal fare al pensare: oltre l'estetica del risultato



[Monica Anna Maria GUIDI](#)

16/04/2026

L'attenzione crescente verso le attività laboratoriali nella scuola dell'infanzia ha portato a una diffusione ampia di proposte legate alla manipolazione e alla costruzione. Tuttavia, non sempre tali esperienze vengono progettate con una chiara intenzionalità educativa. Spesso ci si sofferma sull'estetica del risultato, trascurando il potenziale cognitivo intrinseco all'azione del bambino. I laboratori di costruttività, se strutturati in modo consapevole, possono rappresentare un dispositivo didattico significativo per lo sviluppo cognitivo, relazionale ed emotivo, superando la dimensione del semplice "fare" per aprirsi a processi più complessi di apprendimento. In un panorama educativo sempre più orientato alle competenze chiave europee[1], la costruttività si pone come ponte tra l'esplorazione sensoriale e il pensiero logico-matematico.

Valore educativo della costruzione, tra logica e creatività

Quando si parla di laboratori di costruttività, il rischio è quello di ridurli a semplici attività creative basate sull'uso di materiali di recupero o su assemblaggi visivamente efficaci. In realtà, tali esperienze coinvolgono una pluralità di competenze: attenzione, pianificazione, capacità di previsione, flessibilità cognitiva e attribuzione di significato all'azione. Nel contesto scolastico, costruire non significa soltanto manipolare oggetti, ma organizzare progressivamente forme di pensiero. Attraverso l'interazione con materiali aperti e trasformabili, il bambino sperimenta relazioni tra forma, peso, equilibrio e spazio, sviluppando competenze che si collocano alla base dei processi logici e scientifici. Questa fase di sperimentazione non è solo ludica, ma rappresenta un vero e proprio "pensare con le mani", dove l'errore diventa un'ipotesi da verificare e la gravità una variabile con cui negoziare costantemente.

Dal fare al pensare: il processo come luogo dell'apprendimento

I laboratori di costruttività si inseriscono in una tradizione pedagogica che riconosce valore all'esplorazione, al gioco combinatorio e alla ricerca attiva. Rifacendosi alle esperienze di respiro internazionale, come l'approccio delle scuole di Reggio Emilia[2] o i Lego Lab[3] di stampo nord-europeo, l'interesse educativo non risiede nel prodotto finale, ma nella qualità del processo. Durante l'attività, il bambino è chiamato a scegliere materiali, confrontare soluzioni, verificare stabilità, modificare strategie e tollerare l'errore. Questi passaggi attivano processi di *problem solving* e anticipazione, favorendo una forma di apprendimento esperienziale che integra azione e riflessione. È in questo spazio di libertà vigilata che il bambino impara a formulare "teorie provvisorie" sul funzionamento delle cose, testando la resistenza dei materiali e l'efficacia delle proprie intuizioni architettoniche.

Evoluzione simbolica e narrazione architettonica

Con la crescita, tali esperienze assumono una dimensione sempre più simbolica e progettuale. Le costruzioni non sono più solo torri o incastri, ma diventano rappresentazioni di spazi, contesti e narrazioni, aprendo alla possibilità di collegare l'esperienza concreta al linguaggio e al pensiero astratto. Un blocco di legno può diventare un personaggio, un ponte o il confine di un regno immaginario. Questo passaggio segna l'ingresso del bambino nella capacità di astrazione: l'oggetto fisico si carica di significati altri, permettendo al gruppo di negoziare storie comuni e scenari condivisi. La costruzione diventa quindi un supporto alla narrazione, dove la parola accompagna e spiega l'opera, rafforzando le competenze comunicative e lessicali in un contesto di senso.

Il ruolo dell'adulto: tra osservazione e regia educativa

La qualità educativa del laboratorio non dipende esclusivamente dai materiali utilizzati, ma in misura significativa dalla competenza dell'adulto. La differenza tra un'attività efficace e una proposta superficiale risiede nella capacità di osservazione, nella conoscenza dello sviluppo infantile e nella gestione intenzionale del contesto. L'adulto è chiamato a predisporre un ambiente adeguato, selezionare materiali coerenti con gli obiettivi e utilizzare un linguaggio che sostenga l'esperienza senza sovradeterminarla. È necessario saper riconoscere il senso delle azioni dei bambini, intervenendo quando opportuno e lasciando spazio all'esplorazione autonoma quando possibile. Questa funzione richiede competenze specifiche e non può essere improvvisata. Il laboratorio di costruttività, infatti, si configura come un dispositivo educativo che necessita di una rigorosa documentazione e analisi.

Criticità e derive delle pratiche diffuse

Negli ultimi anni, anche a seguito della diffusione di contenuti sui social media, molte attività vengono presentate come laboratori educativi sulla base di criteri prevalentemente estetici. Tuttavia, la cura formale non garantisce automaticamente il valore pedagogico. Una proposta eccessivamente direttiva può ridurre il bambino a esecutore, annullando la spinta creativa. Analogamente, un'organizzazione poco strutturata rischia di generare dispersione; l'assenza di un rilancio educativo può trasformare il laboratorio in un semplice passatempo. Un'attenzione centrata esclusivamente sul prodotto finale da fotografare e mostrare può compromettere la dimensione esplorativa, trasformando l'attività in un compito da portare a termine secondo standard prestabiliti. È pertanto necessario mantenere un approccio rigoroso, evitando semplificazioni che riducano la portata educativa di queste esperienze.

Implicazioni per la progettazione didattica trasversale

All'interno della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, i laboratori di costruttività possono essere integrati nella progettazione come strumenti per sostenere lo sviluppo di competenze trasversali. Tali attività favoriscono in particolare:

- *organizzazione dello spazio e del pensiero*, imparare a gestire i volumi e i confini;
- *sviluppo del linguaggio*, l'uso di termini descrittivi e spaziali per spiegare il proprio operato;
- *cooperazione e negoziazione*, la necessità di collaborare per realizzare strutture complesse;
- *regolazione emotiva*, la gestione della frustrazione davanti al crollo di una costruzione e la capacità di ricominciare.

La loro efficacia dipende dalla coerenza tra obiettivi, materiali e modalità di conduzione. È quindi fondamentale che vengano inseriti all'interno di una progettazione consapevole, calibrata sull'età dei bambini e sui bisogni specifici del gruppo classe.

Conclusioni: la costruzione come forma di pensiero

I laboratori di costruttività rappresentano una risorsa significativa per il contesto scolastico, a condizione che vengano riconosciuti come pratiche educative complesse e non come semplici attività manuali. Attraverso la costruzione, il bambino non realizza soltanto oggetti, ma sviluppa progressivamente strutture di pensiero che gli consentono di interpretare e organizzare la realtà. In questo senso, tali esperienze contribuiscono alla costruzione di competenze fondamentali per il lungo percorso di apprendimento che li attende. Sostenere la costruttività significa, in ultima analisi, dare fiducia alla capacità dei bambini di essere architetti del proprio sapere, fornendo loro gli strumenti per edificare non solo torri, ma solide basi cognitive per il futuro.

[1] La [Commissione europea](#) collabora con gli Stati membri dell'UE per sostenere e rafforzare lo sviluppo delle competenze chiave e delle abilità di base per tutti, dalla prima infanzia e nel corso di tutta la vita. Le [competenze chiave](#) comprendono le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'[inclusione sociale](#) e la cittadinanza attiva.

[2] Il [Reggio Emilia Approach](#)® è una filosofia educativa fondata sull'immagine di un bambino con forti potenzialità di sviluppo e soggetto di diritti, che apprende attraverso i cento linguaggi appartenenti a tutti gli esseri umani e che cresce nella relazione con gli altri.

[3] [LEGO Education](#): Principi di costruttivismo e apprendimento esperienziale.

4. Le fondamenta invisibili della cognizione. Una scuola più "umana" per garantire efficienza



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

16/04/2026

Il dibattito educativo attuale si concentra molto sulle metodologie innovative, sull'intelligenza artificiale, sulla necessità di predisporre ambienti di apprendimento flessibili. Si discute di nuovi modelli valutativi e della necessità di rendere la scuola aderente alle sfide globali. Tuttavia, in questa spinta verso il miglioramento dei risultati, si trascura un fattore determinante e fisiologico: il sonno.

L'adolescenza è una fase di profonda ristrutturazione neurobiologica in cui il cervello riorganizza le connessioni sinaptiche e potenzia le aree deputate al pensiero astratto. In questo processo complesso il sonno non può essere considerato come un semplice intervallo, una disconnessione, uno stato di quiescenza, ma rappresenta la condizione strutturale che permette al sistema nervoso di maturare.

Ignorare l'importanza del sonno significa pretendere rendimento scolastico senza garantire le basi biologiche necessarie per ottenerlo. Riflettere sul legame tra riposo e profitto impone di ripensare l'apprendimento e il successo formativo ponendo al centro l'equilibrio psicofisico dello studente.

Un tempo biologico che non coincide con l'orario scolastico

Durante l'adolescenza, l'orologio biologico subisce uno slittamento naturale. La secrezione della melatonina, l'ormone che regola il ritmo sonno veglia, avviene più tardi rispetto all'infanzia. Questo comporta una tendenza fisiologica ad addormentarsi in orari serali più avanzati e, di conseguenza, a svegliarsi più tardi al mattino. Non si tratta di cattiva abitudine, ma di un adattamento legato alla maturazione. Il problema emerge quando questo ritmo naturale si scontra con l'organizzazione scolastica. Ne deriva molto spesso, per gli adolescenti, un accumulo progressivo di debito di sonno. Dormire di meno delle ore raccomandate per la loro età compromette la qualità dell'attenzione nelle prime ore del mattino, laddove, molto spesso, vengono collocate le discipline più impegnative.

Molte ricerche internazionali e studi neuroscientifici hanno messo in evidenza come la privazione cronica di sonno incida sulle funzioni esecutive, ovvero su quelle capacità che permettono di pianificare, organizzare, inibire comportamenti impulsivi e mantenere la concentrazione su un compito. In un contesto scolastico, ciò si traduce in difficoltà nel seguire spiegazioni complesse, nel prendere appunti efficaci, nel sostenere verifiche scritte o orali con lucidità. Quando un ragazzo appare distratto o svogliato, molte volte è perché sta combattendo contro una fisiologia che non è stata rispettata.

Il laboratorio invisibile dell'apprendimento

Durante il sonno il cervello continua a lavorare in modo selettivo e sofisticato. Le informazioni acquisite durante la giornata vengono riattivate e consolidate attraverso meccanismi di plasticità sinaptica. Le fasi di sonno profondo favoriscono la stabilizzazione delle tracce mnestiche, mentre il sonno REM contribuisce alla rielaborazione emotiva e alla creatività, facilitando collegamenti inattesi tra concetti apparentemente distanti.

In ambito scolastico, questo significa che lo studio non si esaurisce nelle ore trascorse sui libri. Una parte fondamentale dell'apprendimento avviene durante la notte, quando il cervello integra i nuovi contenuti con le conoscenze pregresse. Se il sonno è insufficiente o frammentato, questo processo risulta incompleto. L'indomani lo studente può ricordare in modo superficiale, confondere informazioni, faticare a recuperare dati memorizzati poche ore prima.

Inoltre, la carenza di sonno incide sulla memoria di lavoro, quella funzione che permette di mantenere temporaneamente attive le informazioni per rielaborarle e poi utilizzarle. È la memoria che consente di seguire un ragionamento matematico, di analizzare un testo

complesso, di costruire un discorso argomentativo coerente. Quando essa è indebolita, anche studenti capaci possono apparire incerti, frammentari, meno brillanti di quanto realmente siano. Il sonno diventa così un alleato invisibile dell'apprendimento. Trascurarlo equivale a interrompere il ciclo naturale che lega studio, consolidamento e recupero delle informazioni.

Fragilità emotiva e privazione di sonno

L'adolescenza è una fase di intensa ridefinizione identitaria. I ragazzi si confrontano con aspettative familiari, pressioni sociali, desiderio di appartenenza e bisogno di autonomia. La privazione di sonno amplifica tale sensibilità, riducendo la capacità di regolazione delle emozioni. Dal punto di vista neurobiologico la mancanza di riposo altera l'equilibrio tra l'amigdala, centro della risposta emotiva, e la corteccia prefrontale, responsabile del controllo e della modulazione. Questo squilibrio può generare reazioni più intense, maggiore irritabilità, difficoltà a tollerare frustrazioni e insuccessi. In ambito scolastico ciò può manifestarsi attraverso ansia da prestazione, calo dell'autostima, tendenza a percepire gli errori come fallimenti definitivi.

Non è raro osservare che studenti cronicamente stanchi sviluppino una relazione conflittuale con la scuola. La fatica cognitiva si intreccia con quella emotiva, generando un senso di inadeguatezza che mina la motivazione. Il rendimento scolastico non dipende solo dalle competenze, ma anche dalla percezione di autoefficacia. Un adolescente che dorme poco tende a valutare negativamente le proprie capacità, entrando in un circolo vizioso di demotivazione e ulteriore riduzione dell'impegno. Prendersi cura del sonno significa, quindi, prendersi cura anche della salute mentale. Non si tratta di medicalizzare la scuola, ma di riconoscere che apprendimento e benessere emotivo sono profondamente interconnessi.

Tecnologia, ritmi sociali e responsabilità condivisa

La diffusione pervasiva delle tecnologie digitali, l'uso prolungato di dispositivi elettronici hanno inciso anche sulle abitudini serali esponendo i ragazzi a stimoli continui che mantengono elevato il livello di attivazione cognitiva ed emotiva. Le notifiche, i messaggi, i contenuti multimediali creano una condizione di vigilanza permanente che ritarda l'addormentamento.

La luce emessa dagli schermi interferisce con la produzione di melatonina e altera il ritmo interno che regola il ciclo veglia-sonno e le diverse funzioni vitali. Tuttavia sarebbe semplicistico attribuire la responsabilità di questi comportamenti esclusivamente agli adolescenti. Anche il mondo adulto propone modelli di iperconnessione e produttività incessante. La società occidentale tende a mitizzare la privazione del sonno come prova di dedizione al lavoro, trasmettendo implicitamente l'idea distorta che il sonno sia un lusso negoziabile e non una necessità biologica inderogabile.

Anche su questo versante, scuola e famiglia possono svolgere un ruolo educativo fondamentale. Promuovere una cultura del sonno significa offrire informazioni corrette, favorire routine serali regolari, limitare l'uso dei dispositivi nelle ore precedenti al riposo. Per la scuola, in particolare, significa interrogarsi con coraggio anche sulla scansione delle lezioni e sulla distribuzione dei carichi di lavoro. Non si chiede sicuramente di stravolgere gli orari di ingresso, vincolati da molteplici fattori, quanto di riconoscere un'evidenza scientifica che condiziona profondamente l'apprendimento. L'alleanza tra istituzioni educative e famiglie può trasformare il sonno da questione privata a tema pedagogico condiviso. Significa avere coscienza che un adolescente riposato non è soltanto più attento, ma anche più stabile, più resiliente, più capace di affrontare le sfide con lucidità.

Restituire centralità alla questione del sonno significa riconoscere che la prestazione scolastica non nasce nel momento della verifica, ma prende forma a partire dal ritmo quotidiano della vita di ognuno.

Scegliere di occuparsi del "riposo" in una società votata alla performance e alla produttività, può apparire anacronistico, se non paradossale. Eppure, anche attraverso questa scelta è possibile costruire una scuola più umana che sa mettere al centro la persona: una scuola che smette di pretendere solo, e ad ogni costo, efficienza, ma inizia invece, con queste premesse, a garantirla.

27 04 2026

Governare il mutamento, tra linguaggi, culture e nuove responsabilità

1. La scuola, l'IA e il disordine dei linguaggi. Il senso del sapere tra pedagogia e algoritmi



Domenico APRILE

24/04/2026

La confusione tra tradizione pedagogica, strumenti didattici e linguaggio delle competenze non è solo un problema teorico: ci impedisce di capire cosa non funziona davvero e in che direzione andare.

Ogni volta che si apre una discussione seria sulla scuola, si ha l'impressione che i partecipanti stiano parlando di cose diverse pur usando le stesse parole. C'è chi invoca il rigore e intende i contenuti disciplinari, chi intende la fatica come valore formativo. C'è chi parla di innovazione e pensa agli strumenti digitali, chi invece pensa al lavoro cooperativo e alla centralità dello studente. Chi usa il termine "competenze" riferendosi a Vygotskij e chi, invece, lo usa riferendosi ad un lessico aziendale. Il risultato è un dibattito spesso sterile, in cui si discute *contro* o *pro* senza definire bene *cosa*. Questa confusione non è innocua. Produce diagnosi sbagliate che portano a cure inutili o, peggio, controproducenti.

Vale la pena provare a fare un po' di ordine, non per decidere chi ha ragione e chi ha torto, ma per capire di cosa stiamo davvero parlando quando discutiamo di scuola.

Tradizione: modelli, non mode

La pedagogia di riferimento – da alcuni definita "progressista", quasi con disprezzo – ha radici profonde. Dewey sostiene che l'apprendimento autentico nasce dall'esperienza e dal fare: una scuola che ignora questo non forma persone, ma addestra esecutori. Vygotskij ha mostrato che la conoscenza nasce nella relazione, in quella "zona di sviluppo prossimale" dove ciò che non si sa fare da soli diventa possibile grazie al confronto con gli altri. Bruner ha posto la narrazione al centro dello sviluppo cognitivo. In Italia, Mario Lodi ha dimostrato che bambini considerati difficili potevano diventare protagonisti del proprio apprendimento. Don Milani ha mostrato che la scuola trasmissiva tende a riprodurre le disuguaglianze, lasciando indietro chi arriva senza strumenti. Queste non sono posizioni ideologiche: sono ipotesi pedagogiche definite su pratiche documentate, da discutere con gli stessi strumenti con cui sono state costruite, non da archiviare come relitti.

Strumenti: risorse non dogmi

Accanto a questa tradizione si è sviluppato un insieme variegato di metodologie (*cooperative learning, debate, didattica per problemi, peer tutoring*) spesso raggruppate sotto l'etichetta di "innovazione didattica". Sono strumenti diversi, con fondamenti diversi. La loro efficacia dipende da come vengono usati, in quale contesto, con quale formazione alle spalle: un *debate* mal condotto, ad esempio, può essere più trasmissivo di una buona lezione frontale; un lavoro di gruppo senza struttura può lasciare indietro esattamente gli studenti che voleva coinvolgere prioritariamente.

La validità di una tecnica non risiede dunque nella sua novità, ma nella coerenza con il fine educativo e nella capacità del docente di adattarla alla realtà della classe. La domanda corretta da porsi, allora, non è "lezione frontale sì o no?", ma "quando, per cosa, con chi e con quale obiettivo?" si sceglie di attivare un determinato processo. Solo attraverso questa analisi consapevole lo strumento cessa di essere un dogma per diventare una risorsa funzionale alla crescita dello studente.

Competenze: processi non moduli

C'è un terzo piano che spesso viene confuso con i precedenti: il linguaggio delle competenze. È un lessico che approda nella scuola attraverso i documenti europei, portando con sé un'eredità che deve molto al mondo aziendale e alla misurabilità delle performance. Sarebbe però un errore rigettarlo in blocco per una sorta di difesa identitaria: saper collaborare, gestire l'incertezza o possedere l'autonomia per "imparare ad imparare" sono dimensioni autentiche dello sviluppo umano.

La distinzione necessaria non riguarda solo l'uso di queste categorie, ma la loro stessa natura. Da un lato esiste una versione rigorosa, radicata nella ricerca, che intende la competenza come la capacità di mobilitare saperi complessi in contesti nuovi; dall'altro, essa viene spesso ridotta a una dimensione strumentale, confusa con un semplice saper fare operativo o un addestramento a compiti seriali. In questo secondo caso, la competenza smette di essere un traguardo formativo per diventare una lista di abilità tecniche, utile a riempire griglie di valutazione ma incapace di generare una reale emancipazione intellettuale.

Formazione: prassi sistemica, non episodi

Le Indicazioni nazionali del 2012 sono, sulla carta, orientate alla centralità dell'alunno e alla costruzione attiva del sapere. Ma la formazione iniziale degli insegnanti è stata nel tempo progressivamente depotenziata: di conseguenza le metodologie partecipative restano esperienze isolate di singoli docenti motivati, non costituisce una struttura ordinaria del sistema.

I dati TALIS 2024 confermano questa criticità: solo il 51% dei docenti neoassunti dichiara di aver ricevuto una preparazione specifica in pedagogia generale durante la formazione iniziale; a ciò si aggiunge un immobilismo demografico preoccupante: la proporzione di insegnanti over 50 è rimasta invariata dal 2018 (49%, contro il 37% della media OCSE). È evidente che un sistema che non fornisce ai nuovi insegnanti gli strumenti per innovare l'agire didattico e, al contempo, non si rinnova dal punto di vista generazionale, difficilmente potrà tradurre le riforme in pratica. Ci ritroviamo così a discutere degli effetti di un cambiamento mai avvenuto in modo sistemico, come se analizzassimo le reazioni a una medicina mai davvero somministrata. Ma c'è una domanda ulteriore: perché il sistema non attiva meccanismi di correzione, anche quando la criticità è chiaramente riconoscibile?

Sistema: equilibrio non reinforcing loop

C'è un meccanismo più profondo, e forse più difficile da riconoscere, che contribuisce a spiegare perché il sistema non cambia: non è solo inerzia, è una forma di auto-legittimazione del deterioramento. Spesso ci si affida alla logica del "meglio abituarsi, tanto poi sarà peggio". Lo vediamo quando si giustificano i troppi compiti nella primaria per anticipare il carico delle "medie", quando si preferiscono i voti ai giudizi perché "tanto alle superiori ci saranno comunque", o si ricorre alle bocciature come presunta palestra per gli esami universitari. Questa attitudine non è saggezza pratica, ma la struttura di un *reinforcing loop patologico*. Invece di correggere le criticità, il sistema le normalizza anticipandole, alimentando un circuito che giustifica il rigore del presente solo in funzione di un futuro peggioramento considerato inevitabile.

Nella teoria dei sistemi di controllo, un circuito di retroazione positiva ad alto guadagno amplifica ogni deviazione invece di correggerla, spingendo il sistema verso l'instabilità o il collasso se non interviene una forza regolatrice esterna (Forrester, 1961; Senge, 1990). Il suo opposto, il *balancing loop*, è il meccanismo che normalmente riporta un sistema verso un equilibrio. È quello che manca al sistema scolastico italiano: ogni peggioramento accettato abbassa la soglia di tolleranza per quello successivo, rendendo superfluo, e poi invisibile, qualunque meccanismo correttivo. Il risultato non è un sistema che si adatta al mondo che cambia, ma un sistema che si adatta a sé stesso in declino: immobile nelle sue categorie di spazio, tempo e didattica e, nello stesso tempo, irritato dal fatto che il mondo non faccia altrettanto.

Cosa ci dice davvero la Finlandia: coerenza, non mitologie

Il sistema finlandese viene spesso citato come esempio virtuoso o, al contrario, come prova del fallimento della "pedagogia progressista" dopo il calo registrato nelle ultime rilevazioni OCSE-PISA. Ha funzionato per decenni perché ha investito massicciamente nella formazione dei docenti, perché ha costruito una cultura basata sulla fiducia negli insegnanti come professionisti autonomi, e perché ha rinunciato alla valutazione standardizzata competitiva tra scuole.

Il calo successivo è arrivato con tagli ai fondi, introduzione accelerata della tecnologia senza formazione adeguata (ricorda qualcosa?) e una progressiva pressione a conformarsi ai modelli valutativi internazionali che quel sistema aveva sempre tenuto a distanza. Non è la storia di una pedagogia che ha fallito, è la storia di un sistema che ha cominciato a perdere la propria coerenza interna.

L'IA: metamorfosi, non integrazione

C'è un elemento che rischia di rendere obsoleto questo dibattito prima ancora che riesca a risolversi: l'intelligenza artificiale. Non come strumento didattico tra i tanti ma come forza che sta già ridisegnando i contorni di ciò che ha senso insegnare, di come ha senso farlo, e persino di cosa significhi sapere qualcosa.

La scuola poggia su pilastri che hanno attraversato i secoli quasi inalterati: lo spazio fisico dell'aula, il tempo scandito dall'ora di lezione, la disciplina come confine del sapere, la valutazione come misura individuale della prestazione. Fino a ieri, questi elementi apparivano solidi e immutabili; oggi scopriamo che la loro tenuta era legata solo all'assenza di alternative radicali. L'intelligenza artificiale non mette in discussione queste categorie in modo graduale: ne scuote le fondamenta simultaneamente, rendendole fragili nel momento stesso in cui pretendiamo di difenderle.

IA: fragilità, non gradualità

Heinz von Foerster, fisico e cibernetico austriaco (1911-2002), aveva già individuato decenni fa il problema con una straordinaria lucidità: le domande di cui si conosce già la risposta sono domande illegittime. Esse costringono lo studente a replicare un sapere già dato, standardizzano il pensiero, spengono la curiosità, rendono la persona prevedibile. I test scolastici sono uno strumento per misurare il grado di banalizzazione: più lo studente ottiene punteggi alti, più è diventato prevedibile (von Foerster, 1987).

Oggi un sistema IA risponde a qualsiasi domanda illegittima in pochi secondi, con una fluidità che spesso simula la precisione anche quando produce errori o allucinazioni.

Uno studente che vi ricorre non sta consegnando un testo necessariamente corretto, ma un prodotto indistinguibile da un elaborato autonomo e invisibile ai sistemi antiplagio. Continuare ad assegnare compiti con risposte predefinite, significa, oggi, non valutare lo studente ma la sua capacità di delegare allo strumento. Ciò che nessun algoritmo può produrre al posto dell'essere umano, è il processo: il ragionamento, l'errore, la correzione, la domanda che nasce da un'incomprensione, la costruzione progressiva di un'idea.

Tempo: equità, non learning loss

C'è poi la dimensione del tempo, che è e sarà sempre più legata a doppio filo agli strumenti dell'intelligenza artificiale, che nel dibattito italiano viene affrontata con una certa disinvoltura. La preoccupazione per il cosiddetto *learning loss* ha prodotto, soprattutto dopo la pandemia, una retorica del recupero che si traduce spesso in più compiti, più ore, più esercizi da svolgere fuori dalla scuola. Tuttavia, la ricerca mostra che la perdita di apprendimento è fortemente condizionata al contesto socioeconomico: non è un problema generalizzato, ma un problema di equità, che riguarda chi fuori dalla scuola non ha accesso alle stesse risorse (Heyns, 1978; Cooper et al., 1996). Assegnare carichi di lavoro uguali per tutti non riduce le disuguaglianze, ma le accentua premiando chi ha già un contesto favorevole. La vera risposta al *learning loss* è una scuola che usa meglio il tempo che ha a disposizione.

In questa direzione si muove il progetto pedagogico *Laboratorio errante* (Aprile, Lisimberti)[1] che propone di superare la scansione rigida delle unità didattiche chiuse in favore di un tempo che si dilata e si intreccia con l'esperienza diretta: il momento in cui qualcosa si comprende davvero non è mai del tutto programmabile. Il docente non trasmette ma facilita lo studente, ponendo domande legittime, creando condizioni, aprendo spazi.

Una nuova coscienza civica: consapevolezza, non tecnofobia

Di fronte a tutto questo, la risposta non può essere né la resa entusiasta né la chiusura difensiva. Gallese[2], Moriggi[3] e Rivoltella[4] mostrano con rigore neuroscientifico e pedagogico come ogni rivoluzione tecnologica abbia generato profezie di sventura poi non avverate: il problema non è la tecnologia in sé, ma il rifiuto di pensarla criticamente (*Oltre la tecnofobia*, 2025).

Moriggi e Pireddu^[5] precisano l'obiettivo: bisogna decostruire i pregiudizi attorno all'IA, sia gli entusiasmi ingenui sia i timori apocalittici, per capire cosa le reti generative possano e non possano fare (*L'intelligenza artificiale e i suoi fantasmi*, 2024).

Dewey parlava di apprendimento come esperienza autentica in un mondo reale: difficile immaginare un mondo più reale di quello in cui l'IA è già presente nella vita quotidiana degli studenti. Vygotskij parlava di conoscenza come costruzione sociale: sono esattamente quelle dimensioni, dialogo, confronto, negoziazione di significato, che nessun algoritmo può replicare. Don Milani parlava di parola come emancipazione: in un mondo in cui chiunque può generare testo in quantità illimitata, saper usare le parole con precisione diventa una competenza ancora più preziosa, non meno. L'intelligenza artificiale non è una minaccia alla buona scuola: è una minaccia alla scuola che ha smesso di chiedersi perché esiste.

In sintesi: una conversazione da aprire, non da chiudere

L'obiettivo di queste riflessioni non è difendere una posizione contro un'altra, né stabilire quale scuola sia quella giusta, tanto meno in un momento in cui le coordinate stanno cambiando così rapidamente. È più modesto e forse più urgente suggerire che per parlare bene di scuola bisogna prima parlare con precisione. Distinguere la tradizione pedagogica dagli strumenti didattici. Distinguere gli strumenti dalle derive nella loro applicazione. Distinguere il linguaggio serio delle competenze da quello svuotato. Riconoscere che quasi nessuno, in questo dibattito, difende davvero posizioni estreme e che la caricatura dell'avversario impedisce di ascoltare quello che ha da dire.

La scuola italiana ha bisogno di una conversazione onesta sui suoi punti di debolezza reali: la formazione dei docenti, la valutazione, il rapporto tra saperi disciplinari e dimensioni trasversali, il divario tra Nord e Sud, tra chi parte avvantaggiato e chi no. Una conversazione che non abbia paura della complessità, che sappia tenere insieme rigore e apertura, tradizione e cambiamento. Non perché siano la stessa cosa ma perché una scuola che funziona ha bisogno di entrambi.

Per approfondire

- Aprile, D., Lisimberty, P. (2024). *Il laboratorio errante*. Ledizioni.
- Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Cooper, H. et al. (1996). *The effects of summer vacation on achievement test scores*. Review of Educational Research, 66(3).
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia.
- Lodi, M. (1970). *Il paese sbagliato*. Einaudi.
- Forrester, J.W. (1961). *Industrial Dynamics*. MIT Press.
- Heyns, B. (1978). *Summer Learning and the Effects of Schooling*. Academic Press.
- Milani, L. (1967). Lettera a una professoressa. Libreria Editrice Fiorentina.
- Gallese, V., Moriggi, S., Rivoltella, P.C. (2025). *Oltre la tecnofobia. Il digitale dalle neuroscienze all'educazione*. Raffaello Cortina.
- Moriggi, S., Pireddu, M. (2024). *L'intelligenza artificiale e i suoi fantasmi. Vivere e pensare con le reti generative*. Il Margine.
- OCSE (2024). *TALIS 2024 Results*. OECD Publishing. Risultati italiani presentati da INVALSI, ottobre 2025.
- Raccomandazione del Consiglio dell'UE sulle competenze chiave, 2018/C 189/01.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish Lessons 3.0*. Teachers College Press.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday.
- Vygotskij, L. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Laterza.
- von Foerster, H. (1987). *Sistemi che osservano*, a cura di M. Ceruti e U. Telfner. Astrolabio, Roma.

^[1] Si tratta di un progetto pedagogico, associato ad una [pubblicazione editoriale](#), focalizzato sulla didattica innovativa e sulla cultura maker nelle scuole.

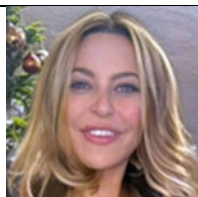
^[2] Vittorio Gallese, neuroscienziato (Università di Parma), è noto a livello mondiale per aver scoperto, insieme al gruppo di Giacomo Rizzolatti, i neuroni specchio.

^[3] Stefano Moriggi, filosofo della scienza ed epistemologo (Università di Milano-Bicocca), si occupa di come le tecnologie cambino il nostro modo di conoscere e abitare il mondo.

[4] Pier Cesare Rivoltella, pedagogista (Università di Bologna, ex Cattolica di Milano), è il massimo esperto italiano di Media Education.

[5] Mario Pireddu, studioso di media e tecnologie della conoscenza (Università della Tuscia), studia i mutamenti culturali innescati dalle reti e dalle tecnologie generative.

2. Insegnare ed apprendere tra due mondi. Riflessioni a margine di un gemellaggio con le scuole cinesi



Rita FAZIO

24/04/2026

Dirigere una scuola nel terzo millennio è sicuramente una missione complessa che richiede impegno e sacrificio; tuttavia, è proprio in questa complessità che risiede la possibilità di generare una gratificazione autentica, nel momento in cui la visione educativa si trasforma in azioni che migliorano il futuro delle nuove generazioni.

È un viaggio arricchente durante il quale, come direbbe Marcel Proust, la vera scoperta non risiede "nel vedere luoghi inesplorati, ma nel cambiare la propria prospettiva interiore e il modo in cui si osserva la realtà percependo il mondo con occhi nuovi".

È proprio questa la sensazione vissuta durante la permanenza in Cina, nell'esperienza di gemellaggio "In viaggio con Marco Polo" con le scuole di Suzhou e Zhangjiagang^[1].

La filosofia di base delle scuole cinesi: il valore dell'impegno

Il viaggio nelle province della Cina orientale non è stato solo un'esplorazione geografica, ma una vera immersione in una grammatica educativa radicalmente diversa dalla nostra. In un tempo in cui l'Occidente interroga i propri modelli di fronte all'avanzata tecnologica, osservare le dinamiche delle scuole partner di Suzhou e Zhangjiagang permette di riflettere su come l'identità di un popolo si rispecchi nell'organizzazione del tempo, dello spazio e dello sforzo dei suoi giovani. Da questo incontro emergono alcune dimensioni fondamentali che definiscono il successo e la complessità del modello asiatico.

Tra Confucio e umanesimo

Nel panorama educativo contemporaneo, l'internazionalizzazione non rappresenta più una semplice opzione, ma una esigenza pedagogica dall'alto valore educativo e formativo che apre frontiere rigogliose per la costruzione di una cittadinanza globale, capace di integrare la millenaria sapienza confuciana con l'umanesimo europeo.

Per comprendere il sistema scolastico delle scuole partner di Suzhou e Zhangjiagang, ubicate nella provincia del Jiangsu, nella Cina orientale, vicino a Shanghai è stato fondamentale immergersi nei loro assiomi culturali e pedagogici. Infatti, le scuole visitate riflettono il sistema educativo, noto per essere estremamente rigoroso, competitivo e focalizzato su alte prestazioni. Le giornate scolastiche sono lunghe (circa 9 ore), spesso prolungate da studi serali e corsi extrascolastici, con un forte accento sulla memorizzazione e sulla preparazione all'esame di maturità.

Ambiente: il silenzio dei numeri

L'impatto con l'aula cinese spiazza l'osservatore occidentale: classi numerose formate da oltre 40-50 alunni sono immerse in un silenzio e in un'attenzione estrema che appaiono quasi irreali rispetto alla nostra esperienza quotidiana.

L'integrazione tecnologica non è un accessorio, ma un pilastro strutturale. Il supporto dell'IA nelle lezioni lascia molto stupiti, così come sorprendono i sistemi di apprendimento adattivi che monitorano i progressi di ciascuno studente, fornendo percorsi personalizzati per colmare le lacune in tempo reale. Questa efficienza tecnologica è al servizio di una pedagogia che esalta l'appartenenza al gruppo: il successo del singolo non è un traguardo individuale, ma una vittoria che appartiene alla classe, alla famiglia e alla nazione intera.

L'etica del kǔgōng

Il cuore di questo sistema risiede nel concetto di *kǔgōng*; la convinzione che il successo formativo sia il frutto esclusivo della perseveranza e del duro lavoro. Chiunque può raggiungerlo se dedica abbastanza tempo e impegno allo studio. All'interno di questa visione, l'errore non è interpretato

come un fallimento identitario, ma come un segnale tecnico che avverte dove il processo di apprendimento necessita di essere rafforzato. L'istruzione, in linea con la tradizione confuciana, resta il mezzo primario di elevazione morale e sociale. Tale architettura educativa è sostenuta dalla figura del docente che gode di un elevato prestigio sociale ed è caratterizzato da autorità morale indiscussa, elementi considerati indispensabili per garantire quel clima di disciplina e di dedizione totale necessario alla crescita collettiva.

Il valore sociale dell'istruzione

In un sistema dove il confine tra successo e marginalità è tracciato dai risultati accademici, l'istituzione scolastica diventa l'architetto principale del destino delle giovani generazioni.

La scuola di base

Il sistema scolastico, benché strutturato per garantire una scolarizzazione di massa, diventa estremamente selettivo nei passaggi cruciali; la scuola dell'infanzia, come in Italia, abbraccia la fascia d'età 3-6 e pone le basi per la socializzazione e, soprattutto, per il rispetto delle regole, inteso come primo passo per l'integrazione del singolo nell'armonia collettiva.

L'istruzione obbligatoria dura 9 anni ed è articolata nella scuola primaria di 6 anni e nella scuola secondaria di I grado di 3 anni. Questo percorso è vissuto come una progressiva emersione delle attitudini individuali, come un monitoraggio costante che prepara lo studente a orientarsi con consapevolezza in una competizione globale sempre più serrata.

Accesso alla scuola secondaria e all'Università

L'accesso alla scuola secondaria di II grado dipende dallo *Zhongkao*, cioè dai risultati dell'esame di ammissione che condiziona la scelta tra percorsi tecnico-professionali o accademici. L'Università costituisce l'apice del sistema scolastico ed è accessibile solo tramite il superamento del *Gaokao*: esso *rappresenta* un importante evento sociologico che coinvolge l'intera nazione. Infatti, l'esame di maturità realizza il più importante strumento democratico per la mobilità sociale: un punteggio elevato assicura l'accesso alle università d'élite, scardinando le barriere del ceto di provenienza e trasformando radicalmente il futuro economico dello studente e della sua famiglia.

La scuola come officina civile

Le scuole cinesi eccellono nell'apprendimento mnemonico e logico, nell'integrazione pervasiva della tecnologia nella didattica quotidiana e, soprattutto, nelle metodologie avanzate nell'insegnamento della matematica e delle scienze. È predominante l'*Outdoor Education*. Non a caso gli edifici sono immersi in parchi con fiumi e piccoli laghi e hanno minute fattorie che favoriscono la metodologia dell'esperienza diretta e dell'osservazione scientifica reale. La scuola diventa così un microcosmo sociale ed etico: le strutture ospitano cani e gatti salvati dal randagismo e accuditi da persone anziane o disoccupate, anche durante i periodi di chiusura scolastica, che in cambio ricevono un sussidio statale per sopravvivere. Questo modello di welfare integrato trasforma l'istituto scolastico in un centro di rigenerazione urbana e umana; non a caso nelle strade monumentali di Suzhou e Zhangjiagang, la cura degli spazi riflette una gestione sociale dove il degrado e l'emarginazione sono di fatto inesistenti.

L'incontro tra intelligenze diverse

L'incontro con il modello cinese ha aperto un ponte di accesso al dialogo tra cultura orientale e occidentale e ha offerto alla scuola italiana l'opportunità di riflettere su aspetti spesso trascurati: il valore dell'impegno costante e una gestione della fatica che, in quel contesto, appare paradossalmente priva delle derive di ansia da prestazione tipiche dei nostri sistemi. Questa immersione nel rigore asiatico non è stata una lezione passiva, ma uno specchio in cui rileggere le nostre priorità educative suggerendo stimoli preziosi per colmare il divario nelle competenze STEM che emerge regolarmente nelle rilevazioni internazionali.

Il gemellaggio non è stato vissuto come una competizione tra modelli nazionali, ma come un sunto pedagogico a scambio bidirezionale. Infatti, la scuola italiana ha portato in dote un patrimonio che è stato accolto con un interesse quasi reverenziale: se l'apprendimento degli alunni cinesi è apparso imbattibile nell'esecuzione, le performance dei nostri studenti italiani hanno eccelso nel *problem solving* creativo. Abbiamo mostrato come l'intelligenza non risieda solo nella replica perfetta del dato, ma nella capacità di metterlo in discussione e di generare

collegamenti interdisciplinari inaspettati. Le riproduzioni del nostro patrimonio artistico hanno disseminato un modello di "intelligenza estetica" che gli istituti orientali hanno riconosciuto come il complemento necessario alla loro altissima formazione tecnica. Allo stesso tempo, la narrazione di una scuola italiana che è guida mondiale nell'integrazione degli alunni con disabilità e nella cura della sfera emotiva ha suscitato stupore e una profonda riflessione sulla centralità della relazione umana.

Questo dialogo ci ha trasformati in delegati di una nuova sintesi culturale: non siamo più semplici osservatori, ma costruttori di un mondo dove la diversità è la più preziosa delle risorse educative.

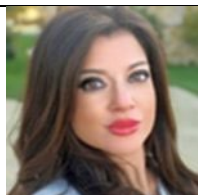
Identità: radici europee e sguardo globale

L'esperienza di scambio con la Cina invita a rileggere con attenzione la strategia di internazionalizzazione delle Nuove Indicazioni Nazionali 2025. Il documento sceglie, però, di ancorarsi con decisione a una matrice eurocentrica, una scelta che non appare casuale ma dettata dalla volontà di consolidare un'identità comune. Rimanere nel perimetro dello Spazio Europeo dell'Istruzione risponde sicuramente all'esigenza di facilitare la mobilità e il riconoscimento dei percorsi, costruendo una cittadinanza europea attiva che sia il primo, naturale approdo oltre i confini nazionali. In questa prospettiva, la consapevolezza delle proprie radici non è un limite, ma il presupposto necessario per dialogare con l'Altro in modo autentico e strutturato.

Tuttavia, la sfida pedagogica oggi consiste nel garantire che questo forte richiamo alla tradizione europea rimanga una porta aperta e non si trasformi in una chiusura verso le altre epistemologie globali. Proprio l'incontro con realtà distanti ci insegna che abitare la propria cultura con fierezza è il modo migliore per accoglierne altre, evitando il rischio di un relativismo che indebolisce la trasmissione dei saperi. In un momento storico complesso, la scuola è chiamata a testimoniare che la pace e la convivenza nascono dalla capacità di riconoscersi parte di un'unica comunità umana. Il compito educativo, dunque, è quello di coltivare radici profonde affinché i rami possano estendersi ovunque ci sia bisogno di dialogo: nelle nostre famiglie, nelle nostre classi, in Europa e nel mondo intero.

[\[1\]](#) L'esperienza di gemellaggio internazionale descritta in queste pagine, svoltasi nell'autunno del 2025, ha visto come protagonista per il territorio di Civitanova Marche l'Istituto Comprensivo "Via Regina Elena". L'iniziativa, che ha coinvolto in una rete virtuosa anche gli Istituti Comprensivi "Marco Polo" di Morrovalle, "Vincenzo Monti" di Pollenza e l'Istituto Omnicomprensivo di San Ginesio, ha permesso una profonda immersione nel sistema educativo della provincia del Jiangsu, con focus specifici sulle realtà scolastiche di Suzhou e Zhangjiagang. Questo ponte pedagogico con la Cina orientale ha rappresentato un'occasione di confronto sui temi dell'innovazione tecnologica e dell'intelligenza artificiale, permettendo di esportare il modello italiano di inclusione e creatività in un contesto ad altissima specializzazione tecnica.

3. Formazione permanente: una ricerca aperta. Dalla rendita di posizione all'artigiano d'aula



Immacolata LUCCARELLI

24/04/2026

Considerare la formazione permanente una colonna del sistema educativo, significa riconoscerla, anzitutto, quale diritto del docente a non restare schiacciato dall'obsolescenza del proprio sapere. In un'epoca che corre più velocemente dei programmi scolastici, la formazione diventa l'unico spazio in cui la vocazione incontra il rigore, trasformando la necessità del cambiamento nell'arte di non farsi trovare impreparati di fronte all'imprevedibile.

Genealogia di una funzione

L'identità professionale del docente non è un blocco monolitico consegnato dalla tradizione, ma il sedimento di una lunga serie di mutamenti sociali e culturali a cui hanno fatto seguito i cambiamenti normativi. Tracciarne la genealogia significa osservare come si è trasformata la natura stessa del sapere trasmesso: da patrimonio statico a ricerca permanente di senso tra nuovi codici di una realtà che muta.

La storia – Nell'architettura dello Stato unitario, la professione dell'insegnante era pensata come un mestiere di rendita. La Legge Casati (13 novembre 1859, n. 3725) poggiava, infatti, su un presupposto implicito, cioè che la preparazione accumulata prima di entrare in aula fosse un capitale sufficiente a coprire l'intera vita lavorativa. In quel mondo, il sapere era un bene immobile e l'insegnante ne era il custode; non c'era bisogno di aggiornare gli strumenti perché l'oggetto della trasmissione era considerato definitivo.

Il dopoguerra – Il cambiamento non è arrivato per decreto, ma per la pressione di una società che, nel secondo dopoguerra, ha smesso di essere uniforme. Con la nascita della Repubblica, l'aula è diventata il luogo dove la Costituzione doveva farsi pratica quotidiana. A quel punto, la sola conoscenza delle materie disciplinari ha rilevato diversi punti di rottura: è emersa, cioè, la necessità di saper leggere il contesto, di gestire la relazione, di vivere la complessità di una scuola che incominciava ad aprire le sue porte.

Gli anni Settanta – Un passaggio decisivo si è avuto con le riforme degli anni Settanta, quando la formazione smette di essere un moto spontaneo del singolo per cominciare a diventare impegno di sistema. In quella stagione, l'aggiornamento entra, gradualmente, nel cuore della funzione docente, riflettendo una scuola che si apriva alla partecipazione sociale.

Dagli anni Novanta ad oggi – Tuttavia, è stato l'irrompere della complessità negli anni Novanta e nei primi anni del Duemila a mutare ulteriormente lo scenario. L'autonomia scolastica e la rivoluzione digitale non hanno solo introdotto nuovi strumenti, ma hanno imposto un cambio di passo intellettuale. Un riferimento normativo importante è quello dalla Legge 107/2015, che ha reso la formazione dei docenti obbligatoria, permanente e strutturale (comma 124). Questa legge ha consolidato l'idea che l'aggiornamento professionale non sia un'opzione, ma un dovere connesso alla funzione stessa. Inoltre, ha previsto strumenti concreti come il piano nazionale di formazione e la carta del docente, destinata a sostenere economicamente l'accesso a corsi, libri e attività culturali.

L'Europa – Parallelamente, anche il contesto europeo ha influenzato questa evoluzione. Le politiche educative promosse dall'UE sottolineano da tempo l'importanza del "lifelong learning" come competenza chiave per affrontare le sfide della contemporaneità. In questo senso, gli insegnanti sono chiamati a essere non solo trasmettitori di conoscenze, ma anche modelli di apprendimento continuo.

È in questo solco che il docente è chiamato a preparare un terreno nuovo: qui la formazione non è più un evento episodico ma una necessità vitale, l'unico strumento capace di preservare il senso di un ruolo che, altrimenti, rischierebbe di smarrirsi tra codici sociali che mutano a velocità inedite.

Professionalità come cantiere aperto

Se accettiamo che la conoscenza non sia un oggetto da consegnare, ma un'esperienza da vivere, allora i riferimenti classici diventano preziosi strumenti di lavoro.

La lezione di *John Dewey* ci ricorda che l'aula non è una sala d'attesa della vita, ma la vita stessa: qui, l'insegnante non è chi ha già risposto a tutte le domande, ma chi accetta di rimettere in discussione la propria esperienza a ogni nuovo incontro. Insegnare, secondo Dewey, significa rinunciare alla presunzione che il proprio sapere sia esaustivo per riscoprirne la genesi insieme agli studenti.

Questa dinamica trova una base strutturale nel costruttivismo di *Jean Piaget*. Se la conoscenza si costruisce per assimilazione e accomodamento, allora anche il docente è un soggetto in perenne riorganizzazione. Formarsi, per chi insegna, non significa aggiungere nuovi dati a un archivio, ma accettare l'urto di nuove informazioni che costringono a ristrutturare i propri schemi cognitivi. Il docente è un organismo intellettuale che si evolve attraverso l'interazione.

Questa reciprocità si sposta poi verso il confine della zona di sviluppo prossimale descritta da *Lev Vygotskij*. Non è solo lo studente a spostare la propria frontiera; è anche il docente che, mediando il sapere, è costretto a ridefinire la propria architettura mentale. L'apprendimento è un atto corale: si impara sempre *con* qualcuno e *grazie* a qualcuno, e in questo cerchio la distinzione tra chi guida e chi è guidato si fa sottile.

Questo percorso trova una sintesi necessaria nella prospettiva di *Paulo Freire*, che sposta l'attenzione dal contenuto al riconoscimento dell'altro. Superare la pura trasmissione significa rifiutare una relazione asimmetrica dove la parola è prerogativa esclusiva di chi sta in cattedra. In un'ottica dialogica, la formazione del docente diventa lo strumento per non restare intrappolati in un monologo autoriferito: aggiornarsi continuamente significa affinare la capacità di ascolto per trasformare l'aula in uno spazio dove la conoscenza non è data, ma conquistata attraverso una ricerca comune. Il docente non è colui che spiega la realtà a chi la ignora, ma colui che mette a disposizione i propri strumenti affinché ogni studente possa imparare a nominarla autonomamente.

Postura come apprendimento continuo

L'idea che l'insegnamento sia un travaso unilaterale è ormai un relitto del passato. Nella realtà quotidiana della classe, la distinzione tra chi guida e chi apprende si fa sottile: il docente vive il fare scuola come un'esperienza che lo costringe a una costante revisione dei propri schemi cognitivi. Ogni lezione è, di fatto, un'occasione di indagine in cui le domande imprevedute degli studenti agiscono come detonatori per nuove riflessioni, obbligando chi sta in cattedra a uscire dalla zona di sicurezza delle proprie certezze acquisite per accogliere l'imprevisto come un dispositivo di ricerca. In questa nuova postura, l'asimmetria tradizionale non scompare, ma si rigenera: l'insegnante non protegge più il confine del già noto, ma negozia lo spostamento insieme agli studenti, accettando il rischio intellettuale di un sapere che si riformula nel momento stesso in cui viene condiviso.

La formazione si fa, allora, pratica dell'adattamento. Non si esaurisce nell'acquisizione di nuove strumentazioni digitali o nell'adempimento di protocolli inclusivi, risiede altresì nello sviluppo di una postura intellettuale capace di leggere l'insuccesso didattico come un dato di realtà.

Insegnare significa, infatti, saper affrontare quel dislivello che si crea quando una spiegazione non arriva, un'attività viene rifiutata o un conflitto relazionale blocca la comunicazione. Queste non sono interferenze nel lavoro del docente, ma sono i segnali che impongono una revisione della propria strategia.

Aggiornarsi significa, dunque, coltivare la sensibilità necessaria per percepire l'eterogeneità della classe come una importante risorsa che ha bisogno, però, di una sintonizzazione costante con i tanti segnali che provengono dagli studenti.

Il docente moderno è l'artigiano che modella strumenti e metodi e li ripara quotidianamente nel dialogo con gli allievi, con i colleghi e con le famiglie. È proprio in questa capacità di rimodulare l'intervento di fronte all'imprevisto che la libertà d'insegnamento trova la sua radice più autentica: la capacità di rigenerare il senso della propria missione nel momento stesso in cui questa viene messa alla prova.

Verso una formazione di senso

Tuttavia, il riconoscimento normativo dell'obbligatorietà non esaurisce la complessità della sfida pedagogica. Se la formazione in servizio resta spesso imbrigliata in percorsi frammentati o

avvertita come un adempimento burocratico estraneo alle reali necessità d'aula, è perché manca ancora una piena conciliazione tra il tempo della formazione inteso come adempimento e il tempo della formazione inteso come potente strumento di riflessione sul fare scuola.

Per uscire dall'equivoco di un aggiornamento solo subito, è necessario che i percorsi formativi diventino spazi di co-progettazione, capaci di valorizzare il sapere sommerso che vive già nelle nostre scuole. Anche la collaborazione tra istituzioni, università e comunità scolastiche non deve essere un semplice protocollo d'intesa, ma un'alleanza strategica per restituire all'insegnante la sua dignità di intellettuale della mediazione.

In conclusione, la formazione permanente non può essere ridotta a una necessità tecnica. Essa rappresenta la condizione stessa di esistenza di una scuola consapevole: è la postura di chi accetta di vivere il mutamento senza subirlo. Se un docente riconosce il proprio apprendimento come un processo aperto e mai concluso può davvero farsi compagno di strada degli studenti; sarà quindi in grado di trasformare l'aula in un laboratorio di cittadinanza dove il futuro non è un'incognita da temere, ma una realtà da costruire insieme, giorno dopo giorno.

4. Nuova architettura del volontariato giovanile. Orizzonti e modelli di cittadinanza attiva



Angela GADDUCCI

24/04/2026

Il legame tra le nuove generazioni e l'impegno civile sta attraversando una stagione di profonda metamorfosi. Superata la stasi della pandemia che aveva forzatamente inibito le attività in presenza, i dati recenti delineano non solo una fervida ripresa numerica, ma anche un autentico cambio di paradigma verso una nuova sensibilità giovanile: un sistema di partecipazione spontaneo, propositivo, concreto e profondamente radicato nella realtà operativa.

Questa tendenza trova una conferma empirica e strutturale nelle ultime proiezioni ISTAT aggiornate all'ottobre 2025 i cui dati convalidano questa transizione. Il dato più dirompende è il superamento della soglia del 54,4% nell'impegno complessivo con cifre che indicano una ritrovata vitalità in tutte le fasce d'età: l'impegno dei giovani tra i 18 e i 24 anni è tornato stabilmente sopra la soglia del 10% riassorbendo la flessione registrata durante l'emergenza sanitaria; una crescita significativa interessa la fascia d'età 14-17 anni con una partecipazione civile che raggiunge il 6,8%; punte dell'81% – il dato statistico più rilevante – si riferiscono invece all'inedita fioritura del volontariato femminile in contesti d'eccellenza come i campi estivi IBO[1].

Oltre le statistiche...

Non è solo una questione di numeri che tornano a salire, ciò che emerge dalle proiezioni ISTAT è l'immagine di una generazione che ha scelto di vivere il sociale secondo logiche inedite. Sotto la superficie della statistica, il panorama dell'impegno mostra indici di spiccato dinamismo: se il volontariato organizzato e tradizionale segna una flessione del 2,2% – sintomo di una crescente insofferenza verso vincoli burocratici e gerarchie – esplodono, di contro, forme di mutualismo di prossimità. Si sta compiendo il passaggio da un volontariato di appartenenza ad un volontariato d'impatto, dove l'incisività sociale si misura nella concretezza del gesto spontaneo piuttosto che nell'affiliazione formale. È questa l'evidenza più significativa emersa nel 2025: la questione non è *quanti* giovani siano coinvolti nel sociale, ma *come* sono coinvolti. I ragazzi cercano oggi forme di impegno più flessibili, dirette e immediate che si integrino nella fluidità della vita contemporanea. Abbracciando una solidarietà dinamica, essi prediligono singoli eventi e mobilitazioni mirate dove l'obiettivo sia nitido e l'impatto sociale immediato e misurabile: forme di attivismo personalizzate che non richiedano un'adesione ideologica a lungo termine, ma un impatto concreto e tangibile; reti orizzontali e autonome per rispondere all'urgenza dei bisogni della comunità; attivismo digitale, non più imposto dal lockdown, ma dall'urgenza di intervenire concretamente non appena il bisogno venga intercettato, abbattendo i tempi morti della burocrazia associativa.

Solidarietà a chilometro zero

La tecnologia cessa così di vestire l'abito di un semplice megafono per diventare l'infrastruttura stessa della solidarietà. Il digitale abilita l'intervento di prossimità: se un tempo era necessaria una struttura gerarchica per coordinare l'aiuto, oggi le app e la messaggistica istantanea permettono di intercettare il bisogno in tempo reale localizzando l'azione nel cuore stesso del quartiere. Una volta digitalizzato e condiviso, il gesto spontaneo acquisisce una forza virale che trasforma l'azione individuale in un movimento collettivo capace di auto organizzarsi.

È da qui che nasce la figura del *digital pro-bono*: giovani professionisti che offrono contributi di alto profilo come coding, grafica, traduzioni, data analysis, in modalità asincrona e flessibile. Non si è più volontari *a vita* per dovere di appartenenza, ma si è attivi nel momento esatto del bisogno, calibrando il proprio contributo sull'impatto reale generato.

Si delinea con chiarezza una nuova architettura dell'agire sociale. Le nuove generazioni promuovono istanze di altruismo ispirate da un mondo che corre veloce e da un sentimento di

solidarietà che vive all'interno di ogni persona. La diretta distribuzione di farmaci o la consegna di beni di prima necessità non sono vissute come incombenze o doveri eterodiretti, né tantomeno come un vacuo buonismo di facciata, ma come l'occasione per vivere appieno il territorio e misurarsi direttamente con i problemi della realtà sociale.

Questo impegno di cittadinanza attiva è volto a erodere le distanze sociali e umane. Il diritto all'inclusione cessa così di essere un postulato teorico da seminario accademico per farsi prassi quotidiana: in un mondo spesso orfano di eticità, ogni bene consegnato, ogni farmaco donato, ogni aiuto offerto rappresenta una breccia nei muri dell'isolamento economico, sanitario e sociale.

Il valore insostituibile della persona

Tale approccio riconosce nel legame umano l'architrave dell'intervento dove il giovane non è più una componente anonima dell'assistenza, ma una presenza che condivide il cammino. È un mutamento di prospettiva che sancisce il passaggio tra due epoche: se il Giubileo del 2025 li ha visti "Pellegrini di speranza" intenti a ritemperare lo spirito, il 2026 ne incarna il compimento trasformando la solidarietà da orizzonte ideale in prassi quotidiana.

Questa transizione trova legittimazione nella proclamazione, da parte dell'ONU, del 2026 come Anno internazionale dei volontari per lo sviluppo sostenibile (*International Year of Volunteers for Sustainable Development*). L'iniziativa pone l'accento sulla solidarietà come catalizzatore essenziale degli Obiettivi di sviluppo sostenibile contenuti nell'Agenda 2030, riconoscendo nel volontariato la forza viva capace di accelerare il cambiamento. Con la scadenza dei traguardi globali ormai all'orizzonte, l'ONU riconosce che senza la capillarità e l'energia dei giovani volontari, gli obiettivi di sostenibilità potrebbero non essere raggiunti in tempo.

Il 2026 si profila così come un nuovo spartiacque per la coscienza collettiva. Il baricentro si sposta verso l'integrazione della gratuità quale motore di coesione strategico per scardinare crisi climatiche e diseguaglianze. L'ambizione di questo tempo attinge forza da una verità incontrovertibile: in un mondo proteso verso l'automazione, nessuna tecnologia potrà mai surrogare il valore intrinseco della persona umana.

Ecologia delle relazioni

L'impegno dei giovani volontari oggi si manifesta in una forma di ecologia integrata, dove la tutela dell'ambiente naturale non può più essere separata dalla cura del tessuto sociale. Questa visione non si esaurisce in azioni tecniche come il monitoraggio delle emissioni o la piantumazione di alberi, ma riconosce una continuità diretta tra la salute del territorio e la qualità dei legami umani.

La sostenibilità come pratica relazionale

Se il degrado ambientale colpisce le risorse fisiche, l'isolamento sociale agisce come una forma di inquinamento che logora la comunità. La sostenibilità diventa, quindi, un concetto concreto che si esprime attraverso azioni quotidiane di prossimità:

- *contro l'esclusione*, un intervento di assistenza domiciliare a un anziano non è soltanto un atto di cortesia, ma un'operazione di "bonifica sociale" che ripristina la vitalità di un quartiere;
- *oltre l'efficienza* significa dedicare, per esempio, tempo all'ascolto di chi vive in condizioni di fragilità rompendo la logica della produttività a ogni costo e restituendo valore a momenti che il mercato considererebbe "improduttivi";
- *per una rigenerazione urbana* significa trasformare, per esempio, un'area abbandonata in un orto comunitario. Non serve solo a recuperare il suolo, ma a creare uno spazio di incontro dove generazioni diverse possano scambiarsi competenze e supporto.

Il territorio come bene comune

È qui che lo spazio geografico smette di essere un semplice contenitore di risorse da sfruttare e diventa l'ossatura su cui poggia la convivenza civile. La salvaguardia di un parco o la pulizia di un litorale non sono fini a sé stesse, ma rappresentano la premessa necessaria per garantire a tutti il diritto a una vita dignitosa. Proteggere l'ambiente significa, in ultima analisi, preservare le condizioni che rendono possibile l'incontro tra le persone.

Il volontariato agisce quindi come un collante: non si limita a riparare i danni del passato, ma lavora per rendere il territorio un luogo in cui la dignità individuale sia sostenuta da una rete di responsabilità condivisa.

Il valore del merito sociale nel nuovo esame di Stato

Questa visione di ecologia relazionale trova la sua naturale estensione proprio all'interno del sistema formativo, dove il territorio si fa aula a cielo aperto. Se la cura dell'altro è la risposta all'inquinamento dell'anima, la scuola italiana ha scelto di non lasciare tale slancio nel recinto del tempo libero, ma di riconoscerlo come un pilastro strutturale del percorso di crescita.

Attraverso le nuove Linee Guida sull'educazione Civica e i percorsi di formazione Scuola-lavoro, l'impegno civile entra ufficialmente nel percorso scolastico trasformando l'apprendimento in un'esperienza di condivisione profonda: un acceleratore di crescita che trova il suo naturale riconoscimento nella valutazione dell'esame di Stato.

Dovendo attestare la maturità del candidato – intesa oggi come capacità di decodificare la complessità del mondo – la Commissione per l'esame di maturità non ricerca solo la preparazione teorica, ma valuta quanto il candidato sia stato capace di lasciarsi interpellare dalla fragilità e di agire con costanza e affidabilità operativa.

Inoltre, la partecipazione a progetti di *Peer tutoring*, ad esempio, non riflette solo generosità, ma attesta padronanza dei contenuti e una spiccata leadership gentile. Analogamente, il volontariato prestato presso enti del Terzo Settore (Croce Rossa, mense, assistenza anziani) dà prova di costanza, spirito di servizio e affidabilità operativa. Infine, l'esercizio di pratiche di cittadinanza attiva – dal contrasto alla povertà e alle disuguaglianze fino all'impegno per l'emergenza ambientale – manifesta la capacità di tradurre i valori costituzionali in soluzioni concrete.

Tali esperienze convergono nel Curriculum dello studente, il documento che dal 2020 correda il diploma, arricchendone il profilo professionale e umano. Ogni ora di servizio civile prestato e ogni progetto di solidarietà proposto o realizzato diventano tasselli fondamentali che valorizzano l'interezza del percorso umano del giovane, ben oltre il profitto scolastico.

Risulta, pertanto, autenticamente maturo chi sa trasformare l'empatia in azione civile e il sapere in impatto sociale. Elevando la solidarietà a criterio di valutazione, la scuola assolve alla sua missione più alta: formare non solo tecnici del sapere, ma cittadini consapevoli, dotati di una 'mente sociale' e pronti a porre le proprie competenze al servizio della collettività.

[\[1\]](#) I campi estivi IBO (spesso chiamati *Social Summer Workcamps*) sono esperienze di volontariato residenziale, della durata di una o due settimane, rivolte a giovani e adulti. Organizzati da IBO Italia, una ONG con una lunga storia nel campo della cooperazione, questi campi rappresentano una forma di "vacanza alternativa" basata sulla solidarietà e sulla convivenza.