

# Temi commentati da Scuola 7

GIUGNO 2026

01 giugno 2026

## Il primato dell'umano tra modelli sistemi e sfide digitali

1. *La "Magnifica Humanitas" di Leone XIV. La coscienza e la dottrina sociale nel tempo degli algoritmi (Gabriele BENASSI)*
2. *Pace fra le culture. Costruire la cittadinanza partendo dalle radici dell'accoglienza (Loretta LEGA)*
3. *Il metodo e la persona. Strategie individuali e processi metacognitivi (Monica Anna Maria GUIDI)*
4. *Conflitti in classe. Dalla logica lineare alla gestione sistemica delle relazioni (Pietro SACCHELLI)*

08 giugno 2026

## La persona al centro: le coordinate per un umanesimo pedagogico

1. *Edgar Morin, il mestiere di vivere. Omaggio al padre dell'umanesimo planetario e rigenerato (Rita Patrizia BRAMANTE)*
2. *La scrittura che orienta. Il diario di bordo tra adempimento e narrazione (Silvia Cuneo)*
3. *Dal Design Thinking alle scelte consapevoli. Ascolto e co-progettazione per rimettere l'alunno al centro (Chiara SARTORI)*
4. *La sfida dei CPIA nel sistema d'istruzione. Spazi aperti di cittadinanza e di inclusione (Gianluca BOCCHINFUSO)*

15 giugno 2026

## Le nuove grammatiche della relazione educativa

1. *Comprendere i linguaggi delle nuove generazioni. Una sfida culturale per la scuola contemporanea (Monica Anna Maria GUIDI)*
2. *Orizzonti linguistici ed emozioni: la parola ai ragazzi. Come la scuola e i testi decodificano i mutamenti giovanili (Rita Patrizia BRAMANTE - Giorgia CONVERSI)*
3. *Fragilità giovanili e nuove tutele. Oltre Caivano con il Disegno di legge 1843 (Angela GADDUCCI)*
4. *Curricolo dell'infanzia e nuove Indicazioni. Ridefinire l'azione educativa e tutelare l'identità pedagogica (Laura DONÀ)*

22 giugno 2026

## Oltre l'adempimento: la scuola alla prova con la realtà

- *Consenso informato e responsabilità genitoriale. Un delicato equilibrio tra scelte familiari e progettazione scolastica (MASSAROTTO)*
- *Nuove Indicazioni: come riscrivere il curriculum. Suggerimenti per tradurre le norme in percorsi didattici concreti (LA TONA - TURRISI)*
- *Guardare oltre la maschera dei riti formali. L'opera di Banksy come spunto contro la scuola dell'adempimento (MARCHISCIANA)*
- *IA: il pharmakon delle competenze. La democrazia ibrida, tra insidie tecnologiche e consapevolezza (CICCONE)*

29 giugno 2026

## Il tempo delle scelte

1. *Esame di maturità 2026. L'evoluzione del colloquio tra norme e narrazione del sé (Angela GADDUCCI)*
2. *La lettura nell'era digitale. La transizione cognitiva tra frammentazione e pensiero riflessivo (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*
3. *La nuova stagione della formazione iniziale. Verso la stabilizzazione del sistema (Alessia LABBATE - Giuliana MAZZA)*
4. *Un tagliando per la contrattazione integrativa. Equilibri normativi, adempimenti e responsabilità (Marco MACCIANTELLI)*
5. *Dieci anni di Scuola7. La fedeltà ad una idea di cambiamento (Redazione)*

01 giugno 2026

## Il primato dell'umano tra modelli sistemi e sfide digitali

### 1. La "Magnifica Humanitas" di Leone XIV. La coscienza e la dottrina sociale nel tempo degli algoritmi



**Gabriele BENASSI**

28/05/2026

Ogni grande fase storica ha interpellato il magistero sociale della Chiesa e ne ha sollecitato una risposta dottrinale nuova.

Leone XIII scrisse la *Rerum novarum* di fronte alla questione operaia e alla concentrazione del capitale industriale: mise al centro la dignità del lavoro e il primato della persona sul profitto, principi che oggi ritornano puntualmente nella critica all'automazione selvaggia.

Pio XI, di fronte alla Grande Depressione e ai totalitarismi, formulò il principio di sussidiarietà nella *Quadragesimo anno*: il potere non deve concentrarsi né nello Stato né nei grandi monopoli, ma restare distribuito nei corpi intermedi della società, ed è esattamente l'argomento che Leone XIV usa oggi contro la concentrazione del potere digitale nelle mani di poche piattaforme transnazionali.

Giovanni XXIII, nella Guerra fredda, scrisse la *Pacem in terris* in nome dei diritti universali della persona e dell'ordine internazionale fondato sulla verità: il filo arriva fino alla denuncia odierna della guerra algoritmica e alla richiesta di tutela dei diritti digitali.

Paolo VI con la *Populorum progressio* collegò sviluppo e pace, affermando che lo sviluppo autentico deve riguardare ogni uomo e tutto l'uomo: lo stesso criterio che Leone XIV usa per giudicare se l'IA produca sviluppo umano integrale o nuove esclusioni.

Giovanni Paolo II con la *Centesimus annus* valutò con occhio critico democrazia ed economia di mercato, chiedendo che non si traducano in mercificazione delle relazioni umane: oggi quel monito si applica alla riduzione delle persone a profili di dati.

Papa Francesco infine, con la *Laudato si*, denunciò il paradigma tecnocratico e i suoi costi ecologici: Leone XIV ne eredita la grammatica e la applica ai costi materiali, energetici e umani dell'infrastruttura dell'intelligenza artificiale. La "Magnifica Humanitas" si inserisce a pieno titolo nella tradizione della dottrina sociale della chiesa e nell'attualità: «*l'intelligenza artificiale va compresa non come un'appendice tematica, o come un'emergenza da gestire, ma come una trasformazione che interpella dall'interno le categorie della Dottrina sociale e ne domanda un ulteriore sviluppo, nella fedeltà al Vangelo*» (Introduzione, 17).

#### **Cosa è l'IA e cosa non è: il limite ontologico**

Le moderne intelligenze artificiali sono più «coltivate» che «costruite». Gli sviluppatori non progettano direttamente ogni dettaglio logico, ma creano un'architettura sulla quale l'IA «cresce» attraverso l'esposizione a moli enormi di dati. Questo genera il fenomeno della cosiddetta «scatola nera»: processi computazionali opachi il cui funzionamento interno rimane sconosciuto persino ai loro stessi creatori. Come afferma l'enciclica, «*aspetti scientifici fondamentali – come le rappresentazioni interne e i processi computazionali di questi sistemi – rimangono al momento sconosciuti*» (Cap. 3, 98). La richiesta di trasparenza algoritmica non è dunque una pretesa ideologica: è una necessità tecnica prima ancora che etica. Ma la distinzione più importante che il documento affronta è di ordine ontologico: c'è un abisso incolmabile tra l'intelligenza umana e quella artificiale. «*Le cosiddette intelligenze artificiali non vivono un'esperienza, non possiedono un corpo, non attraversano la gioia e il dolore, non maturano nella relazione, non conoscono dall'interno ciò che significa amore, lavoro, amicizia, responsabilità. Non hanno neppure una coscienza morale: non giudicano il bene e il male, non colgono il senso ultimo delle situazioni, non assumono su di sé il peso delle conseguenze*» (Cap. 3, 99). Il loro modo di «apprendere» non è quello di chi si lascia plasmare dalla vita attraverso

scelte, errori, perdono, fedeltà: «è piuttosto un adattamento statistico a partire da dati e riscontri, che può essere molto efficace, ma non implica una crescita interiore».

Questo punto merita attenzione particolare anche nell'ambito scolastico. Un insegnante non è un erogatore di contenuti sostituibile da una macchina: è una persona che costruisce relazioni, che testimonia attraverso la propria umanità, che forma non solo competenze ma disposizioni interiori. «L'imitazione artificiale della relazione di cura o di accompagnamento può diventare pericolosa quando si insinua in un contesto povero di relazioni e di affetti reali: allora il rischio non è tanto che una persona creda di parlare con un'altra persona, ma che perda il desiderio stesso di cercare davvero l'altro» (Cap. 3, 100).

### **L'asimmetria predittiva**

Ma qual è, concretamente, il nuovo potere generato dall'intelligenza artificiale? Un secondo nodo critico, di straordinaria rilevanza per la scuola, riguarda quello che possiamo chiamare l'asimmetria predittiva generata dall'IA. Le piattaforme digitali e i sistemi algoritmici «sanno» di noi cose che noi stessi non sappiamo: raccolgono e correlano dati sui nostri comportamenti, le nostre relazioni, le nostre fragilità, costruendo profili predittivi che possono orientare le scelte che ci riguardano. L'utente diventa spesso oggetto di previsione e manipolazione senza averne consapevolezza: «Quando un potere di tale portata si concentra in poche mani, tende a farsi opaco e a sfuggire al controllo pubblico, e cresce il rischio di uno sviluppo distorto che genera nuove dipendenze, esclusioni, manipolazioni e disuguaglianze» (Cap. 3, 97).

### **La delega decisionale e la scomparsa della misericordia**

Uno degli snodi più originali dell'enciclica riguarda le conseguenze antropologiche e politiche dell'affidare decisioni umane a sistemi automatizzati. «Affidare, nei fatti, a un algoritmo il potere di selezionare chi merita e chi no, senza che nessuno si assuma più il peso della decisione, significa affidargli il compito di ridefinire i confini delle possibilità umane» (Cap. 3, 103). Ma c'è qualcosa di ancora più profondo che viene meno in questo processo: la misericordia. I sistemi automatizzati non possono codificare la compassione, il perdono, l'apertura alla speranza di un cambiamento della persona. Sono gesti squisitamente umani quelli capaci di rompere il determinismo dei dati passati. «L'ingiustizia si fa silenziosa e la compassione, la misericordia e il perdono, non come mera apparenza, ma come gesti politici, scompaiono dall'orizzonte» (Cap. 3, 103). Per una scuola che crede nella possibilità di crescita di ogni persona, questa consapevolezza è fondamentale.

### **Il paradigma tecnocratico e i rischi del potere digitale concentrato**

Leone XIV riprende e approfondisce la critica al «paradigma tecnocratico» già presente nella *Laudato si'*: la tendenza a lasciare che la logica dell'efficienza, del controllo e del profitto governi da sola le scelte personali, sociali ed economiche. In questo paradigma ciò che non si può misurare non conta; ciò che non produce risultati verificabili viene eliminato; la persona viene valutata soprattutto in base alle prestazioni che garantisce. La scuola, in questo senso, rimane un terreno preziosissimo. Forse è uno degli ultimi luoghi pubblici in cui questa tensione può ancora essere resa visibile e discussa criticamente. Ogni volta che si riduce la valutazione a indicatori quantitativi, ogni volta che si taglia sull'educazione artistica o filosofica perché «non serve al mercato del lavoro», ogni volta che si misurano gli studenti sulla base di test standardizzati senza considerare le loro traiettorie di crescita, il paradigma tecnocratico avanza. Il documento mette in guardia: «se lo sviluppo tecnologico procede senza un'adeguata maturazione etica e sociale, può accadere che aumentino i mezzi senza che cresca in pari misura l'umanità: si 'ha di più' ma non si 'è di più'» (Cap. 3, 94).

### **I dati come nuovo bene comune**

Leone XIV applica alla questione dei dati il principio della destinazione universale dei beni, estendendolo esplicitamente alle «nuove forme di proprietà: brevetti, algoritmi, piattaforme digitali, infrastrutture tecnologiche, dati». Quando questi beni restano concentrati nelle mani di pochi, «si crea un nuovo squilibrio che contraddice la destinazione universale dei beni e alimenta il divario tra inclusi ed esclusi, tra chi può partecipare alla rivoluzione digitale e chi ne rimane ai margini».

L'enciclica è ancora più esplicita riguardo ai dati delle persone: «La proprietà dei dati non può essere affidata solo a privati, ma va regolamentata. Essi sono frutto del contributo di molti e non

possono essere venduti o affidati a pochi. Serve una creatività in grado di gestirli come uno dei beni comuni o collettivi, nella logica della condivisione» (Cap. 3, 108). Si parla di «colonialismo digitale»: la nuova logica di estrazione che si appropria dei dati «trasformando le vite personali in informazioni sfruttabili». Interi territori, soprattutto quelli con minore rilevanza geopolitica e maggiore fragilità strutturale, vengono attraversati da una logica estrattiva che raccoglie flussi sanitari, profili epidemiologici, mappe genetiche e dati demografici. «Sono queste le nuove "terre rare" del potere: informazioni vitali che, una volta correlate, possono essere usate per addestrare modelli predittivi, guidare strategie di investimento, anticipare le crisi e soprattutto selezionare chi e che cosa conta» (Cap. 4, 178).

### **Il limite come risorsa, non come difetto**

Il papa difende il valore del limite umano. «L'umano non fiorisce malgrado il limite, ma spesso attraverso il limite». La fragilità, la vulnerabilità, l'incapacità e persino il fallimento non sono errori da correggere: sono luoghi in cui può accadere la crescita autentica, in cui si aprono spazi per la compassione, per la relazione, per l'esperienza spirituale. «È proprio nel nostro essere limitati che trovano spazio la compassione, la sincera inquietudine di fronte ai bisogni degli altri, la generosità che sorprende anche in mezzo all'oscurità e al fallimento» (Cap. 3, 119).

L'errore, nel mondo dell'IA, è qualcosa da correggere. Per una persona, può essere «l'inizio di un cambiamento profondo». Il futuro di uno studente non è calcolabile da nessun sistema predittivo: «è affidato alla sua libertà, elevata dall'inesauribile grazia divina e ai legami che coltiva». Il documento si confronta anche con la critica transumanista e postumanista al limite umano. Queste correnti, che immaginano un essere umano «potenziato» dalla tecnologia fino al superamento della propria condizione, vengono lette come sintomo di una crisi più profonda: la difficoltà a stare nell'ambivalenza tra grandezza e fragilità che caratterizza la condizione umana. Citando papa Francesco al paragrafo 128: «più che umano» autentico non è il frutto di una divinizzazione tecnologica, ma un umano pienamente umano: «giungiamo ad essere pienamente umani quando siamo più che umani, quando permettiamo a Dio di condurci al di là di noi stessi perché raggiungiamo il nostro essere più vero».

### **L'antropocentrismo situato**

Leone XIV, richiamando una categoria già presente nella *Laudate Deum* di Francesco, propone di adottare quello che chiama un «antropocentrismo situato». L'espressione è complessa e merita attenzione. Qui il papa prova a evitare due estremi opposti: da una parte l'uomo padrone assoluto della realtà, che piega il mondo ai propri interessi; dall'altra l'uomo ridotto a semplice ingranaggio di un sistema tecnico che lo precede e lo supera. L'essere umano non è un'entità astratta e autarchica, ma una creatura inserita in una trama complessa di relazioni: con gli altri viventi, con il creato, con le generazioni future, e, nella prospettiva cristiana, con Dio.

«Situato» significa radicato, incarnato, dipendente e responsabile insieme. È il contrario sia dell'individualismo che dell'automatismo. Per la scuola, questa categoria ha un valore pedagogico diretto: formare persone che si sentano al tempo stesso responsabili e limitati, capaci di agire e consapevoli di non bastare a sé stesse, è esattamente l'obiettivo di un'educazione che non si riduca a un semplice addestramento a delle competenze

### **Tre sfide per la scuola**

Nel capitolo tre dell'enciclica, dal 131 al 147, si parla direttamente della centralità della scuola e dell'educazione. Leone XIV individua tre grandi sfide da affrontare:

- la prima è «sociopolitica»: le forti disuguaglianze nell'accesso all'istruzione, sia dentro le singole nazioni che tra diverse aree del mondo. Dove lo Stato non investe le risorse necessarie per garantire un'educazione di qualità, l'accesso alla scuola diventa dipendente dalle possibilità economiche delle famiglie. È una disuguaglianza che si autoalimenta e che nessuna tecnologia, da sola, è in grado di correggere.
- La seconda sfida è «pedagogica»: molti sistemi formativi faticano ad aggiornarsi al ritmo dei cambiamenti. La proposta del documento, però, non è semplicemente quella di stare al passo con le tecnologie. È quella di «sostenere una crescita integrale degli studenti», di ripensare «l'organizzazione della scuola, gli spazi, i metodi di valutazione e la stessa figura dell'insegnante in vista di un'educazione realmente integrale, aperta a tutte le dimensioni della persona». La priorità non è l'adattamento alla macchina, ma la crescita integrale della persona.

- La terza sfida è «intellettuale e sapienziale»: *«il flusso incessante di informazioni sostituisce l'esercizio della ricerca, della riflessione e del discernimento. Si moltiplicano conoscenze frammentarie, ma diventa più difficile cogliere la realtà nel suo insieme, porre domande di senso, sviluppare un autentico pensiero critico e creativo»*. La scuola rischia di produrre persone che «sanno molte cose» ma faticano a dare un orientamento alla propria vita.

### **Pedagogia della verità e igiene dell'attenzione**

La scuola è uno dei luoghi privilegiati in cui si forma il rapporto con la verità: non la verità come possesso da rivendicare, ma come bene comune da ricercare insieme. Il documento richiede una vera «igiene dell'attenzione»: ritmi che prevedano silenzio, studio approfondito, lettura, confronto ponderato. *«Senza questi elementi la libertà interiore può risultare compromessa»*. I docenti sono chiamati ad essere «saggi architetti» che costruiscono sulla roccia della verità e non sulle sabbie mobili della disinformazione algoritmica. La riscoperta della fatica necessaria per capire davvero è, in questo senso, una delle forme più urgenti di resistenza pedagogica al paradigma tecnocratico.

### **Il «digiuno dall'IA» come proposta pedagogica**

Una delle affermazioni più audaci dell'enciclica riguarda la necessità di educare a non usare l'IA. *«Educare all'uso dell'IA implica quindi educare a decidere quando e per cosa non usarla. La velocità e la facilità con cui si ottiene una risposta o una sintesi rischiano di spegnere il desiderio di porre domande, che solo nella durata porta frutto»* (Cap 3, 140). In un tempo che premia la velocità della risposta, l'enciclica rivaluta la lentezza della comprensione come spazio autentico di crescita umana. Il riferimento esplicito è al Platone della *Lettera VII*: le cose più profonde si imparano solo dopo molto tempo e molta fatica, *«impegnandosi nella discussione con gli altri a "sfregare" i concetti e le esperienze come se fossero pietre focaie, finché in noi non scocchi la scintilla della comprensione»*. Leone ci chiede anche di proteggere i giovani *«dalla promessa della macchina perfetta, da quella seduzione sottile che fa sembrare inutile il pensiero umano proprio quando è più necessario»*.

### **La protezione dei minori nell'ambiente digitale**

L'esposizione precoce e non protetta dei minori ai dispositivi digitali causa gravi danni psicologici, relazionali e facilita l'accesso a contenuti inappropriati. Per questo, la tutela dei più giovani online non è solo un compito informatico o un onere per le singole famiglie, ma una precisa responsabilità politica e sociale. Il documento richiede leggi che stabiliscano limiti di età e li facciano rispettare, responsabilizzando i fornitori di servizi e gli adulti. È quindi fondamentale creare un'alleanza educativa tra istituzioni, scuole e famiglie, per contrastare insieme i modelli commerciali e offrire un'educazione digitale consapevole in ambienti protetti.

C'è però un punto ulteriore e molto chiaro che merita di essere evidenziato per la sua valenza operativa immediata. Il documento afferma con nettezza che la scuola deve custodire la propria autonomia pedagogica rispetto ai fornitori di hardware e software. Non è un invito alla diffidenza generica verso la tecnologia: è una richiesta precisa di consapevolezza istituzionale. La transizione digitale nelle scuole deve essere sempre accompagnata da un processo di riflessione comunitaria, di costruzione condivisa di senso, di alleanza tra tutte le componenti della comunità educante. È, in fondo, la stessa logica che il documento propone per la grande polis: non soluzioni imposte dall'alto, ma un cammino condiviso verso il bene comune.

Leone XIV ci propone due icone contrapposte: la Torre di Babele e la ricostruzione di Gerusalemme sotto Neemia. Babele è il simbolo di ogni progetto di autosufficienza tecnocratica, rappresenta un'opera concepita senza riferimento a Dio, sostenuta da un'uniformità che elimina la diversità e sacrifica la dignità delle persone all'efficienza. La «via di Neemia», al contrario, è quella della responsabilità condivisa, della sussidiarietà, della collaborazione. Non è un caso che al paragrafo 144 vi sia un appello a sostenere il sistema pubblico dell'educazione, anche paritario.

### **Il Magnificat come bussola**

L'enciclica si chiude con il Magnificat di Maria come bussola spirituale e civile. Maria orienta il nostro sguardo *«sui punti di frattura dell'umanità, là dove avviene la distorsione del mondo, nel contrasto tra umili e potenti, tra poveri e ricchi»*. Ci educa ad *«acquisire un punto di vista diverso per guardare il mondo dal basso, con gli occhi di chi soffre, non con l'ottica dei grandi; per*

*guardare la storia con lo sguardo dei piccoli e non con la prospettiva dei potenti» (Conclusioni, 243). È lo sguardo che ogni educatore dovrebbe praticare: vedere in ogni studente, anche nel più fragile, anche nel più difficile, il luogo in cui la «forza segreta del bene» è destinata a svelarsi. Restare profondamente umani, nell'era degli algoritmi, non significa ignorare la tecnologia o rifuggire dall'innovazione. Significa non perdere di vista il fine: la crescita integrale di ogni persona, la costruzione di una società più giusta, la formazione di cittadini capaci di discernimento e di responsabilità. La scuola è uno dei luoghi privilegiati in cui questa magnifica umanità si custodisce, si trasmette, si rigenera.*

## 2. Pace fra le culture. Costruire la cittadinanza partendo dalle radici dell'accoglienza



**Loretta LEGA**

28/05/2026

L'esperienza documentata nel volume "Pace fra le culture"<sup>[1]</sup> assume il valore di un vero e proprio fulcro d'analisi per la scuola contemporanea, restituendo l'essenza di un articolato progetto di ricerca-azione. L'iniziativa ha inteso promuovere il dialogo interreligioso e interculturale all'interno della comunità professionale e sociale dell'Istituto Comprensivo "A. Manzoni" di Reggio Emilia, attraverso il coinvolgimento attivo e sinergico di famiglie, studenti e docenti.

La scelta del titolo esplicita, con immediata chiarezza, la traiettoria ideale e la dichiarazione d'intenti dell'opera. Quello che emerge con forza dall'esperienza emiliana è un vero e proprio mandato istituzionale, una traiettoria irrinunciabile per l'intero sistema formativo. È un orizzonte che chiede di essere assunto come missione strategica di ogni istituzione scolastica impegnata a preservare, alimentare e declinare nel quotidiano i principi di un'autentica scuola aperta e democratica.

### **Una scuola che sostiene il dialogo**

Il panorama normativo italiano in materia di intercultura si attesta tra i più avanzati in ambito europeo, eppure la prassi quotidiana ne evidenzia le profonde contraddizioni. Si assiste, infatti, alla genesi di plessi scolastici caratterizzati da una presenza di alunni stranieri che sfiora il 90%. È una polarizzazione che persiste nonostante i tentativi delle amministrazioni comunali di ridefinire i bacini d'utenza e gli stradari, scontrandosi con la tendenza delle famiglie italiane a indirizzare le iscrizioni verso istituti a bassa o nulla incidenza migratoria.

Per queste ragioni la partecipazione attiva e corale delle famiglie, sia italiane sia straniere, diventa il fulcro per scardinare i pregiudizi e per riconsiderare l'eterogeneità culturale delle classi come un autentico potenziale di crescita collettiva. Educare all'interculturalità richiede una reale disponibilità a mettersi in gioco, un'apertura alla conoscenza reciproca che sappia salvaguardare le singole identità personali e culturali, mantenendo costantemente vivo il canale del confronto. Un simile impianto, tuttavia, non può trovare concreta attuazione senza investire in modo strutturale sulla formazione. Risulta pertanto necessario qualificare non soltanto il corpo docente, ma l'intera comunità professionale della scuola, estendendo i percorsi formativi a tutto il personale, inclusi gli addetti ai servizi di accoglienza, primi garanti dell'inclusione sin dall'ingresso nell'istituto.

### **Le Linee pedagogiche e la sfida dell'investimento precoce**

Questo orientamento si riflette chiaramente sul piano programmatico e normativo. Una rinnovata attenzione alla dimensione multiculturale e plurilingue, condivisa dalla scuola e dalla società italiana, trova infatti un punto di riferimento fondamentale nelle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" adottate il 22 novembre 2021. Il documento è il frutto del lavoro della Commissione ministeriale per lo zero-sei, la cui presidenza era stata affidata a Giancarlo Cerini e, dopo la sua scomparsa, a Susanna Mantovani. Il richiamo a questo specifico testo normativo e pedagogico mantiene intatta la sua centralità, offrendo il quadro di riferimento attualmente in vigore, nonostante i recenti sviluppi istituzionali vedano la nuova Commissione ministeriale, insediata dal Ministero dell'istruzione e del merito, impegnata in un percorso di revisione e aggiornamento delle Linee stesse.

Nel testo delle Linee pedagogiche si afferma esplicitamente che *"L'intercultura è una dimensione da costruire e il fatto che questo possa avvenire precocemente, in un ambito educativo accogliente, rappresenta un investimento strategico di enorme importanza in una società come quella attuale"*. Si specifica poi che *"Per i bambini cogliere ciò che tutti abbiamo in comune e ciò che ci rende unici è una prima esperienza della grande varietà della famiglia umana. Se ciascuno impara a evitare definizioni classificatorie dell'identità dell'altro questa varietà può essere*

*esplorata, conosciuta, suscita domande e promuove il confronto e la scoperta di diversi punti di vista”.*

L’infanzia è il periodo in cui maggiore è l’interesse verso ciò che è nuovo e diverso, un’età in cui la curiosità, la ricerca e l’ascolto sono attitudini peculiari e spontanee. Parliamo di caratteristiche preziose, di coordinate metodologiche ed umane che l’adulto dovrebbe tendere a mantenere sempre vive, ma che purtroppo nella maturità si tende spesso a smarrire.

L’intuizione di Giancarlo Cerini è stata quella di vedere nello zeroisei un laboratorio di democrazia e di equità. Investire nei primi anni di vita è la strategia più efficace per contrastare le disuguaglianze iniziali, a partire da quella linguistica e la dispersione scolastica implicita.

È compito degli amministratori e delle scuole e di chiunque abbia a cuore la tenuta del livello culturale del nostro paese far comprendere a tutte le famiglie e in particolare a quelle di origini straniere l’importanza della frequenza dei servizi educativi zeroisei.

### **Il nodo dell’inclusione**

Il valore formativo della scuola dell’infanzia riveste un’importanza notevole nel percorso di crescita e non può essere in alcun modo sottovalutato o considerato marginale, come purtroppo talvolta ancora accade nelle rappresentazioni sociali. I dati attuali costringono a registrare con preoccupazione una flessione nella frequenza di questo segmento educativo, un fenomeno che investe in particolar modo i bambini con background migratorio. Per questi ultimi, si rileva frequentemente il ricorso alla pratica dell’anticipo scolastico nella scuola primaria, una scelta che rischia di privare gli alunni di un segmento insostituibile di socializzazione e di consolidamento dei prerequisiti cognitivi e relazionali.

Per garantire un’autentica inclusione, appare pertanto prioritario rimuovere gli ostacoli di natura economica che limitano il pieno accesso all’offerta formativa. Un indicatore critico di tale disagio è rappresentato dalla diffusa tendenza, da parte di nuclei familiari più fragili, a ritirare i bambini prima del servizio mensa per evitare i costi della retta.

Il momento del pranzo, al contrario, non soddisfa unicamente un bisogno primario, ma si configura come uno spazio pedagogico di straordinaria valenza, un’occasione formidabile per l’educazione all’autonomia, alla condivisione e allo scambio interculturale. Risulta quindi indispensabile che le istituzioni e le autonomie locali compiano ogni sforzo programmatico e finanziario per garantire l’accesso universale alla mensa scolastica, tutelandone la funzione democratica ed emancipatoria.

### **La scuola come luogo di pacificazione sociale**

La scuola è il luogo dove le culture e le religioni si intersecano, dialogano e si incontrano grazie all’interazione tra bambini e bambine capaci di sentirsi molto più uguali tra loro di quanto non accada per gli adulti e di avvertire le reciproche affinità in modo assai più nitido.

Giancarlo Cerini, nel testo *“Atlante delle riforme (im)possibili”* affermava *“La scuola non è un semplice comparto della pubblica amministrazione da ristrutturare frettolosamente, ma un fenomeno culturale a larga diffusione sociale, l’istituzione che accoglie e forma tutti i futuri cittadini, un luogo di pacificazione sociale (tra generazioni, ceti sociali, etnie, culture). Attorno alle sue sorti dovrebbe manifestarsi una concordia nazionale, scattare un’empatia tra i decisori politici e coloro che costruiscono giorno dopo giorno questo delicato servizio. Serve uno scatto di generosità per mettere in cima alle priorità il diritto all’istruzione sancito dalla Costituzione”*

A fronte di una complessità multiculturale con cui l’istituzione scolastica si confronta ormai da lungo tempo, questa riflessione richiama con forza l’urgenza di una comunità educante che sia autenticamente democratica e sorretta da una costante intenzionalità pedagogica. La scuola resta il presidio più importante per la democrazia dove contemporaneamente il rigore per l’istruzione si concilia con l’ambiente privilegiato per l’inclusione e l’accoglienza. La scuola si conferma così il baluardo fondamentale a tutela dei valori democratici, un laboratorio in cui il rigore dell’apprendimento formale si salda organicamente con la cura dell’ambiente relazionale, orientato all’accoglienza e all’inclusione. Una scuola *“senza stranieri”*, così come una scuola *“senza disabili”*, si tradurrebbe in un impianto artificiale, un luogo che non riflette la società reale la quale è strutturalmente ridefinita dal pluralismo etnico e culturale pur con le dovute differenziazioni e densità che caratterizzano i diversi contesti territoriali del Paese.

### **La cornice storico normativa dell'intercultura**

La scuola "aperta a tutti" della nostra Costituzione permette un costante dialogo nell'ottica del confronto e di un arricchimento reciproco. Quale migliore laboratorio di ricerca di quello che prevede la compresenza di culture diverse?

Oltre trent'anni fa, in una storica circolare del Ministero dell'istruzione – la CM 2 marzo 1994, n. 73, dal titolo "Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola" – si rintracciavano già le fondamenta di questa visione. L'indicazione di allora esprimeva con chiarezza la necessità di orientare l'azione delle scuole verso il riconoscimento che *"i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nelle culture degli altri: non tutti nel passato, ma neppure tutti nel presente o nel futuro"*.

Un simile assunto richiama la necessità di valorizzare le singole specificità attraverso la ricerca di tratti comuni, evitando qualsiasi forma di isolamento a danno delle ragazze e dei ragazzi con background migratorio.

### **Il manifesto di Alexander Langer**

Il cammino dell'intercultura trova un solido ancoraggio etico e concettuale nel pensiero di Alexander Langer – saggista, ambientalista e pacifista – che nel 1994 ha consegnato alla riflessione pubblica un prezioso vademecum: i "Dieci punti per l'arte del vivere insieme". Le radici di questo manifesto affondano anche nei significativi incontri fiorentini di Langer con personalità del calibro di padre Ernesto Balducci, Giorgio La Pira e Don Lorenzo Milani, figure che hanno profondamente segnato la sua dedizione alla causa del dialogo e della pace.

Il decalogo assume la compresenza pluri-etnica come la norma della società contemporanea. L'alternativa radicale che si profila è netta: l'esclusivismo etnico o, al contrario, una complessa e mai scontata dinamica relazionale. Questa prospettiva impone un legame indissolubile tra la tutela delle singole identità e la qualità del tessuto sociale, rifiutando con fermezza tanto le derive dell'inclusione forzata – che si traducono nel divieto di espressione delle proprie lingue o fedi – quanto le logiche dell'esclusione violenta, quali l'emarginazione e la ghettizzazione.

La conoscenza reciproca, il dialogo e l'interazione costante si configurano come gli unici strumenti in grado di generare una mutua e profonda comprensione. Langer sottolinea l'importanza strategica di figure chiave: mediatori culturali, costruttori di ponti, saltatori di muri ed esploratori di frontiera. Un'esigenza che si traduce nel richiamo a quelli che l'autore definisce "traditori della compattezza etnica", intesi non come transfughi o rinnegati, ma come menti libere capaci di scardinare i blocchi identitari contrapposti. La precondizione assoluta per l'efficacia di questo approccio resta la messa a bando rigorosa di ogni forma di violenza, ponendo la convivenza stessa come l'autentica parola chiave dell'intero impianto: un'arte e una cultura che rappresentano l'unica alternativa realistica al riemergere delle barbarie etnocentriche.

### **Le sfide del "Centro studi Giancarlo Cerini" e dell'associazionismo**

L'impegno del "Centro Studi Giancarlo Cerini", sin dalla sua fondazione nel 2022, si intreccia in stretta correlazione con la missione del ricco panorama associazionistico che ha visto lo stesso Cerini come figura di riferimento, in primo luogo il CIDI ma senza dimenticare l'ANDIS con i suoi storici appuntamenti annuali che prendono spunto dal pensiero di Cerini. La sfida fondamentale non risiede nel relegare il suo patrimonio intellettuale così fecondo in uno statico archivio della memoria, né nel trasformarlo in un puro oggetto di studio accademico. L'obiettivo prioritario è, al contrario, quello di diffondere e rendere vivo tale pensiero, preservandone la forza propulsiva e la capacità di agire concretamente dentro le aule, orientando le scelte e le pratiche quotidiane di chi la scuola la vive e la costruisce ogni giorno. In questo quadro, le iniziative promosse sul territorio, la documentazione raccolta nel portale del Centro Studi – che testimonia i progetti realizzati e le numerose intitolazioni di scuole, laboratori e strutture per l'infanzia – e le stesse occasioni di confronto e di approfondimento odierne rappresentano la testimonianza più evidente e concreta di un cammino in costante evoluzione.

[1] Il presente contributo riprende e amplia la relazione presentata dall'autrice, Loretta Lega, in occasione del Seminario nazionale "Il mondo in una classe", svoltosi a Firenze il 17 aprile 2026.

### 3. Il metodo e la persona. Strategie individuali e processi metacognitivi



**Monica Anna Maria GUIDI**

28/05/2026

Nel contesto scolastico capita frequentemente di incontrare studenti descritti come «capaci ma discontinui», «intelligenti ma poco applicati» oppure «dotati ma scarsamente organizzati». Espressioni di questo tipo vengono spesso utilizzate per spiegare risultati inferiori alle aspettative, soprattutto quando le difficoltà non sembrano dipendere da limiti cognitivi evidenti. Tuttavia, interpretazioni troppo rapide rischiano di ridurre fenomeni complessi a semplici problemi di volontà o impegno. In molti casi, infatti, il nodo centrale non riguarda le capacità, ma il rapporto tra la persona e il metodo con cui viene richiesto di apprendere.

Le Indicazioni nazionali per il curricolo e la riflessione pedagogica degli ultimi decenni insistono sull'importanza di promuovere autonomia, competenze trasversali e consapevolezza dei processi di apprendimento: orizzonte in cui il tema del metodo di studio non riguarda soltanto il rendimento scolastico, ma la costruzione progressiva della capacità di orientarsi, organizzarsi e affrontare compiti complessi in modo autonomo.

#### **Quando il rendimento non riflette le potenzialità**

Non tutti gli studenti incontrano le stesse difficoltà nello stesso punto del percorso scolastico. Alcuni comprendono i contenuti ma faticano a organizzare le informazioni; altri seguono con interesse le lezioni ma incontrano ostacoli nel lavoro autonomo; altri ancora non riescono a pianificare lo studio o a gestire il tempo in modo efficace.

Queste difficoltà tendono a emergere soprattutto quando aumenta la richiesta di autonomia. Nei primi anni scolastici molte attività vengono guidate direttamente dall'adulto; successivamente, invece, si presuppone come già consolidata la capacità di selezionare informazioni, pianificare il lavoro e costruire strategie personali di apprendimento.

Quando il problema viene interpretato esclusivamente come scarso impegno, il rischio è che lo studente sviluppi una percezione negativa delle proprie capacità. Col tempo questo può tradursi in perdita di motivazione, evitamento e progressivo disinvestimento nei confronti dell'esperienza scolastica.

Non è raro osservare studenti che trascorrono molte ore sui libri senza riuscire a individuare i concetti principali oppure ragazzi che comprendono oralmente gli argomenti, ma faticano a trasformarli in un metodo di studio efficace. In questi casi la difficoltà non coincide necessariamente con la volontà di impegnarsi, ma con la mancanza di strumenti adeguati per gestire il processo di apprendimento.

#### **Il metodo di studio come competenza educativa**

Spesso il metodo di studio viene considerato una capacità che dovrebbe svilupparsi spontaneamente. In realtà, organizzare le informazioni, costruire collegamenti, sintetizzare contenuti e monitorare la propria comprensione sono abilità complesse che necessitano di essere accompagnate e rese esplicite.

Studiare non significa soltanto memorizzare, ma anche saper individuare priorità, orientarsi all'interno dei materiali e comprendere quali strategie risultano più efficaci per sé.

Una pagina molto densa, una consegna poco chiara o materiali disordinati possono diventare ostacoli significativi anche per studenti con buone capacità cognitive. Per questo motivo il metodo di studio non dovrebbe essere considerato una procedura standard valida per tutti, ma un percorso che richiede adattamenti, strumenti differenti e tempi diversi.

Anche la ricerca educativa ha evidenziato come le strategie di apprendimento influenzino significativamente il rendimento scolastico. Le ricerche sulla metacognizione mostrano infatti che gli studenti che sviluppano maggiore consapevolezza rispetto ai propri processi cognitivi tendono a gestire meglio il carico di studio, le difficoltà e la pianificazione del lavoro[1]. Allo stesso modo,

le ricerche sulle funzioni esecutive sottolineano il ruolo dell'attenzione, della memoria di lavoro e della capacità organizzativa nei processi di apprendimento[2].

Alcuni studenti traggono beneficio da mappe concettuali e schemi visivi; altri comprendono meglio attraverso esempi concreti, verbalizzazioni guidate o sequenze operative. In altri casi può risultare utile suddividere il compito in passaggi più piccoli oppure lavorare sull'organizzazione dello spazio e dei tempi di studio.

La capacità di organizzare il proprio apprendimento rappresenta inoltre una competenza trasversale destinata ad accompagnare la persona anche oltre il percorso scolastico. Pianificare attività, selezionare informazioni rilevanti, rispettare tempi e obiettivi sono abilità che incidono successivamente anche nei contesti universitari e lavorativi.

### **Differenze individuali e accessibilità dell'apprendimento**

Le differenze nei processi attentivi, mnemonici e organizzativi sono osservabili quotidianamente nei contesti educativi. Negli ultimi anni anche la riflessione pedagogica e neuroscientifica ha evidenziato l'importanza di proporre ambienti di apprendimento più flessibili, capaci di adattarsi alla varietà dei profili presenti nelle classi[3]. Questo non riguarda esclusivamente le situazioni certificate, ma una fascia molto più ampia della popolazione scolastica.

Anche gli strumenti visivi possono assumere una funzione importante. Una scheda ben strutturata, ad esempio, aiuta spesso a riconoscere i passaggi fondamentali, individuare relazioni tra i contenuti e ridurre il senso di confusione che molti studenti sperimentano durante lo studio. Anche la dimensione laboratoriale e pratica può diventare un supporto significativo. Collegare i contenuti ad attività concrete, immagini, esperienze o strumenti operativi permette spesso di trasformare concetti percepiti come astratti in apprendimenti più stabili e comprensibili.

Personalizzare l'apprendimento, quindi, significa creare le condizioni che rendano il percorso maggiormente accessibile, organizzabile e sostenibile, non certamente abbassare il livello delle richieste o semplificare i contenuti.

### **Osservare il processo, non soltanto il risultato**

Quando emerge una fragilità nel percorso di studi, la vera domanda educativa si sposta dal classico «Perché non si impegna?» a un ben più strategico «In quale momento del processo l'alunno incontra l'ostacolo?». Bisogna chiedersi, quindi, se la difficoltà emerge nell'iniziare il compito, nel mantenere l'attenzione, nell'organizzare le informazioni, nel recuperare ciò che è stato studiato, oppure semplicemente nell'esposizione orale.

Spostare l'attenzione dal giudizio all'osservazione del processo consente spesso di costruire interventi educativi più efficaci e realistici. Questo non significa eliminare la responsabilità personale, ma aiutare progressivamente gli studenti a sviluppare maggiore consapevolezza rispetto alle proprie modalità di apprendimento.

Anche il linguaggio utilizzato dagli adulti assume un peso significativo. Definire uno studente come «svogliato» o «poco applicato» rischia di trasformare una difficoltà educativa in un'identità stabile e difficile da modificare.

### **Le difficoltà organizzative della scuola contemporanea**

Affrontare questi aspetti nei contesti scolastici reali non è semplice. Le classi numerose, i tempi didattici limitati e la crescente complessità educativa rendono spesso difficile per i docenti seguire in modo approfondito le specificità dei singoli studenti. Alla scuola viene richiesto molto, talvolta senza che vi siano risorse, spazi e strumenti pienamente adeguati per rispondere in modo efficace a bisogni sempre più eterogenei.

Tuttavia, se è vero che le grandi azioni di sistema – come la riduzione del numero di alunni per classe o il potenziamento degli organici – dipendono da decisioni politiche ed economiche estranee alle prerogative dei docenti, la riflessione sulla personalizzazione non può risolversi nell'attesa di riforme strutturali, e neanche in un sovraccarico di responsabilità individuali. La vera sfida si colloca nello spazio intermedio dell'autonomia organizzativa e didattica dell'istituto. Ciascuna comunità professionale, infatti, è chiamata a ripensare criticamente la gestione delle proprie risorse interne: l'articolazione flessibile dei tempi, la rimodulazione dei gruppi classe, la co-progettazione tra colleghi e la valorizzazione di ambienti di apprendimento laboratoriali rappresentano leve concrete e già disponibili. Spostare il focus dall'adempimento burocratico a una governance pedagogica del quotidiano permette di costruire contesti più sostenibili, capaci di valorizzare le differenze individuali anche entro i vincoli dell'attuale sistema. La scuola, infatti,

non svolge esclusivamente una funzione trasmissiva legata ai contenuti disciplinari, ma contribuisce alla costruzione di competenze personali, organizzative e relazionali che accompagneranno la persona nel corso della vita.

### **Una questione che riguarda anche il futuro formativo**

Il tema dell'autonomia nello studio assume oggi una rilevanza ancora maggiore se osservato alla luce dei dati sull'istruzione e sulla formazione permanente. Secondo i più recenti dati ISTAT, nel 2025 il tasso di dispersione scolastica in Italia è sceso all'8,2%, raggiungendo il dato più basso registrato negli ultimi anni[4]. Nonostante il miglioramento, restano ancora significative differenze territoriali, sociali e culturali che incidono sulle opportunità formative e sulla continuità dei percorsi di studio.

Parallelamente, negli ultimi anni è cresciuta l'attenzione verso la formazione permanente e il rientro nei percorsi di istruzione in età adulta[5]. Questo dato suggerisce una riflessione educativa importante: in molti casi il cambiamento non dipende esclusivamente da una maggiore maturità personale, ma dalla possibilità di aver finalmente individuato strategie e strumenti più compatibili con il proprio modo di apprendere.

Educare allo studio, quindi, non significa soltanto insegnare contenuti disciplinari, ma aiutare progressivamente gli studenti a comprendere come apprendono, quali strumenti risultano più efficaci e come costruire un'autonomia reale nel tempo.

In una scuola sempre più complessa ed eterogenea, riflettere sul metodo di studio significa quindi interrogarsi non soltanto sui risultati scolastici, ma sulle condizioni che permettono agli studenti di partecipare in modo attivo, consapevole e sostenibile ai processi di apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

[1] J.H. Flavell, *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry*, in *American Psychologist*, vol. 34, n. 10, 1979, pp. 906-911.

[2] A. Diamond, *Executive Functions*, in *Annual Review of Psychology*, vol. 64, 2013, pp. 135-168.

[3] D.H. Rose, A. Meyer, *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*, Alexandria, ASCD, 2002.

[4] ISTAT, *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali – Anno 2025*, Roma, 2025.

[5] OECD, *Education at a Glance 2025*, Paris, OECD Publishing, 2025.

#### 4. Conflitti in classe. Dalla logica lineare alla gestione sistemica delle relazioni



**Pietro SACHELLI**

28/05/2026

Fin dalle origini della comunicazione umana la logica lineare, fondata sul principio empirista "*post hoc ergo propter hoc*", ha orientato il modo di interpretare la realtà: a un evento si attribuisce una causa immediata alla quale si fa corrispondere un effetto proporzionale. Questo modello sequenziale che procede per nessi unidirezionali ha costituito per secoli la struttura portante del pensiero comune e delle pratiche di regolazione dei comportamenti. È una modalità efficace nell'ambito dei fenomeni semplici, che si rivela però inadeguata quando viene applicata ai sistemi sociali o ai conflitti tra le nazioni.

#### **Dinamiche conflittuali dalla preistoria ad oggi**

Dalla preistoria alle società contemporanee, l'umanità ha continuato a rispondere ai conflitti con azioni simmetriche e immediate, generando cicli di escalation che si ripetono nel tempo con effetti devastanti. Le attuali tensioni tra Russia e Ucraina e tra Stati Uniti e Iran mostrano che la logica dell'"azione-reazione" resta ancora dominante e incapace di produrre soluzioni stabili.

La stessa difficoltà si manifesta anche nella scuola, dove i comportamenti degli alunni non possono essere interpretati come semplici effetti di una causa isolata, ma come esiti di interazioni continue, retroazioni, definizioni di ruolo e aspettative reciproche.

L'intrinseca natura circolare di queste relazioni trova il suo fondamento epistemologico nella prospettiva sistemica elaborata dalla Scuola di Palo Alto<sup>[1]</sup>, i cui postulati offrono una chiave di lettura preziosa per comprendere perché alcune strategie educative, anche se animate da intenzioni positive, finiscano talvolta per amplificare i problemi anziché ridurli. La logica dell'azione-reazione, ancora molto diffusa nella gestione quotidiana della classe, mostra i suoi limiti ogni volta che un intervento pensato per contenere un comportamento ne innesca invece la reiterazione o l'amplificazione.

#### **La logica lineare e i suoi limiti nei contesti educativi**

Questo modello interpretativo e d'intervento si poggia interamente su una visione lineare del conflitto, nella convinzione che l'effetto sia proporzionale alla causa. È la stessa logica che nel Settecento portò molti esperti del settore a ritenere irrealizzabile il motore a vapore concepito da James Watt. Essi immaginavano infatti il movimento del pistone come una sequenza di azioni isolate. Watt superò questa concezione introducendo un principio di autoregolazione: fece sì che il movimento del pistone giunto alla fine della sua corsa aprisse e chiudesse le valvole trasformando l'effetto in causa del movimento successivo. Un esempio di circolarità in campo meccanico che mostra i limiti della logica lineare.

Nella realtà scolastica tali limiti sono evidenti. Le relazioni non sono sequenze di stimoli e risposte, ma sistemi in cui ogni gesto si inserisce in una rete di significati, aspettative e dinamiche di gruppo. Interventi pensati per "correggere" un comportamento possono generare reazioni inattese, alimentare resistenze o innescare incrementi conflittuali. La logica lineare centrata sull'immediatezza della risposta trascura il contesto relazionale in cui il comportamento ha origine. Per questo molte strategie risultano inefficaci: agiscono sul sintomo ma non sul sistema che lo sostiene. Riconoscere tali limiti nei contesti educativi è il primo passo verso modelli interpretativi più convenienti.

#### **Perché la causalità circolare è più adatta alla scuola**

In classe la causalità circolare offre una chiave interpretativa più efficace dei modelli lineari, perché consente di leggere i comportamenti come esiti di interazioni reciproche all'interno di un sistema relazionale e non come eventi isolati. Le azioni di ogni alunno sono al tempo stesso risposta e stimolo, effetto e causa dentro una rete di retroazioni che coinvolge compagni, insegnanti, clima di classe e aspettative condivise. La prospettiva sistemica mostra come un

intervento educativo non produca semplicemente una conseguenza, ma modifichi il contesto stesso in cui il comportamento si manifesta. Questo radicale cambio di paradigma sposta l'asse della riflessione formativa, ridefinendo la domanda centrale attorno alle dinamiche complessive che alimentano e rinforzano una determinata condotta. Una simile evoluzione teorica previene l'adozione di risposte impulsive o simmetriche, che corrono il rischio di alimentare il conflitto, e orienta verso interventi che agiscono sul sistema anziché sul singolo atto.

La causalità circolare non relativizza la responsabilità individuale, ma la colloca in un orizzonte più ampio in cui la comprensione delle interdipendenze diventa condizione per promuovere cambiamenti stabili e significativi. È un modo di leggere la vita di classe che non cerca un colpevole, ma un equilibrio nuovo: meno centrato sulla reazione immediata e più attento ai processi che stanno alla base dei comportamenti.

### **La Scuola di Palo Alto come riferimento teorico per la gestione dei conflitti**

Il contributo della Scuola di Palo Alto è essenziale per lo studio nei contesti educativi delle dinamiche relazionali che non possono essere interpretate isolatamente ma all'interno di sistemi comunicativi caratterizzati da retroazioni continue. L'assunto di Gregory Bateson[2], "è impossibile non comunicare", mostra che ogni gesto, parola o silenzio assume significato in relazione al contesto e alle aspettative reciproche. Paul Watzlawick[3], insieme ai suoi collaboratori, sottolinea che è il contesto a definire il senso del messaggio. Per esempio: la richiesta "si spogli" è appropriata se pronunciata da un medico durante una visita in ambulatorio, ma diventa inaccettabile se rivolta dal datore di lavoro alla sua segretaria. Questo esempio evidenzia come la comunicazione non risieda nel contenuto, ma nella cornice relazionale che lo sostiene.

L'approccio sistemico ridefinisce il conflitto, sottraendolo alla dimensione di evento isolato per interpretarlo quale esito di scambi interattivi che, se retti da schemi lineari, tendono ad autoalimentarsi fino all'esasperazione.

La distinzione tra gli aspetti di contenuto e quelli di relazione svela come gran parte delle tensioni sociali, familiari e scolastiche affondi le radici nelle definizioni implicite dei ruoli e nelle intenzioni attribuite all'altro, piuttosto che sul tema oggettivo del contendere. La causalità circolare spiega inoltre perché interventi lineari pensati per "risolvere" un problema possano in realtà amplificarlo. Questa consapevolezza dovrebbe guidare non solo gli insegnanti, ma chiunque operi in contesti ad alta complessità relazionale.

### **Esempi di dinamiche circolari nella vita di classe**

L'inefficacia di strategie correttive o sanzionatorie di stampo lineare emerge con chiarezza quando le condotte disfunzionali, anziché rientrare, subiscono un progressivo inasprimento. Emblematico appare il caso, documentato nella letteratura clinico-didattica di matrice sistemica, di un alunno di scuola primaria che manifestava atteggiamenti marcatamente aggressivi verso il gruppo dei pari, minandone la serenità. L'adozione dei provvedimenti disciplinari tradizionali – note sul diario, privazione della ricreazione, rimproveri, interventi del dirigente scolastico, convocazioni dei genitori – non faceva che esasperare la tensione d'aula, offrendo paradossalmente un rinforzo al comportamento oppositivo.

Di fronte al fallimento dei canali tradizionali, il Consiglio di classe scelse di riconfigurare l'approccio, spostando l'asse dell'intervento dal singolo soggetto all'intera rete relazionale attraverso una tecnica di ristrutturazione paradossale. Venne così introdotta una nuova regola comunicativa: i compagni avrebbero ricevuto una gratificazione tangibile, sotto forma di caramelle e cioccolatini, in coincidenza temporale con ogni manifestazione aggressiva dell'alunno. L'introduzione di questa variabile scardinò l'equilibrio disfunzionale precedente, inducendo una rapida e drastica riduzione delle manifestazioni intemperanti.

L'esito positivo non discese da un'azione coercitiva, bensì da un'autentica operazione di *reincorniciamento* (*reframing*) della situazione, capace di alterare il significato attribuito all'evento da parte di tutti gli attori coinvolti.

L'episodio convalida l'assunto di Bateson secondo cui ogni risposta modifica il contesto e si integra nello stimolo successivo. Comprendere tali meccanismi consente di abbandonare l'illusione di poter sanare il singolo episodio isolato, orientando l'azione pedagogica verso la disattivazione dei circuiti ricorsivi che alimentano la spirale del conflitto.

### **Il ruolo del reinquadramento nella gestione dei conflitti**

Nel quadro della prospettiva sistemica, il reinquadramento rappresenta uno degli strumenti più efficaci per intervenire nelle situazioni conflittuali. Quando un episodio viene reinquadrato, cambia la posizione relazionale dei partecipanti e si interrompe la sequenza di azioni e reazioni che alimenta il conflitto. Nella vita scolastica ciò significa spostare l'attenzione dal comportamento osservabile alle dinamiche relazionali che lo sostengono. Un gesto provocatorio non possiede un significato univoco: assume senso all'interno della sequenza di scambi che lo genera e lo mantiene. È soltanto nel contesto relazionale che si definisce se un gesto significa sfida, richiesta di attenzione o è parte di un problema più ampio.

Il reinquadramento non giustifica né minimizza gli atti problematici, ma permette di intervenire su un piano diverso, riducendo la rigidità delle posizioni e aprendo alle possibilità di cambiamento. In questo senso rappresenta un passaggio decisivo per trasformare una logica lineare in una sistemica più funzionale all'apprendimento.

### **Verso una pedagogia sistemica della relazione educativa**

Una pedagogia orientata alla complessità riconosce il valore delle relazioni. I conflitti non si superano con interventi episodici, ma attraverso una lettura e una cura delle connessioni che li generano e li alimentano. È in questa prospettiva che la scuola diventa un ambiente in cui le pratiche educative si fondano sulla costruzione di significati condivisi, sulla valorizzazione delle differenze e sulla capacità di modulare le risposte in funzione delle dinamiche emergenti. La logica sistemica non sostituisce i modelli tradizionali, ma li integra offrendo strumenti per comprendere come le interazioni possano favorire o ostacolare la crescita degli alunni, promuovendo contesti relazionali più stabili e in grado di prevenire l'escalation dei conflitti.

Come ricordava Zygmunt Bauman[4], il fallimento di una relazione coincide spesso con il fallimento della comunicazione: un monito che invita a valutare le interazioni come fattori essenziali del lavoro educativo.

[1] La Scuola di Palo Alto è un influente orientamento di ricerca interdisciplinare nato in California tra la fine degli anni '50 e i primi anni '60. Riunendo psicologi, psichiatri e antropologi (tra cui Gregory Bateson e Paul Watzlawick) presso il *Mental Research Institute*, ha rivoluzionato lo studio della comunicazione e della terapia psicologica.

[2] Gregory Bateson (1904–1980) è stato un antropologo, sociologo, psicologo e filosofo britannico, noto come uno dei padri fondatori delle scienze della comunicazione e dell'approccio sistemico. Il suo lavoro ha rivoluzionato la comprensione dei rapporti umani, della psicoterapia e dell'ecologia.

[3] Paul Watzlawick (1921–2007) è stato un psicologo, filosofo e sociologo austriaco naturalizzato statunitense. Figura di spicco della celebre Scuola di Palo Alto (California), è considerato uno dei massimi teorici della comunicazione umana e pioniere della terapia breve e dell'approccio sistemico.

[4] Zygmunt Bauman (1925–2017) è stato un sociologo e filosofo polacco di origine ebraica. È noto soprattutto per aver coniato e sviluppato il concetto di "società liquida" (o "modernità liquida"), una metafora diventata fondamentale per comprendere il mondo contemporaneo.

08 giugno 2026

La persona al centro: le coordinate per un umanesimo pedagogico

## 1. Edgar Morin, il mestiere di vivere. Omaggio al padre dell'umanesimo planetario e rigenerato



[Rita Patrizia BRAMANTE](#)

05/06/2026

"Sono vecchio, lo ammetto, ma gli spiriti bennati non perdono valore con il conto delle estati": si schermiva così Edgar Morin in uno dei suoi fulminei pensieri sulla grande età, scritti nell'arco di un decennio quasi a voler sfidare la fretta del tempo. Nella *polis* digitale si divertiva a lanciare formule lapidarie e giochi di parole, affidando alla brevità della rete frammenti capaci di colpire la fantasia e l'intelligenza dei contemporanei. Quella sapienza densa e leggera, distillata giorno dopo giorno, si ritrova ora custodita tra le pagine del suo ultimo saggio, dal titolo profondamente evocativo: *Semi di saggezza*[\[1\]](#).

Pochi giorni fa si è spento, a 104 anni, l'"uomo-secolo", l'umanista cacciatore di conoscenza, filosofo della complessità, osservatore acuto delle trasformazioni sociali e visionario interprete del cambiamento, una delle figure più prestigiose della cultura contemporanea[\[2\]](#).

### La grande età

Ultracentenario, è riuscito ad avvertire fino all'ultimo il fascino dell'avventura terrestre e a individuare il senso dell'esistenza nel saper attendere l'inatteso e scommettere con l'*ottimismo dell'azione* sull'improbabile, senza nascondere i pericoli, ma al contempo senza lasciarsi paralizzare da essi.

La sua concezione della vecchiaia rimane cristallizzata in un altro aforisma, che contiene in sé la sensazione della fragilità, ma anche quella della forza e del radicamento dei valori: *Invecchiando, lo stelo si infiacchisce, ma le radici si fanno più vigorose*.

Consapevole che alla sua età la morte è sempre in agguato, preferiva pensare alla vita e soprattutto riflettere sugli eventi del mondo: *"ho compiuto un secolo e continuo l'opera di sempre, è troppo presto per liquidarmi, imbalsamarmi e chiudermi in un sarcofago"*. Risolveva così la questione della propria dipartita, vivendo giorno per giorno nel suo tempo biologico, considerando la morte uno *sprone alla vita* e allineandosi al pensiero del premio Nobel per la medicina Rita Levi Montalcini, anche lei diventata centenaria, che ha scritto: *"Dai della vita ai tuoi giorni, invece che dei giorni alla tua vita"*.

Vivere e non sopravvivere, grazie alla letteratura, al cinema, alla musica, all'Amicizia e all'Amore che salvano l'esistenza: *è strano sentirsi giovani quando si è anziani. È il cuore-organo a essere vecchio e stanco, mentre il cuore-sentimento non ha una ruga*.

### Il mestiere di vivere e invecchiare bene

Morin ci ha lasciato la sua ricetta per invecchiare bene, che consiste nel mantenere in sé la curiosità dell'infanzia, le aspirazioni dell'adolescenza e le responsabilità dell'adulto, continuando a trarre esperienza dalle età precedenti e *tenere viva la fiamma dello stato poetico*, intensificato dall'*entusiasmo*, nel significato originario di *possessione da parte di un dio*, senza mai *anestetizzare l'incertezza e l'imprevedibilità*[\[3\]](#). *Stupore, dunque, e curiosità polimorfa, declinata anche al plurale: innumerevoli e insaziabili curiosità dell'infanzia. E anche gioia estetica, incanto estetico, che si prova nel contemplare le bellezze della vita, i suoi tratti incantevoli e meravigliosi*.

Nella sua lunga vita Morin non ha mai smarrito lo *stupore di vivere* e di essere *un vivente*, affine ad un uccello – dal passero al condor – a un ulivo, alle palme, alle foglie e alle migliaia di fili d'erba nel prato, *nella loro totalità e singolarità*: *"e io insieme a loro a fare lo stesso mestiere di*

vivere, (...) in una comunione e fusione, quasi mistica, tra il mondo in me e me nel mondo"[4]. Gli aggettivi scelti per qualificare l'esistenza parlano da sé: fenomenale, strabiliante, incredibile, creatrice.

Il dispiacere di cui ha esplicitamente parlato era quello di andarsene in un frangente da lui definito *piena suspense storica*, cioè l'impossibilità di sapere cosa scaturirà dalle enormi crisi che oggi investono l'umanità. Non ha nascosto il timore di *un lungo periodo di regressione*, pur sapendo che l'improbabile può sempre sparigliare le carte e modificare il tutto, in meglio, come in peggio.

### **Il cibo come testamento civile**

Nell'ottobre 2004, in occasione della prima conferenza internazionale "Terra Madre", Carlin Petrini intervistò Edgar Morin. Oggi che entrambi non ci sono più, questo dialogo su cibo, ambiente e globalizzazione ci consegna una sorta di testamento civile a favore di una produzione e distribuzione sostenibile del cibo[5].

Secondo Morin "Terra Madre" e "Slow Food" fanno parte delle *avanguardie di cittadinanza terrestre*, un circolo virtuoso dal biologico al commercio equo e solidale, che privilegia la qualità sulla quantità, contro un sistema-mondo che mantiene l'agricoltura intensiva e l'omologazione dei generi di consumo.

Una sorta di *seconda elica buona*, che – salvaguardando le piccole economie, la biodiversità e gli ecosistemi – prova a contrastare l'altra elica, quella dell'agricoltura intensiva e industriale, che sta depauperando gli ambienti naturali e trascinando il mondo nel baratro.

Morin aveva riconosciuto precocemente la cifra di un movimento planetario orientato alla ricerca di una nuova ruralità e di un nuovo modo di essere cittadini responsabili e solidali. La gastronomia, che ha subito un ostracismo dal mondo accademico, costituisce a suo parere una materia altamente interdisciplinare, proprio perché comprende tradizioni, aspetti relazionali e miti, e, non ultimo, il principio del piacere.

### **Un'arte tra etica ed estetica**

Potrebbe non essere lontano il collasso vitale della nostra casa comune, l'unico ambiente in cui possiamo vivere. La Terra ci allerta e non possiamo più fare finta di niente. L'uomo superpredatore, che consuma senza sosta a ritmo inarrestabile e sempre crescente risorse non rigenerabili e che è artefice di una deforestazione senza limiti, sta andando incontro a eventi di estinzione di massa di proporzioni catastrofiche. La posta in gioco è altissima, crescente l'incertezza per il futuro di fronte a processi irreversibili di degrado.

Con una sola voce e uniti da analoghe convinzioni l'artista Michelangelo Pistoletto e Edgar Morin hanno lanciato il loro appello a implicarci, a lasciarci coinvolgere in un nuovo patto tra l'Uomo e la Terra, a un'assunzione di responsabilità per accompagnare un cambiamento sociale inedito, che abbia come obiettivo il salvataggio dell'Umanità, l'educazione a una cittadinanza terrestre in funzione di un vero umanesimo[6].

Con il suo progetto del "Terzo Paradiso" Michelangelo Pistoletto crede che si debba "affrontare le problematiche della società attraverso l'impegno dell'Arte, un'arte che unisce l'etica all'estetica".

*"Quello che lei chiama il Terzo Paradiso – interloquisce Edgar Morin – io lo chiamo la metamorfosi. Direi che la forma attuale della società è inadeguata. Lei utilizza il termine paradiso. Io, invece, dico il ben vivere. Il fatto è che viviamo molto male. Il vero problema oggi è vivere bene. La civiltà distrugge la natura, la biosfera. E anche in questo caso non si riesce a controllare la distruzione. Dunque, si va verso processi di distruzione e di decomposizione che richiedono un cambiamento di strada".*

Di qui l'appello a invertire la rotta di questa *nave dei folli* in cui si è trasformata la società, promuovendo una coscienza ecologica su scala planetaria. È una svolta necessaria per incentivare lo sviluppo di energie pulite, per investire risorse nel risanamento delle città inquinate, per salvaguardare un'agricoltura pulita e valorizzare le filiere corte, anche attraverso il sostegno ai commerci di prossimità e la resistenza all'obsolescenza programmata dei prodotti, in favore di un nuovo artigianato.

## Umanesimo rigenerato

La domanda, che riguarda ciascuno di noi e che spesso non trova spazio nei programmi di insegnamento, ma rimane smembrata e dispersa nelle discipline umanistiche e scientifiche, è che cosa significhi essere umano, cosa sia la coscienza di appartenenza all'umanità.

La convinzione che il progresso tecno-economico e il progresso umano coincidano genera spesso il *delirio euforico del transumano*, il mito della padronanza da parte dell'uomo non solo della natura, ma anche del proprio destino attraverso la potenza della tecnoscienza. Questo non è altro che un paradosso, perché in realtà la crescita della potenza umana va di pari passo con la crescita della sua debolezza.

Di fronte all'interrogativo prepotente sulla condizione dell'uomo – *homo complexus* – e sul suo destino, sulla modificazione radicale del mondo come finora lo abbiamo conosciuto, Edgar Morin individua un bisogno di umanesimo rigenerato, auspica un risveglio delle menti, delle coscienze e delle energie. Fa un appello convinto a cambiare strada nella direzione di un umanesimo universale, di una comunità di destino planetaria, capace di ripensare e trasformare una concezione di sviluppo, che è in realtà sottosviluppata.

## La via dei quattro principi

Qualsiasi speranza umanistica deve tenere conto delle ambiguità, dell'instabilità e delle versatilità umane e deve nutrirsi di quattro principi essenziali. Il primo è quello del *sorgere dell'improbabile*, perché anche davanti a venti contrari tutto è possibile e la Storia ce lo dimostra. Il secondo è il principio di *rigenerazione permanente*, cioè quelle qualità generatrici presenti in ogni società umana, allo stato latente o inibite. L'inseparabilità tra *rischio estremo e possibilità estrema* è il terzo principio, seguito dal quarto che è *l'aspirazione millenaria dell'umanità a un'altra vita*. Ogni riforma personale, incardinata su questi quattro principi di speranza, deve rispondere anche a altrettanti imperativi fondamentali:

- conoscere secondo la conoscenza complessa che collega i saperi per cogliere i problemi fondamentali e globali;
- pensare secondo la ragione sensibile, che pratica la dialettica permanente ragione/passione;
- agire secondo il principale imperativo etico della responsabilità/solidarietà;
- vivere secondo il bisogno poetico d'amore, di comunione e di incanto estetico.

## Contro il naufragio, un messaggio di speranza

Per muoversi in questa direzione, la leva fondamentale diventa la democrazia partecipativa, da attuare attraverso tre consigli: uno dedicato all'ecologia, per le riforme ambientali e sociali; uno orientato al futuro, per elaborare ipotesi in prospettiva; e un consiglio dell'età, per definire le politiche più efficaci per i giovani e la grande età<sup>[7]</sup>. Sono proprio la tutela della casa comune, insieme a una visione prospettica e intergenerazionale, i temi cardine su cui si fonda la sua missione di studio e di lavoro, e sui quali oggi Morin ci invita, con forza, a interrogarci e ad agire. In "Semi di saggezza" Morin si identifica in un albero, che grazie al vento disperde i suoi semi: "Sono come un albero. Il vento disperde i semi che spando. A volte ricadono su terreni aridi; in altri casi germoglieranno lontanissimo da qui".

È necessario e fecondo, in questo nostro travagliato presente, che i semi di questo umanesimo illuminato e emancipatore del Maestro Morin volino, si disperdano e mettano radici in terreni rugiadosi e fertili. L'utopia di un mondo migliore va praticata attraverso una rigenerazione permanente, nella consapevolezza che nessuna conquista di civiltà è definitiva. Davanti al rischio della regressione, alla deriva di un *Titanic* lanciato verso l'iceberg, l'unica risposta possibile resta la resistenza, intesa come punto di partenza per un futuro nuovo.

Morin ci lascia così con un messaggio di speranza, ricordandoci che "non si combina nulla senza speranza, murandosi nella malinconia, nella stizza e nella rassegnazione".

[1] E. Morin, *Semi di saggezza*, Raffaello Cortina, 2025.

[2] R. Bramante, *Edgar Morin, l'umanista cacciatore di conoscenza. Saperi, etica, fraternità: riflessioni per la società attuale*, in Scuola7, 6 ottobre 2024.

[3] E. Morin, *Sull'estetica*, Raffaello Cortina, 2019.

[4] E. Morin, *Ancora un momento. Testi personali, politici, sociologici, filosofici e letterari*, Raffaello Cortina, 2024.

[5] Dialogo pubblicato il 4 maggio 2004 su La Stampa e [riproposto](#) in questi giorni.

[6] E. Morin – M. Pistoletto, *Attiviamoci. Impliquons-nous, Dialogo per il secolo*, New Press, 2020.

[7] E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, Cortina Editore, 2020; E. Morin, *I ricordi mi vengono incontro*, Cortina Editore, 2020.

## 2. La scrittura che orienta. Il diario di bordo tra adempimento e narrazione



**Silvia Cuneo**

05/06/2026

La quotidianità di chi vive ed opera nella scuola si muove a ritmi incalzanti: nel tumultuoso flusso delle attività riservare dei tempi per riflettere sul proprio agire diventa una necessità vitale per non smarrire il senso del proprio cammino. Questa postura riflessiva restituisce a ciascun protagonista del percorso d'istruzione una maggiore consapevolezza, favorendo una lettura più chiara di sé e delle esperienze vissute nel contesto scolastico (studi di J. Pennebaker e S. Beall[1]).

Questa evidenza clinica ricalca, sul piano metodologico, la celebre definizione di William Wordsworth[2] che definì la poesia come "emozione rievocata in tranquillità". Il passaggio dal tumulto del vissuto immediato alla sintesi della parola scritta genera una conoscenza più profonda delle proprie risposte emotive e delle esperienze vissute sul campo. Il diario di bordo si inserisce esattamente in questo solco, configurandosi come uno strumento capace di tradurre la complessità delle dinamiche scolastiche in memoria attiva.

Sono molti i dispositivi normativi che ne sollecitano l'adozione all'interno delle prassi didattiche e organizzative. Qui vogliamo rintracciare le principali occasioni di impiego di questo strumento, distinguendo tra i contesti definiti dai decreti e quelli suggeriti dalla specificità dei percorsi educativi.

### **Il diario di bordo nei percorsi di Formazione Scuola-Lavoro**

Il primo e più evidente terreno di sperimentazione è legato alla transizione tra l'aula e il mondo esterno. Le giornate trascorse presso un'azienda o un ente in cui si svolge lo stage costituiscono per lo studente, impegnato nelle attività di Formazione Scuola Lavoro, una variazione drastica della propria routine: spazi, relazioni, compiti e ritmi si modificano repentinamente, suscitando reazioni inedite, evidenziando fragilità e portando alla luce risorse personali spesso inesprese. È prassi consolidata nelle procedure di gestione dei percorsi da parte delle scuole l'uso di un diario di bordo, spesso in formato digitale, su una piattaforma condivisa con i tutor. La cura di questa scrittura offre allo studente l'opportunità di fermare l'esperienza, traducendo l'azione e il vissuto emotivo in un bilancio giornaliero. In questo modo, le impressioni raccolte sul campo non rischiano di disperdersi nel flusso incalzante delle mansioni pratiche, ma si trasformano in un'occasione per fare chiarezza su di sé e sul contesto ospitante.

Sotto il profilo normativo, il quadro di riferimento per queste esperienze – disciplinato dalle Linee guida per i PCTO di cui al DM 774/2019, e oggi ridenominate *Formazione scuola-lavoro* ai sensi del decreto-legge 124/2023 – attribuisce un valore formale fondamentale alla voce degli studenti. La norma sancisce infatti il diritto dell'alunno a esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza del percorso rispetto al proprio indirizzo di studi, attraverso gli strumenti predisposti dalla scuola, ponendo al contempo il dovere di redigere una relazione finale. L'uso costante del diario di bordo si inserisce come preludio naturale a questa fase, garantendo che il bilancio conclusivo non sia un adempimento estemporaneo, ma l'esito di un effettivo processo di maturazione quotidiana.

L'efficacia orientativa del percorso si amplia notevolmente se la funzione del diario di bordo supera la semplice elencazione delle mansioni svolte o delle competenze apprese. Accogliere la dimensione interiore dello studente, offrendogli lo spazio per esprimere stati d'animo, fatiche e scoperte vissute sul campo, significa fornirgli gli strumenti per una lettura critica dell'esperienza, indispensabile per maturare scelte future consapevoli.

Narrare l'esperienza significa sottrarla alla casualità del momento per attribuirle un significato stabile. Secondo i principi dell'orientamento narrativo teorizzati da Federico Batini[3], la rielaborazione scritta del vissuto è il dispositivo chiave per consentire al soggetto di riconoscere le proprie potenzialità e progettare il futuro. È in questo senso che le note del diario di bordo possono offrire la base documentaria autentica per alimentare i dispositivi previsti dal DM

328/2022: popolare di contenuti reali l'E-portfolio e sostanziare il dialogo formativo con i docenti tutor e orientatore, evitando il rischio di una compilazione puramente burocratica.

### **Il diario di bordo del docente nell'ambito del PEI**

Il PEI (Piano Educativo Individualizzato), anche nella sua ultima revisione ad opera del Decreto interministeriale 153/2023, è un documento dinamico, in ragione dell'età evolutiva del soggetto a cui è indirizzato. Per curarne la revisione è prevista una riflessione del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) nel corso dell'anno scolastico. Il lavoro preparatorio del docente di sostegno deve essere supportato da un attento monitoraggio dello studente, attività che può essere agevolata dall'uso di check list e dispositivi standardizzati, di cui si trovano utili esempi nella letteratura di settore. Il diario di bordo si rivela uno strumento prezioso per supportare il docente di sostegno nell'osservazione quotidiana, impedendo che si disperdano quei piccoli segnali e quelle intuizioni estemporanee che spesso orientano le scelte didattiche più efficaci. Rileggere le annotazioni, pur nella loro iniziale frammentarietà, permette di cogliere costanti comportamentali ed evolutive altrimenti invisibili a uno sguardo istantaneo, offrendo materiale fondato per la revisione periodica del PEI.

Il docente di sostegno si trova nella sua peculiare funzione didattica ad essere realizzatore di una vera e propria ricerca-azione, in cui, a differenza dei modelli scientifici tradizionali, l'osservatore resta esterno al fenomeno, egli opera direttamente sul campo per promuovere il benessere e l'apprendimento dell'alunno. In questo paradigma, il diario di bordo costituisce il perno della documentazione e dell'autovalutazione, segnando un passaggio importante dall'agire immediato alla ricostruzione consapevole dell'esperienza. La scrittura favorisce il necessario distanziamento dai fatti, consentendo di analizzarli con maggiore oggettività senza tuttavia neutralizzare la sensibilità del conduttore: impressioni, fatiche e intuizioni smettono di essere elementi di disturbo e si convertono in dati professionali preziosi.

### **Il diario di bordo per le esperienze collettive: Erasmus+**

Il programma Erasmus+ per le scuole secondarie costituisce un'importante cornice progettuale volta a internazionalizzare l'apprendimento attraverso la mobilità e la cooperazione transnazionale. Tali percorsi offrono a studenti e docenti l'opportunità di confrontarsi con contesti culturali differenti, promuovendo lo sviluppo di competenze linguistiche e di cittadinanza fondamentali. Si tratta di esperienze capaci di incidere profondamente sulla crescita personale e professionale sia degli alunni sia dei docenti, impegnati nelle attività di accompagnamento o di *job shadowing*.

Individuare con regolarità uno spazio di confronto durante la mobilità consente di fissare i punti nodali della giornata e di redigere un documento condiviso, capace di restituire la memoria quotidiana dell'esperienza. Questa pratica consolida la coesione del gruppo in itinere e permette di stabilire un canale di comunicazione costante con la comunità scolastica rimasta in sede, unendo compagni e docenti in un medesimo percorso riflessivo.

Le tracce di queste narrazioni, frequentemente ospitate sui siti web o sui canali istituzionali delle scuole, assolvono a un'importante funzione comunicativa. Nei progetti Erasmus+, d'altronde, la condivisione delle esperienze non costituisce una scelta facoltativa, bensì un preciso vincolo contrattuale. Il linguaggio tecnico del programma definisce questa fase come *Disseminazione e sfruttamento dei risultati*: un processo strategico volto a trasformare il percorso dei singoli in un patrimonio comune per l'intera comunità educante. In quest'ottica, il diario di bordo si configura come uno strumento ideale per soddisfare i requisiti europei, traducendo il vissuto in valore condiviso.

### **Il diario di bordo per il dirigente**

Nella quotidianità del dirigente si avvicendano molteplici sollecitazioni: sicurezza, interventi sui problemi di carattere disciplinare, contatti con le famiglie, richieste del Ministero, azioni legate alla realizzazione di progetti con fondi dedicati, decisioni nella gestione del personale e tante altre questioni di carattere normativo. La programmazione giornaliera del dirigente scolastico viene costantemente ridefinita dall'urgenza delle contingenze improvvise, tipiche della gestione di una comunità complessa. La redazione costante di un diario di bordo permette di ripercorrere lo sviluppo dei processi organizzativi, offrendo uno spazio per analizzare l'evoluzione delle relazioni interpersonali e l'emergere di nuove intuizioni gestionali. Questo dispositivo, pur mantenendo un carattere volontario e informale, si rivela un prezioso alleato sul piano

metodologico: esso fornisce una base documentaria strutturata per il monitoraggio delle azioni di governo richieste proprio dal Sistema di valutazione dei dirigenti scolastici.

Sotto il profilo normativo, con riferimento agli obiettivi fissati per l'anno scolastico 2025/2026, il Decreto Interministeriale 2276/2025 delinea con precisione questo compito. Tra gli indicatori volti a misurare la capacità di orientare l'azione dirigenziale al miglioramento del servizio – in coerenza con il Rapporto di Autovalutazione e il Piano di Miglioramento – la norma include espressamente l'utilizzo di forme di monitoraggio e la rendicontazione dei risultati raggiunti nelle aree organizzative e gestionali direttamente riconducibili all'operato dirigente. Diventa quindi strategico registrare quelle tessere di un monitoraggio quotidiano che, se avesse carattere estemporaneo, rischierebbero di disperdersi, privando il dirigente di evidenze empiriche fondamentali per la compilazione della piattaforma valutativa.

### **Quando la memoria professionale si fa letteratura**

La specificità del diario di bordo risiede nella sua stessa origine etimologica. Mutuato dal lessico della navigazione – dove si registravano i dati tecnici, le rotte e gli eventi salienti della traversata per fini prettamente operativi – questo strumento si distingue dal diario personale propriamente detto per la sua natura strutturata e metodologica.

Nella pratica scolastica, tuttavia, questa dimensione tecnica non ne esaurisce il valore, ma ne costituisce la base per evoluzioni più profonde. La storia della pedagogia italiana dimostra come i resoconti nati per documentare l'azione didattica sul campo o le tappe della ricerca-azione abbiano saputo valicare i confini della rendicontazione professionale per farsi letteratura.

L'esempio emblematico resta l'opera di Mario Lodi, in particolare nei registri che hanno dato vita a *"C'è speranza se questo accade a Vho"*: quello che era nato come un diario quotidiano della pratica d'aula, si è convertito nella testimonianza universale di un cammino di consapevolezza civile, illuminando la bellezza e la fatica dell'insegnare.

Incentivare l'adozione sistematica del diario di bordo nella quotidianità dei docenti e dei dirigenti significa, in ultima analisi, legittimare una postura di ricerca costante che tutela il benessere di chi opera nella scuola. Riversare sulla pagina la complessità emotiva e organizzativa della giornata può diventare anche un atto di decompressione mentale indispensabile per prevenire il logoramento professionale e governare lo stress da lavoro-correlato. Nel solco tracciato dai suoi celebri precursori, la scrittura si rivela così un dispositivo di protezione e di cura: restituisce dignità all'esperienza ordinaria, trasformando la fatica quotidiana in uno spazio di espressione autentica e di matura crescita professionale.

[1] James Pennebaker e Sandra Beall *"Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease"*, *Journal of Abnormal Psychology*, 1986. È considerato lo studio pionieristico che ha dimostrato scientificamente, per la prima volta, il legame causale tra la scrittura e la salute psicofisica.

[2] William Wordsworth è stato uno dei più importanti poeti britannici, nato nel 1770 e morto nel 1850, celebre per aver fondato il Romanticismo inglese insieme a Samuel Taylor Coleridge, con la pubblicazione delle *Lyrical Ballads* (Ballate liriche) nel 1798.

[3] F. [Batini](#) (2025), *L'orientamento narrativo: le narrazioni per rispondere al bisogno orientativo odierno*.

### 3. Dal Design Thinking alle scelte consapevoli Ascolto e co-progettazione per rimettere l'alunno al centro



**Chiara SARTORI**

05/06/2026

Le Linee guida per l'orientamento<sup>[1]</sup> sottolineano la necessità di promuovere percorsi continui, trasversali e personalizzati, capaci di accompagnare studentesse e studenti nella costruzione del proprio progetto di vita e sostenere lo sviluppo di competenze riflessive, decisionali e progettuali, andando oltre la tradizionale trasmissione di informazioni sui percorsi scolastici o professionali. Per questo scopo, un approccio particolarmente significativo può essere quello del Design Thinking che, applicato ai contesti scolastici, veicola la soluzione dei problemi e il pensiero divergente, propone modalità di lavoro fondate sull'ascolto, sulla collaborazione, sulla sperimentazione e sulla costruzione condivisa di soluzioni. Consente, quindi, di ripensare l'orientamento come esperienza educativa autentica e centrata sulla persona.

#### **Dalla standardizzazione alla personalizzazione**

In molte realtà scolastiche l'orientamento continua ancora oggi a essere organizzato attraverso attività uguali per tutti: incontri informativi identici per ogni classe, test standardizzati, percorsi uniformi e, molto spesso, totalmente inadeguati rispetto ai bisogni reali degli studenti.

Il Design Thinking ribalta questa logica. Ogni gruppo classe, ogni studente e ogni contesto vengono considerati portatori di bisogni specifici che richiedono interventi progettati in modo flessibile e situato. L'attenzione si sposta così dalla semplice erogazione di attività alla comprensione delle esperienze, delle aspettative e delle difficoltà vissute dagli studenti e dalle studentesse come soggetti attivi coinvolti nella definizione dei problemi e nella costruzione delle possibili soluzioni.

#### **Il docente come progettista di esperienze**

L'utilizzo del Design Thinking nella scuola comporta anche una ridefinizione del ruolo docente. L'insegnante assume progressivamente la funzione di progettista di esperienze educative e orientative. Questo significa osservare, ascoltare, raccogliere feedback, sperimentare attività, modificarle e riprogettarle sulla base delle risposte degli studenti. Il docente-designer non ricerca soluzioni valide in modo assoluto, ma costruisce percorsi adattabili e migliorabili nel tempo.

Nel Design Thinking non è necessario progettare fin dall'inizio l'intervento perfetto: si procede attraverso sperimentazioni progressive, raccogliendo elementi utili per migliorare le attività successive. Anche gli errori o le criticità diventano occasioni di apprendimento professionale. È un approccio che contribuisce a sviluppare nei docenti atteggiamenti di flessibilità, apertura al cambiamento e attenzione ai bisogni che emergono di volta in volta.

Il Design Thinking si sviluppa attraverso un processo articolato in fasi strettamente collegate, continuamente riviste e riprogettate. L'itinerario, spiccatamente dinamico, vede le dimensioni dell'ascolto, della progettazione, della sperimentazione e della valutazione intrecciarsi e alimentarsi in modo costante.

#### **La fase dell'ascolto (empathize): decodificare i vissuti e i bisogni**

La fase embrionale del progetto si fonda sull'ascolto profondo, un esercizio di accoglienza intellettuale volto a decodificare il vissuto degli studenti. Si tratta di un atto che mira a far emergere le aspettative silenziose, le fragilità e le spinte emotive che definiscono il perimetro della loro crescita. Per attivare questa connessione, il docente dispone di un ventaglio di strumenti dinamici: dal *circle time* alle narrazioni autobiografiche, fino all'osservazione partecipata.

Nella scuola secondaria di primo grado, il docente potrebbe proporre, per esempio, un'attività focalizzata sul tema "*Chi sono e cosa mi piace fare*". Gli studenti vengono chiamati a elaborare

una mappa personale che intrecci passioni, interessi extrascolastici e quelle discipline in cui avvertono una maggiore competenza.

Per gli studenti più grandi, la fase di ascolto si può spostare su un piano di confronto tra pari, focalizzandosi sulla proiezione verso il domani. L'attività si può sviluppare attraverso brevi interviste reciproche incentrate su interrogativi dirimenti: "*Quali paure nutri rispetto alla scelta universitaria?*" oppure "*Cosa ti permette di sentirti realmente competente?*" Questo approccio permette di intercettare bisogni orientativi autentici, che raramente trovano cittadinanza all'interno dei perimetri della didattica tradizionale. Inserire tali pratiche significa riconoscere che la formazione non può prescindere dalla dimensione soggettiva dello studente. L'agire del docente si configura come un ponte tra il dovere formativo e la ricerca di una realizzazione personale, trasformando l'aula in uno spazio in cui la riflessione su di sé diventa il presupposto per ogni futuro apprendimento.

### **La fase dell'ideazione (ideate): generare possibilità e nuovi scenari**

Conclusa la fase di ascolto, il gruppo converge verso la produzione di idee e la prefigurazione di scenari inediti, orientando l'attività non tanto alla ricerca immediata di una risposta univoca, quanto all'apertura di spazi di riflessione condivisa e alla generazione di traiettorie alternative. Qui risultano particolarmente efficaci metodologie come il brainstorming, i lavori di gruppo, simulazioni, lo storytelling, le mappe concettuali o anche percorsi creativi. Ad esempio, in una classe quinta della scuola primaria, gli studenti potrebbero lavorare in piccoli gruppi per progettare "la scuola ideale", riflettendo sugli spazi, sulle attività e sulle modalità di apprendimento che li aiutano a stare bene e a sentirsi valorizzati. L'attività permette di sviluppare capacità progettuale e consapevolezza rispetto ai propri bisogni formativi. In una scuola secondaria di primo grado, invece, si potrebbe proporre un laboratorio di *storytelling orientativo* nel quale gli studenti immaginano e raccontano una possibile giornata del proprio futuro, descrivendo ambienti, relazioni, attività e competenze necessarie. Questo tipo di esperienza favorisce la riflessione su interessi personali, desideri e aspettative. Anche le simulazioni professionali possono rappresentare strumenti efficaci: organizzare un *Debate*, creare una mini redazione giornalistica o progettare un piccolo evento scolastico permette agli studenti di sperimentare ruoli differenti e riflettere sulle proprie attitudini.

### **La fase della prototipazione (prototype): sperimentare e costruire l'esperienza**

La fase del *Prototype* consiste nel trasformare le idee emerse in attività concrete e immediatamente sperimentabili sul campo. Nell'orizzonte metodologico del *Design Thinking* applicato ai contesti formativi, il prototipo si distacca radicalmente dalla logica del prodotto definitivo o strutturato, ma si configura come un'ipotesi di lavoro aperta e intenzionalmente provvisoria. Questa dimensione di provvisorietà scientifica permette di sottoporre il percorso a una rapida validazione empirica, trasformando l'azione didattica in un cantiere di ricerca-azione in cui l'errore non è sanzionato, ma rielaborato come risorsa informativa fondamentale per l'ottimizzazione del progetto.

In ambito scolastico, un prototipo può assumere forme molto semplici. Un docente potrebbe, ad esempio, sperimentare una nuova modalità di avvio della lezione dedicando i primi cinque minuti a una domanda riflessiva collegata ai vissuti degli studenti: "*Quale attività ti ha fatto sentire competente questa settimana?*" oppure "*Quando impari meglio?*". In una scuola secondaria di secondo grado si potrebbe invece realizzare un mini-laboratorio orientativo interdisciplinare di due ore nel quale gli studenti, divisi in gruppi, progettano soluzioni per migliorare la vita scolastica, confrontandosi poi sulle competenze utilizzate durante il lavoro. Anche il portfolio personale può essere considerato un prototipo orientativo: raccogliere elaborati, riflessioni, esperienze significative e feedback permette agli studenti di osservare nel tempo il proprio percorso di crescita. La sperimentazione consente ai docenti di osservare il coinvolgimento degli studenti, raccogliere feedback e comprendere quali attività risultano realmente significative.

### **La fase della verifica (test): valutare i processi e riprogettare i percorsi**

L'ultima fase riguarda la verifica delle attività sperimentate e la successiva riprogettazione. Attraverso momenti di confronto, questionari, osservazioni o riflessioni condivise, docenti e studenti analizzano ciò che ha funzionato, le difficoltà incontrate e gli aspetti da migliorare. Ad esempio, al termine di un laboratorio orientativo, gli studenti potrebbero essere invitati a completare alcune domande riflessive:

- “Che cosa ho scoperto di me?”
- “Quale attività mi ha coinvolto maggiormente?”
- “Quali difficoltà ho incontrato?”
- “Che cosa vorrei approfondire ancora?”

Questi momenti favoriscono lo sviluppo di competenze metacognitive e aiutano a riconoscere i propri processi di apprendimento. Anche la condivisione tra docenti assume un ruolo importante: presentare un’attività sperimentata durante un dipartimento disciplinare, documentare un percorso attraverso un portfolio digitale o confrontarsi in piccoli gruppi di lavoro permette di costruire pratiche orientative più consapevoli e collaborative.

### **Ricadute nella pratica scolastica**

L’applicazione del Design Thinking alla progettazione orientativa può incidere in modo significativo sulla pratica didattica quotidiana, trasformando non soltanto le modalità di insegnamento, ma anche la relazione educativa e il modo stesso di intendere l’orientamento scolastico. Si tratta di esperienze educative concrete nelle quali studentesse e studenti sono chiamati a riflettere sui propri interessi per scegliere i percorsi futuri. Anche le domande aperte, i momenti di riflessione, la conversazione in classe possono diventare occasioni orientative significative.

Dal punto di vista educativo, questo approccio contribuisce allo sviluppo di competenze trasversali: collaborazione, pensiero critico, *problem solving*, creatività, capacità decisionale e adattabilità. Parallelamente, favorisce metodologie laboratoriali e collaborative nelle quali il confronto tra pari, la sperimentazione e la condivisione di idee assumono un ruolo centrale. Anche l’errore perde la sua dimensione valutativa e diventa occasione di revisione, miglioramento e apprendimento.

In un tempo caratterizzato da percorsi sempre meno lineari e da trasformazioni continue, il Design Thinking offre, dunque, alla scuola strumenti utili per accompagnare studenti e studentesse nella costruzione consapevole del proprio futuro.

**[1]** Il quadro normativo fondamentale relativo all’orientamento è:

- Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328. È l’atto di nascita della riforma: adotta ufficialmente le *Linee guida per l’orientamento*. Introduce l’obbligo dei moduli curricolari di orientamento formativo (almeno 30 ore annue) per tutte le classi delle scuole secondarie di primo e secondo grado, l’istituzione dell’E-Portfolio personale e la nascita delle figure del Docente Tutor e del Docente Orientatore.
- Decreto Ministeriale 5 aprile 2023, n. 63. Fissa i criteri per la ripartizione delle risorse finanziarie destinate alle istituzioni scolastiche per remunerare e valorizzare le nuove figure professionali (Tutor e Orientatore), attingendo anche ai fondi stanziati dalla Legge di Bilancio per il contrasto della dispersione scolastica.
- Decreto Ministeriale 2 febbraio 2024, n. 19. Delinea in modo concreto le azioni per l’integrazione tra l’orientamento scolastico e quello professionale, rafforzando la cooperazione strategica tra il sistema d’istruzione, gli attori del territorio e il mercato del lavoro.
- Decreto Ministeriale 14 novembre 2024, n. 229. Regola l’adozione del modello nazionale di consiglio di orientamento, volto a standardizzare e rendere omogeneo il documento che le scuole secondarie di primo grado rilasciano agli studenti al termine del ciclo, per supportare la scelta del percorso successivo.

#### 4. La sfida dei CPIA nel sistema d'istruzione. Spazi aperti di cittadinanza e di inclusione



**Gianluca BOCCHINFUSO**

05/06/2026

Lo scorso 19 maggio, il MIM ha pubblicato le istruzioni operative relative alle modalità di iscrizione ai percorsi di istruzione degli adulti per l'anno scolastico 2026/2027[1].

I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) rappresentano oggi una delle realtà più interessanti del sistema educativo italiano. Lungi dall'essere semplici "scuole serali" dedicate al solo recupero tardivo di titoli di studio, queste istituzioni si configurano come veri e propri spazi multiculturali e intergenerazionali. In essi convergono bisogni profondamente eterogenei: dall'alfabetizzazione linguistica per i nuovi cittadini al conseguimento di titoli di studio del primo e secondo ciclo, fino alla riqualificazione professionale e al reinserimento sociale di chi ha vissuto percorsi di marginalità o esclusione.

La missione di questi centri non si limita solo a questi obiettivi, investe soprattutto sulla costruzione di nuove forme di cittadinanza all'interno di un tessuto sociale, oggi, caratterizzato da una complessità e da una fluidità sempre più crescenti. Il passaggio fondamentale si compie nel superamento definitivo dello stereotipo di "studente adulto tipico". La straordinaria varietà dei percorsi personali – che spaziano dal rientro in formazione dopo anni di interruzione fino all'urgenza di padroneggiare l'italiano come seconda lingua – impone un profondo rinnovamento pedagogico. L'orizzonte di riferimento si distanzia nettamente dalla semplice trasmissione di saperi disciplinari o dalla corsa affannosa verso un titolo di studio da spendere immediatamente nel mercato del lavoro, è volto soprattutto a valorizzare la centralità della persona e lo sviluppo di una reale consapevolezza critica.

#### **L'eterogeneità come risorsa: identità e traiettorie di vita**

Nei contesti dell'istruzione degli adulti, il sapere non può essere un'entità statica. Nasce e si rigenera attraverso la rielaborazione critica del vissuto. Lo studente dei CPIA non è mai una *tabula rasa*; è un soggetto portatore di una densità biografica che deve essere riconosciuta e integrata nel processo di apprendimento. Questa prospettiva trasforma l'aula in un laboratorio di narrazioni, dove la conoscenza teorica si aggancia a vissuti concreti, trasformando l'eterogeneità da ostacolo a risorsa pedagogica straordinaria.

La gestione di queste "biografie frammentate" rappresenta la sfida più feconda per il sistema dei CPIA. Lo studente adulto si muove spesso tra fragilità pregresse e potenzialità inesprese, portando in aula un carico emotivo che richiede una lettura attenta. Le sfide specifiche includono le esperienze migratorie, la discontinuità scolastica, la vulnerabilità sociale, il peso emotivo di precedenti fallimenti.

In questo quadro, l'educazione interculturale diventa una necessità strutturale. In contesti dove la componente migrante è spesso prevalente, il docente deve essere capace di decostruire i propri stereotipi impliciti ed evitare ogni forma di etnocentrismo didattico. Si tratta di realizzare una pedagogia del dialogo che non appiattisca le differenze, ma le metta in relazione produttiva per generare nuove conoscenze.

#### **La professionalità andragogica: il docente come facilitatore e regista**

Insegnare nei CPIA richiede la capacità di costruire un impianto educativo originale fondato sull'andragogia[2]. Il docente assume il ruolo di facilitatore dell'apprendimento, mediatore culturale e regista di dinamiche relazionali. Accompagna ed agevola l'accesso ai diritti e funge da figura di riferimento nel progetto di vita dell'adulto.

La gestione funzionale dei gruppi eterogenei è la metacompetenza per eccellenza. In un'unica aula la convivenza di studenti profondamente distanti tra loro per età, background culturale e livelli di scolarizzazione pregressa, rischierebbe di paralizzare qualsiasi impianto didattico tradizionale. L'insegnante del CPIA deve delineare contesti dinamici in cui la storia personale, le

competenze vissute e le conoscenze informali di ogni singolo studente si convertano in una risorsa collettiva, consentendo a ciascuno di emergere come punto di riferimento in un ambito specifico a beneficio dell'intero gruppo. Questa valorizzazione, sancita anche dal *Quadro europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente* [3], è una leva potentissima di autoefficacia: riconoscere ciò che un adulto già sa è il presupposto per dargli la fiducia necessaria ad apprendere ciò che ancora non sa. Gli adulti portano a scuola saperi acquisiti nel lavoro, nella famiglia, nella comunità. Saper riconoscere, nominare e integrare queste competenze nel percorso formale non è solo una questione di equità: è un atto deontologico che restituisce dignità alla storia del soggetto e previene la dispersione.

### **Ambienti inclusivi e metodologie attive: dall'esperienza all'astrazione**

La dimensione fisica e relazionale degli spazi nei CPIA è determinante per il superamento delle resistenze iniziali. L'aula esige una progettazione attenta, capace di renderla un luogo ospitale e privo di asimmetrie; l'organizzazione flessibile degli arredi, l'allestimento di postazioni dedicate alla progettazione condivisa e la rimodulazione dell'impianto spaziale segnalano visivamente l'intenzione di superare le gerarchie tradizionali a favore di una reale corresponsabilità educativa. Fondamentale è la stipula di un *Contratto formativo* [4] basato sulla fiducia reciproca e sulla valorizzazione del tempo dell'adulto, che deve percepire costantemente il senso e l'utilità di ogni attività proposta.

Le metodologie attive non sono scelte opzionali, ma necessità strutturali. Occorre sempre partire dall'esperienza e dall'azione per arrivare all'astrazione, invertendo il processo scolastico classico. Alcune metodologie hanno un impatto più coerente per determinati bisogni, come per esempio:

- *il role playing e le simulazioni*, essenziali per sviluppare competenze relazionali e affrontare situazioni reali. Aiutano l'adulto a sperimentare nuove modalità di interazione, aumentando la sicurezza in contesti sociali o lavorativi;
- *la scrittura autobiografica* che facilita la rielaborazione del proprio vissuto, dando dignità alla propria storia;
- *il debate* che accresce il pensiero critico e la capacità di negoziare con la realtà. Sono competenze civiche fondamentali per una cittadinanza attiva e consapevole;
- *il project-based learning* che mantiene alta la motivazione collegando lo studio a problemi concreti e casi reali, trasformando lo studente in un risolutore attivo di problemi piuttosto che in un ricevitore passivo.

Si tratta di personalizzare l'apprendimento attraverso una progettazione flessibile e modulare intrecciando l'insegnamento disciplinare con l'orientamento continuo.

### **Progettazione e valutazione: un Curricolo a rete**

Per rispondere ad un'utenza che deve conciliare studio, lavoro e carichi familiari, i CPIA devono superare la logica del *curricolo* rigido e sequenziale. Non ha senso pensare ad un iter da percorrere gradino dopo gradino; occorre immaginare una rete di nodi tematici tra i quali ciascuno può trovare il proprio percorso personalizzato. È importante partire dai traguardi di competenza necessari per la vita e la cittadinanza dello studente, pianificarli a ritroso, subordinando il rigore disciplinare alla significatività formativa per il singolo soggetto.

L'azione valutativa richiede di superare la logica strettamente sommativa, la quale rischia di alimentare i meccanismi di frustrazione e di accelerare l'abbandono dei percorsi iniziati. Al contrario, essa deve configurarsi come un processo trasparente e autenticamente orientativo, strutturato in modo da rendere il cittadino adulto pienamente consapevole dei criteri e dei dispositivi attraverso cui viene rilevato il suo apprendimento.

Assumere i livelli di partenza reali quale base della progettazione costituisce un autentico atto di giustizia educativa. In tal modo anche un progresso parziale acquisisce uno straordinario valore formativo, qualora venga costantemente rapportato e valorizzato a fronte di una situazione iniziale caratterizzata da fragilità o da lunghe interruzioni degli studi.

Se accettiamo questi presupposti, diventa una conseguenza logica scegliere alcuni strumenti e alcune modalità coerenti con l'impianto tracciato. Ne citiamo alcuni:

- *la valutazione diagnostica e il bilancio iniziale*, fondamentali per mappare le risorse pregresse (formali, non formali e informali) e definire i punti di forza su cui innestare il nuovo apprendimento;

- *il Portfolio delle competenze e l'autovalutazione* come uno spazio cognitivo e metacognitivo in cui lo studente seleziona e riflette sulla propria crescita, utile anche per il riconoscimento esterno dei crediti;
- *le rubriche valutative* che rendono visibili i criteri di successo, trasformando la valutazione in un processo di auto-orientamento e sviluppo metacognitivo;
- *la documentazione dei processi* per raccogliere evidenze sul "come" lo studente impara, permettendo al docente di ri-orientare la didattica e allo studente di visualizzare progressi altrimenti invisibili.

### **Oltre il titolo di studio: emancipazione e cittadinanza attiva**

Un rischio latente nell'educazione degli adulti è ridurre la formazione a puro addestramento funzionale per un mercato del lavoro spesso precario. Sebbene la certificazione professionale sia un obiettivo concreto, essa non può esaurire il solo orizzonte dei CPIA. Se la formazione si riduce ad adattamento passivo, perde la sua carica emancipatoria.

I CPIA devono essere un luogo in cui si impara a valutare opzioni, formulare preferenze e negoziare con la realtà. Spesso chi arriva in queste scuole ha vissuto vite dove le scelte erano limitate o imposte; riappropriarsi del potere di scelta è un prerequisito per ogni apprendimento significativo. Questo si realizza attraverso il rafforzamento di competenze trasversali: la lingua come chiave di accesso ai diritti; le competenze civiche per vivere i processi democratici; le competenze sociali per gestire i conflitti.

I CPIA agiscono anche come luogo di riparazione delle ferite profonde inferte dalla società e, spesso, dal sistema scolastico tradizionale: bocciature, giudizi negativi, senso di inadeguatezza. Agiscono come area in cui l'adulto può immaginare un futuro possibile che sembrava prima precluso. Promuovere la cittadinanza attiva significa dunque aprire il centro al territorio, trasformandolo in uno spazio pubblico dove la formazione non è assistenza, ma costruzione di autonomia.

### **I CPIA come spazio pubblico di futuro**

I CPIA si configurano, dunque, come il luogo fisico e ideale in cui la Repubblica adempie al mandato costituzionale di garantire il diritto all'istruzione per tutti, senza distinzioni di età, provenienza o vissuto esistenziale. Lungi dal ridursi a semplici e passivi ammortizzatori sociali, queste istituzioni operano quali laboratori di emancipazione dove l'esperienza formativa si traduce in una profonda evoluzione personale e sociale, consentendo a ciascuno di riscoprirsi più libero e radicato all'interno della propria comunità.

Per animare questo laboratorio di cittadinanza e inclusione, il sistema richiede intellettuali riflessivi, capaci di attraversare la complessità senza cedere a facili semplificazioni. Si tratta di professionisti guidati dalla convinzione che ogni adulto sia portatore di una dignità intrinseca, meritevole di pieno riconoscimento. L'azione sinergica di una solida cultura andragogica e di una valutazione orientata a valorizzare i progressi individuali permette di convertire il cammino formativo in un'autentica promessa di riscatto, offrendo un presidio costante proprio laddove si manifestano le fragilità che insidiano i progetti di vita degli studenti.

[1] Per informazioni si veda la [Nota](#) n. 1212 del 18 maggio 2026.

[2] L'andragogia è una teoria dell'apprendimento e dell'educazione degli adulti nata nel 1980 in analogia alla pedagogia. Il massimo esponente e punto di riferimento teorico in questo campo si identifica nella figura di Malcolm Knowles, il quale ha formalizzato i sei pilastri cardine che orientano l'apprendimento in età adulta: il bisogno di sapere; il concetto di sé; l'esperienza precedente; la prontezza ad apprendere; l'orientamento all'apprendimento e la motivazione. In Italia uno dei massimi studiosi dell'andragogia e della pedagogia degli adulti è Duccio Demetrio, fondatore tra l'altro della rivista *Adulità* e fautore del metodo autobiografico.

[3] La *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018* relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente è un documento strategico per favorire occupabilità, inclusione sociale, cittadinanza attiva e consapevole.

[4] Nei CPIA è caratterizzato da due documenti ufficiali: il *Patto Formativo Individuale* (PFI che è il percorso personalizzato e individualizzato con obiettivi e traguardi) e il *Patto Educativo di Corresponsabilità* (che stabilisce i diritti e i doveri della scuola e dello studente per il raggiungimento del benessere e del successo formativo).

15 giugno 2026

## Le nuove grammatiche della relazione educativa

### 1. Comprendere i linguaggi delle nuove generazioni. Una sfida culturale per la scuola contemporanea



**Monica Anna Maria GUIDI**

12/06/2026

La professionalità docente è chiamata oggi a confrontarsi con una nuova sfida: comprendere i contesti culturali nei quali le nuove generazioni costruiscono relazioni, apprendimenti e identità. La scuola ha sempre avuto il compito di trasmettere alle nuove generazioni il patrimonio culturale, storico e sociale della collettività. Attraverso la letteratura, l'arte, la storia, le scienze e lo sviluppo del pensiero critico, accompagna gli studenti alla scoperta di mondi lontani dalla loro esperienza quotidiana, contribuendo alla formazione della persona e del cittadino.

Ogni epoca, tuttavia, porta con sé nuove sfide educative. I cambiamenti sociali e culturali modificano il modo in cui bambini e adolescenti apprendono, si relazionano e costruiscono la propria identità. Nel corso della sua storia, la scuola ha sempre affrontato queste trasformazioni, adattando strumenti e metodologie senza rinunciare alla propria funzione educativa.

Oggi il contesto di crescita delle nuove generazioni comprende ambienti digitali e analogici spesso distanti dall'esperienza di molti adulti. Comunità online, videogiochi, manga[1], podcast e altre forme contemporanee di partecipazione culturale fanno parte della quotidianità di molti ragazzi, affiancando i tradizionali luoghi di apprendimento e socializzazione.

Questa trasformazione trova conferma anche nei dati. L'OECD evidenzia come i media digitali costituiscano una componente stabile della vita quotidiana di bambini e adolescenti e rappresentino ambienti di apprendimento e socializzazione[2]. Analogamente, le rilevazioni europee mostrano come l'utilizzo delle piattaforme digitali sia ormai una pratica diffusa tra gli adolescenti[3].

#### **Cambiamenti culturali**

Per lungo tempo il dibattito educativo si è concentrato prevalentemente sull'impatto delle nuove tecnologie. Oggi la questione appare più ampia e riguarda i contesti nei quali i ragazzi crescono e costruiscono le proprie esperienze.

Affrontare l'analisi dei linguaggi mediali d'avanguardia all'interno delle istituzioni scolastiche solleva orientamenti divergenti. Queste nuove geografie espressive ed esistenziali dei ragazzi vengono o relegate a forme di distrazione o idealizzate come panacee didattiche esenti da rischi. Si tratta di due polarizzazioni che mancano di cogliere la complessità dell'oggetto, offrendo una declinazione parziale del reale.

Comprendere non significa approvare, ma acquisire strumenti per interpretare meglio bisogni, relazioni ed esperienze degli studenti, riconoscendo opportunità e possibili rischi. L'obiettivo non è stabilire quali interessi siano giusti o sbagliati, ma comprenderne il significato nel percorso di crescita dei ragazzi.

#### **Nuovi ambienti di partecipazione e nuove competenze dei docenti**

Gli studi di Henry Jenkins sulla cultura partecipativa hanno evidenziato come molti ambienti contemporanei possano diventare luoghi di collaborazione, produzione di contenuti e costruzione di relazioni[4].

Molti ragazzi non si limitano a fruire passivamente di prodotti culturali, ma partecipano a comunità, condividono interessi, collaborano a progetti e sviluppano competenze comunicative e organizzative. Queste esperienze fanno parte del loro vissuto e contribuiscono alla costruzione della loro identità personale e sociale.

Per la scuola questo non significa attribuire automaticamente un valore educativo a ogni fenomeno contemporaneo, ma riconoscere che tali esperienze esistono e meritano di essere comprese.

Se la scuola chiede agli studenti di conoscere il patrimonio culturale delle generazioni precedenti, appare altrettanto necessario che il mondo adulto sviluppi una reale consapevolezza intorno ai contesti frequentati dalle nuove generazioni.

Un simile approccio non implica affatto la metamorfosi dei docenti in esperti di ogni tendenza emergente, né l'adesione incondizionata agli interessi degli studenti; sollecita, semmai, l'esercizio di una mirata curiosità professionale, intesa come dispositivo di comprensione e di mediazione pedagogica.

Conoscere una simile realtà implica decodificarne i codici espressivi, le dinamiche relazionali, le potenzialità e i rischi. Significa, al contempo, aprire un canale di dialogo con gli studenti a partire dalle loro esperienze quotidiane, preservando l'asimmetria del proprio mandato. L'obiettivo dell'istituzione scolastica non risiede nell'assimilare acriticamente il linguaggio dei ragazzi, bensì nel comprenderne la grammatica profonda per esercitare con maggiore incisività la propria alta funzione orientativa.

### **L'esperienza dei contesti scolastici**

L'osservazione di diversi contesti scolastici suggerisce che le barriere comunicative tra adulti e ragazzi non derivino soltanto dalle differenze generazionali, ma scaturiscano soprattutto dalla scarsa conoscenza reciproca dei rispettivi riferimenti culturali. Non è raro incontrare studenti profondamente coinvolti in interessi e ambienti che gli adulti faticano a comprendere e che, talvolta, vengono percepiti esclusivamente come elementi distrattivi o possibili fattori di rischio. L'esperienza educativa mostra invece che molti conflitti si ridimensionano quando tali interessi vengono ascoltati e compresi prima di essere giudicati. I ragazzi appaiono, infatti, più disponibili al confronto quando percepiscono che il proprio mondo viene accolto con curiosità e rispetto, pur nel mantenimento dei ruoli educativi.

Comprendere la valenza relazionale partendo dal loro mondo può aiutare gli adulti a leggere bisogni evolutivi e relazionali che difficilmente emergerebbero attraverso i soli strumenti tradizionali. Uno dei compiti della scuola contemporanea consiste proprio in questa funzione di mediazione culturale: costruire ponti tra generazioni differenti affinché la trasmissione del sapere possa accompagnarsi a una migliore comprensione reciproca.

### **Una formazione che guarda al presente**

L'aggiornamento professionale degli insegnanti non rappresenta soltanto una scelta individuale, ma costituisce un elemento strutturale del sistema scolastico italiano. La Legge 107/2015 definisce infatti la formazione in servizio dei docenti come "obbligatoria, permanente e strutturale"[\[5\]](#). Negli ultimi anni il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha promosso percorsi dedicati all'innovazione didattica e alle competenze digitali attraverso il Piano Nazionale Scuola Digitale e, successivamente, mediante gli interventi collegati al PNRR[\[6\]](#).

Inoltre, dall'analisi dei mutamenti sociali emerge l'urgenza di declinare la formazione in servizio anche in termini di competenza culturale. Tale dimensione si traduce nella capacità di osservare e comprendere gli ecosistemi quotidiani in cui le nuove generazioni ridefiniscono i propri vissuti e le proprie relazioni.

Questa prospettiva implica l'acquisizione di strumenti utili per interpretare i cambiamenti che attraversano la scuola contemporanea. Lunghi, tuttavia, dal voler prefigurare inediti vincoli prescrittivi, la presente riflessione intende collocare la decodifica dei linguaggi giovanili all'interno di un'area di approfondimento strategica, coerente sia con l'evoluzione sociale sia con il mandato istituzionale della scuola. Un simile orientamento formativo si configura, in definitiva, come un investimento importante sulla qualità e sulla tenuta della relazione educativa.

### **Dalla conoscenza alla pratica educativa**

La comprensione dei linguaggi delle nuove generazioni può tradursi in alcune attenzioni concrete nella pratica educativa quotidiana.

Un primo passo consiste nell'ascoltare senza formulare giudizi immediati. Un interesse manifestato da uno studente può diventare un'occasione di dialogo e di conoscenza reciproca. Può essere utile acquisire familiarità con alcuni linguaggi e ambienti contemporanei,

comprendendone il significato senza che questo implichi necessariamente il loro utilizzo diretto nella pratica didattica.

Un'altra attenzione riguarda la capacità di distinguere tra uso e abuso. La diffusione di un comportamento o di un interesse non rappresenta automaticamente un problema educativo. La valutazione richiede osservazione, conoscenza del contesto e capacità di evitare generalizzazioni. Può essere altrettanto importante riconoscere le competenze che alcuni ambienti contribuiscono a sviluppare, come collaborazione, creatività, pianificazione, problem solving e comunicazione, senza trascurarne eventuali criticità.

Comprendere, dunque, non significa rinunciare alla funzione educativa dell'insegnante, ma esercitarla con maggiore consapevolezza.

### **Linguaggi nuovi, obiettivi educativi immutati**

Comprendere questi linguaggi significa anche riflettere sulle opportunità offerte dagli strumenti oggi disponibili per la didattica. L'innovazione non richiede necessariamente di modificare i contenuti dell'insegnamento, ma può suggerire modalità differenti per raggiungere gli stessi obiettivi educativi. Una verifica può diventare un'attività interattiva, un ripasso un lavoro collaborativo, una ricerca un progetto multimediale.

La diffusione di piattaforme educative e strumenti digitali accessibili offre nuove possibilità, il cui valore dipende non dalla tecnologia in sé, ma dall'uso consapevole che il docente ne fa all'interno della progettazione didattica.

La sfida non consiste nel sostituire i contenuti tradizionali con nuovi linguaggi, ma nel chiedersi se alcuni strumenti possano diventare ponti utili per avvicinare gli studenti ai saperi scolastici.

### **Uno scambio culturale è possibile**

In definitiva, l'orizzonte tracciato non mira a prefigurare inediti vincoli prescrittivi o astratti modelli pedagogici, bensì a ricollocare lo sviluppo professionale docente al cuore dei mutamenti antropologici contemporanei. Sviluppare una matura competenza culturale e intercettare la grammatica profonda degli ecosistemi digitali giovanili non significa affatto abdicare al proprio mandato relazionale, né assimilare acriticamente i linguaggi degli studenti; si configura, al contrario, come un dispositivo strategico per ridefinire l'efficacia della mediazione didattica. È proprio in questa rinnovata attitudine all'ascolto e alla decodifica del reale che l'istituzione scolastica può rigenerare la propria alta funzione orientativa, investendo in modo funzionale sulla tenuta, sull'autorevolezza e sulla qualità stessa della relazione educativa.

[1] Sono i tradizionali fumetti giapponesi che oggi stanno vivendo un vero e proprio boom storico e culturale senza precedenti tra i giovani.

[2] OECD, *How's Life for Children in the Digital Age?*, 2024.

[3] European Commission, *PISA 2022 in Focus*, 2024.

[4] H. Jenkins, *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, ed. it., Milano 2010.

[5] Legge 13 luglio 2015, n. 107, art. 1, comma 124.

[6] Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Piano Nazionale Scuola Digitale; Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza – Missione 4: Istruzione e Ricerca*.

## 2. Orizzonti linguistici ed emozioni: la parola ai ragazzi. Come la scuola e i testi decodificano i mutamenti giovanili



[Rita Patrizia BRAMANTE](#)



[Giorgia CONVERSI](#)

12/06/2026

Correva l'anno 1975 quando videro la luce, dopo due anni di gestazione, le *Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica Democratica*: presupposti teorici e linee di intervento da far circolare non soltanto nel circuito degli studiosi, ma soprattutto fra gli insegnanti[1].

Fu il linguista Tullio De Mauro, il primo redattore del documento, che lo condivise fin dall'inizio con un piccolo gruppo di ricercatori e insegnanti, animati da una spiccata volontà riformatrice. Le dieci tesi divennero l'atto fondativo del GISCEL, *Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica* attivo ancora oggi[2].

### **L'attualità delle "Dieci tesi": l'istanza democratica della lingua**

Il nucleo problematico che ancora oggi interroga la pedagogia linguistica contemporanea risiede, anzitutto, in una persistente tentazione settoriale: l'illusione di poter circoscrivere lo sviluppo delle competenze verbali entro il perimetro esclusivo dell'ora di italiano. In questo modo si ignora la portata trasversale dei processi di maturazione espressiva, i quali esigono la responsabilità condivisa di ogni ambito disciplinare e la piena corralità del corpo docente.

A questa frammentazione si è storicamente affiancato l'impianto della pedagogia tradizionale, a lungo arroccato sulla convinzione che l'apprendimento di una lingua coincidesse con l'addestramento formale all'analisi grammaticale e logica, riducendo l'intera riflessione sui fatti linguistici a una sterile catalogazione di regole e paradigmi sintattici.

Di fronte a a queste visioni parziali, si avverte oggi l'urgenza di ricondurre la didattica del linguaggio alla complessità delle sue coordinate storiche e sociali.

Ciò impone non solo il riconoscimento della pluralità dei repertori linguistici di partenza degli studenti – affinché le diversità di contesto non si traducano in fattori di discriminazione e svantaggio – ma anche un'apertura verso la ricchezza dei linguaggi non verbali, troppo spesso penalizzati da un modello didattico esclusivamente testuale.

Per insegnare la "grammatica" il docente non deve controllare soltanto il grado di conoscenza di certe norme e regole cristallizzate, ma possedere per primo una consapevolezza critica e interpretativa, capace di ancorare gli strumenti della lingua alle concrete esigenze comunicative che la vita relazionale e sociale propone. Abbracciare la prospettiva dell'educazione linguistica democratica comporta un salto di qualità, compiere, cioè, un'evoluzione che investe i fondamenti teorici, sociologici e psicologici della professione, superando le resistenze dell'abitudine per situare l'agire didattico nell'alveo della ricerca e della continua innovazione metodologica.

### **Le due linee guida di Vera Gheno: democrazia e inclusione**

Allieva del maestro Tullio De Mauro, la sociolinguista Vera Gheno ha collaborato per vent'anni con l'Accademia della Crusca, lavorando a fianco del gotha di quella storica istituzione[3]. Sono due le linee guida che ispirano la sua attività di autrice e protagonista di primo piano del dibattito sulla lingua italiana e sulla sua evoluzione.

- La prima è proprio quella ancora attuale dell'educazione linguistica democratica, un principio che salda la lingua ai valori democratici, correlando il possesso degli strumenti linguistici e la tenuta stessa della democrazia.

- L'altro filone consiste nell'attenzione alla varietà delle caratteristiche umane e dei contesti di vita presenti oggi nelle aule di tutte le scuole di ogni ordine e grado in Italia.

Non basta la grammatica formale, che i custodi dell'ortodossia linguistica difendono barricandosi dietro granitiche certezze. È necessario, invece, seguire l'evoluzione del linguaggio e essere consapevoli di promuoverne l'uso attento e rispettoso nei confronti delle diversità, cioè di tutte quelle caratteristiche umane – non solo diversità di genere, ma anche di etnia, orientamento sessuale, estetica del corpo e disabilità – che potrebbero portare alla discriminazione.

### **Una grammatica viva al servizio della convivenza**

Alcuni studiosi lo definiscono linguaggio inclusivo, mentre la Gheno e i suoi coautori, riprendendo gli studi di Fabrizio Acanfora[4], preferiscono chiamarlo linguaggio ampio, esteso, epiceno e rappresentativo di ogni caratteristica umana. Cosa c'è di più bello, più sfidante, del cercare la combinazione di parole che possa funzionare in ogni circostanza nel migliore dei modi e che salvaguardi, soprattutto, il diritto al benessere psicofisico di tutti e di ciascuno[5]?

Ispirandosi al titolo di un libro della nota sociolinguista, sono definiti *grammamanti* coloro che sono aperti alla possibilità di una relazione amorosa con le parole fondata sulla reciprocità e sul benessere. L'assunto di fondo è che una lingua non vada difesa opponendo resistenze a neologismi e giovanilismi, provenienti dal mondo dei social, dalla musica trap, dai forestierismi o da ibridismo linguistico. Bisogna nutrire curiosità di fronte alle parole e ai fenomeni comunicativi; una lingua non va difesa, va amata[6].

Come ha affermato la Gheno in un seminario di studio abbastanza recente[7], bisogna abitare comodamente la lingua e aiutare la convivenza delle differenze di genere tramite le parole, attraverso una grammatica viva che indaghi l'equilibrio tra regole e pratiche linguistiche, arricchita da una serie di strumenti per approfondire, appartenenti un po' a tutte le arti e a tutte le scienze.

"La grammatica che serve"[8] è corredata da un podcast in 17 puntate, che esplorano con una modalità molto vicina al linguaggio degli studenti le sfide e le trasformazioni più attuali della lingua italiana.

### **La grammatica delle emozioni**

Questa medesima visione di una grammatica viva, capace di camminare al passo con i mutamenti del tempo e di accostarsi con autentica curiosità alla pluralità dei fenomeni linguistici, trova una sponda concreta nel panorama editoriale. È l'approccio che pervade e struttura il volume "*Unica – La grammatica delle emozioni*"[9], in cui lo studio si fa percorso sensibile, teso a coniugare la precisione dei meccanismi espressivi con l'universo emotivo e relazionale di chi quella lingua la parla ogni giorno.

### **Uno strumento per la scuola secondaria di primo grado**

Si tratta di un manuale per la scuola secondaria di primo grado, il quale già dal sottotitolo dichiara la sua vocazione di grammatica calata nella realtà, che parla direttamente alle ragazze e ai ragazzi mettendo in scena il loro mondo. Le emozioni sono un filo conduttore che percorre tutta l'opera e la 'scalda' inserendovi una vena narrativa. Ogni unità infatti si apre con una storia scritta ad hoc di ragazzine e ragazzini, che ruota attorno a un'emozione o a una sfera emotiva: dall'amicizia all'inclusione, dall'ansia al batticuore, dalla gioia alla paura del bullo. Definire le emozioni per riconoscerle, trovare le parole giuste per esprimerle ed evitare quelle che possono ferire l'altro: può essere un'occasione preziosa per parlare di affettività e porre le basi per una consapevolezza linguistica più fine a riguardo.

La storia di apertura ha la funzione di introdurre l'argomento grammaticale, ma non si esaurisce lì: si sviluppa, nel corso dell'unità, come una sorta di racconto a puntate, con nuovi episodi in forma di esercizi. Sono pause narrative che introducono i generi letterari e le diverse tipologie testuali: fiabe, racconti horror, volantini, diari, chat, perfino un meme per andare incontro a ragazzi e ragazze sul loro terreno di comunicazione. L'adozione dei loro codici espressivi permette di trasmettere un'idea centrale: la riflessione sulla lingua non si esaurisce nello studio manualistico, ma permea la quotidianità delle loro relazioni, investendo l'uso parlato e persino la dimensione del pensiero. È la prospettiva già indicata da Tullio De Mauro e ampiamente richiamata dalle Nuove Indicazioni ministeriali, laddove sollecitano a valorizzare la grammatica naturale[10].

### **Lingua e cittadinanza**

La lingua è anche una 'spia' che rivela qualcosa del mondo che ci circonda, e 'mezzo' che abbiamo a disposizione per prendere una posizione. Per questa ragione, il manuale accoglie specifiche schede di approfondimento dedicate all'Educazione civica indagata attraverso la lente del linguaggio. All'interno di questi spazi, la riflessione si focalizza sui neologismi sorti per descrivere i fenomeni meteorologici estremi e, in modo particolare, sulle tematiche sociali e di genere [11], esaminando criticamente l'uso del maschile sovraesteso e le strategie attuali volte al suo superamento.

### **Un percorso induttivo**

*Unica* fa il suo lavoro da manuale grammaticale, porgendo la teoria ai ragazzi in modo fruibile. Per aiutare la comprensione, la parte teorica vive di un rapporto strettissimo con la grafica da una parte e la ricorsività dall'altra. In apertura di ogni lezione si ripete la stessa struttura: esempio illustrato, *Metto a fuoco* e *La definizione*. Con un discorso ragionato e attivo, cioè da completare, la studentessa o lo studente arriva dall'esempio alla definizione. In questo contesto le nozioni non vengono incamerate passivamente, ma costruite in prima persona. Un metodo, a volerlo definire e incasellare, induttivo e visuale. Un metodo che presuppone una riflessione consapevole, quindi una comprensione vera.

### **Strumenti e rubriche**

Inutile sottolineare quello che deve essere presente in un manuale di grammatica, e non manca: esercizi in itinere, esercizi di fine unità, verifiche, lessico, *Percorsi guidati* per tutti. Da segnalare *Il mio latino*, rubrica su curiosità etimologiche e basi della lingua latina; *Parole d'autore*, per fare grammatica senza rinunciare al piacere del testo; *Grammatica e fantasia*, esercizi di scrittura creativa a partire dalle regole grammaticali e, per finire, la sezione *La grammatica delle emozioni*, che chiude il cerchio: uno scrigno di frasi d'autore da analizzare e poi discutere in classe. Per un'idea di grammatica che non ne vuole sapere di stare rinchiusa nei libri.

[1] [Dieci Tesi](#) per l'Educazione Linguistica Democratica

[2] [GISCEL](#), Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (SLI – Società di Linguistica Italiana)

[3] [Accademia della Crusca](#)

[4] F. Acanfora, *Eccentrico. L'autismo in un saggio autobiografico*, effequ, 2018; *In altre parole, dizionario minimo di diversità*, effequ, 2021; *Di pari passo. Il lavoro oltre l'idea di inclusione*, Louis University Press, 2022.

[5] V. Gheno, L. Alessandri, F. Faloppa, F. Acanfora, *La grammatica che serve*, Feltrinelli Scuola, 2025.

[6] V. Gheno, *I grammamanti. Immaginare futuri con le parole*, Einaudi, 2024.

[7] Università degli Studi di Milano, 5 settembre 2025.

[8] Vera Gheno, *La grammatica che serve. Gli strumenti essenziali. Per le Scuole superiori. Con e-book. Con [espansione online](#)*

[9] A. Camaldo, G. Conversi, I. Rigoli, *Unica – La grammatica delle emozioni*, Trama editore, 2026, 720 pagine.

[10] [Indicazioni Nazionali](#) per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo ciclo d'Istruzione

[11] Per questa parte si veda il lavoro di Vera Gheno.

### 3. Fragilità giovanili e nuove tutele. Oltre Caivano con il Disegno di legge 1843



**Angela GADDUCCI**

12/06/2026

Con la presentazione del DDL n. 1843 del 18 marzo 2026, l'attenzione legislativa torna a concentrarsi sul ruolo della famiglia nei contesti di marginalità e devianza minorile. La proposta, all'esame della 7<sup>a</sup> Commissione del Senato, prevede l'istituzione di corsi di recupero genitoriale obbligatori, muovendo dalla necessità di intervenire a monte rispetto alle condotte illecite dei minori. Il testo non intende porsi come una riforma che riconfigura la genitorialità in senso pedagogico, ma come uno strumento mirato ad una specifica tipologia di società, volto a vincolare i genitori a un percorso di riacquisizione delle competenze educative fondamentali nei casi in cui emergano situazioni di conclamata fragilità o di abbandono formativo.

#### **Percorsi di supporto alla funzione genitoriale**

La relazione che introduce il DdL muove da un'analisi sociologica attenta ai mutamenti del contesto sociale contemporaneo. Il punto di partenza è la profonda trasformazione dei modelli familiari e l'emergere di nuove complessità relazionali, che talvolta generano situazioni di fragilità educativa con la conseguente rarefazione delle figure di riferimento. Molto spesso, la crisi dell'universo giovanile viene letta anche come il riflesso delle difficoltà che investono le guide genitoriali. Lo evidenzia un passaggio della relazione: *"molti genitori, pur mossi da buone intenzioni, sembrano oggi faticare a decodificare il linguaggio e le complesse dinamiche del mondo dei minori"*.

Il Disegno di legge stabilisce un principio cardine: sebbene la devianza minorile sia un fenomeno multifattoriale, la famiglia resta comunque la struttura portante di ogni individuo, il presidio di legalità primario. L'aspetto innovativo del provvedimento risiede nel passaggio dalla semplice punizione del minore a una vera e propria azione di recupero delle competenze genitoriali e per questo lo Stato attiva percorsi strutturati di formazione obbligatoria e di sostegno.

Sotto il profilo operativo, la necessità di frequentare tali itinerari formativi si attiva nelle ipotesi di cui ai commi 2 e 5 dell'articolo 5 del decreto-legge 15 settembre 2023, n. 123, ossia quando occorre deliberare sull'ammissione del minore al percorso di reinserimento e rieducazione e nel caso in cui il minore non intenda accedervi o interrompa tale percorso senza giustificato motivo. Si tratta di casi in cui i minori manifestano evidenti segnali di disagio o devianza riconducibili principalmente a tre scenari:

- l'essere coinvolti in procedimenti penali;
- l'aver commesso gravi illeciti disciplinari in ambito scolastico;
- l'aver manifestato comportamenti antisociali in maniera reiterata.

#### **Verso un percorso di recupero educativo strutturato**

La partecipazione a questi corsi è concepita come una strategia di riabilitazione che coinvolge l'intero nucleo familiare. Il progetto si fonda su un buon raccordo istituzionale: all'ASL e ai Servizi sociali è affidata l'erogazione dei corsi; il Tribunale per i minori è incaricato di disporre l'obbligo di frequenza; mentre la Scuola deve svolgere, come sempre, il ruolo di sentinella primaria per intercettare i segnali di disagio.

L'iter formativo è teso a colmare le lacune comunicative e gestionali nel rapporto tra genitori e figli mediante aree di intervento mirate:

- la psicologia dell'età evolutiva, per fornire gli strumenti necessari a ricomporre il dialogo intergenerazionale;
- la gestione dei conflitti e delle emozioni, per disinnescare possibili derive violente;
- l'educazione all'empatia, per sensibilizzare i minori, attraverso la mediazione attiva dei genitori, sulle conseguenze etiche e materiali delle proprie azioni.

Ma il DdL 1843 non si limita ad occuparsi dei reati off-line, estende il proprio raggio d'azione affrontando anche le insidie della dimensione virtuale. Da qui la necessità di inserire, tra i

percorsi di formazione genitoriale, anche moduli obbligatori di alfabetizzazione digitale e di *cyberpedagogia*, volti a fornire loro alcune strategie pratiche di supervisione sull'uso della Rete e dei Social media, in modo da prevenire fenomeni di cyberbullismo o l'esposizione a contenuti inappropriati.

La responsabilità genitoriale si deve mettere in linea con le sfide di una società sempre più interconnessa e trasformarsi in autentico esercizio di cittadinanza attiva. Il punto di svolta risiede nella consapevolezza che la tutela del minore deve necessariamente proiettarsi oltre i confini del mondo fisico e farsi scudo contro le insidie di una "piazza digitale" fluida e senza confini.

La partecipazione vincolante non si configura, pertanto, come un'ingerenza dello Stato o una espropriazione del ruolo genitoriale, quanto piuttosto come un presidio necessario affinché la liquidità dei legami affettivi e relazionali, la frenesia dei flussi informativi non si traducano in una vulnerabilità strutturale dei figli.

### **Un passo avanti dopo "Caivano"**

Sotto il profilo strettamente normativo, il testo va a integrare l'articolo 5 del Decreto Legge n. 123/2023 (Decreto Caivano) che disciplina l'ammonizione del Questore per i minori tra i 12 e i 14 anni responsabili di condotte violente. L'introduzione del comma 8-bis modifica la natura dell'intervento riparatore, stabilendo che sia il Prefetto a disporre la frequenza obbligatoria di un corso di recupero genitoriale per il soggetto tenuto alla sorveglianza. In questo modo, la sanzione amministrativa si evolve in un impegno formativo vincolante, volto a ricostruire quel tessuto di valori civici indispensabile per prevenire ulteriori derive di devianza.

### **Oltre la sanzione**

Un ulteriore punto focale, ampiamente dibattuto in dottrina, riguarda la soglia di imputabilità fissata ai 14 anni. Secondo diversi osservatori, il mantenimento di questo limite, a fronte della precocità delle condotte devianti, rischia di determinare una carenza di tutela. Il disegno di legge interviene in questo ambito senza ridurre l'età penale, ma introducendo misure volte a responsabilizzare, sul piano civile e pedagogico, gli esercenti la potestà genitoriale. In questo modo, l'ordinamento offre una risposta tempestiva che non mira a criminalizzare precocemente i minori infraquattordicenni, ma evita che l'assenza di presidi giuridici alimenti un senso di impunità.

La linea di indirizzo punta a trasformare l'intervento dello Stato in un percorso di riallineamento civico, capace di prevenire il consolidamento del disagio. Di conseguenza, la responsabilità per *culpa in educando* o *in vigilando* (di cui all'articolo 2048 del Codice Civile) supera la sua natura statica e risarcitoria, traducendosi in un impegno proattivo al recupero sociale del minore. Questo approccio promuove una corresponsabilità educativa allargata all'intera comunità, l'unica in grado di impedire la strutturazione di carriere criminali precoci.

### **Dalla sanzione alla premialità formativa**

Un ulteriore profilo di rilievo del DdL riguarda l'evoluzione della risposta sanzionatoria. Oggi, ai sensi del comma 8 del D.L. n. 123/2023, l'ammonizione del minore impegna i genitori al risarcimento dei danni cagionati dai figli, con una sanzione pecuniaria amministrativa compresa tra i 200 e i 1.000 euro. L'innovazione della proposta legislativa supera questa logica puramente riparatoria introducendo un inedito meccanismo premiante: il buon esito del corso di recupero genitoriale estingue la sanzione pecuniaria.

Questo incentivo si sposa con una scelta logistica altamente simbolica: l'individuazione dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) come sedi deputate allo svolgimento dei corsi, escludendo gli uffici di pubblica sicurezza. La *ratio* è trasparente: la carenza di competenze educative viene assimilata a una forma di analfabetismo funzionale, da colmare non attraverso la via repressiva, ma mediante l'inserimento in un contesto di formazione strutturato.

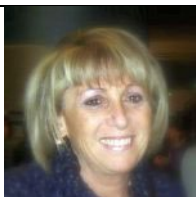
### **Dibattito sull'efficacia delle misure del DdL**

L'eventuale approvazione definitiva del provvedimento aprirebbe un complesso confronto tra giuristi e sociologi circa l'efficacia e la natura della misura. Il nodo centrale risiede nel bilanciamento tra l'azione preventiva dello Stato e la salvaguardia della sfera privata: i sostenitori valorizzano questa misura proprio perché introduce tutele e supporti formativi per i nuclei familiari in condizioni di fragilità; i critici, viceversa, paventano il rischio di un'indebita ingerenza pubblica nel perimetro domestico, sollevando riserve sulla sostenibilità organizzativa

dei percorsi prescritti e sul carico di lavoro che graverebbe su ASL e consultori, ma anche sulle scuole.

L'impatto reale della norma dipenderà dalla capacità di tradurre il vincolo formale in un'effettiva opportunità di recupero delle competenze genitoriali. Superare una logica prettamente punitiva richiede un'azione strutturata che consideri il diritto non solo come limite sanzionatorio, ma come strumento di riequilibrio sociale. Una legalità che non si limiti a registrare il fallimento educativo, ma che sappia attivare una sinergia tra istituzioni e famiglie, rappresenta la condizione necessaria per calare il rigore della norma nelle complessità quotidiane e favorire una maggiore coesione sociale.

#### 4. Curricolo dell'infanzia e nuove Indicazioni. Ridefinire l'azione educativa e tutelare l'identità pedagogica



**Laura DONÀ**

12/06/2026

La parte finale dell'anno scolastico coincide tradizionalmente con il monitoraggio delle attività e la revisione dei documenti strategici d'Istituto, dal PTOF ai Piani di miglioramento. Quest'anno, al di là dei consueti adempimenti legati all'autovalutazione, l'urgenza principale è però rappresentata dal recepimento delle Indicazioni nazionali 2025, la cui applicazione prenderà il via a settembre 2026. Mentre nei percorsi del primo ciclo l'adozione sarà graduale[1], nella scuola dell'infanzia le nuove Indicazioni saranno immediatamente vincolanti per l'intero sistema. Per i dirigenti e i team dei docenti si apre così la necessità di ridefinire i curricoli d'Istituto, ripensando l'impianto progettuale e pedagogico della fascia 3-6 anni.

##### **Il banco di prova: vincoli e memoria**

La prima necessità, per gli insegnanti della scuola dell'infanzia, consiste nel rileggere il curricolo per adeguarlo alle prescrizioni delle Nuove Indicazioni 2025. Questo processo richiede tuttavia una duplice attenzione: se da un lato occorre recepire i traguardi ministeriali, dall'altro è fondamentale salvaguardare i modelli metodologici innovativi, consolidati nel tempo e radicati nel contesto, come i progetti di *Outdoor Education*, i laboratori strutturati, o le consolidate esperienze montessoriane. Il nodo centrale risiede proprio nell'aggiornare l'impianto curricolare senza disperdere le specificità pedagogiche che qualificano l'offerta formativa.

Questo percorso di riscrittura di professionalità mette in rilievo la fisionomia di una docenza riflessiva e autonoma, chiamata a distanziarsi dalle routine didattiche per elaborare sintesi originali, affrontando la transizione con proprie risorse professionali a fronte di tempistiche serrate e in assenza di un piano di accompagnamento formativo nazionale.

##### **La scuola dell'infanzia nelle Indicazioni 2025**

La sezione riservata alla scuola dell'infanzia si distingue per un'estrema sintesi testuale, occupando uno spazio decisamente ridotto rispetto alle sezioni molto più ampie dedicate alla primaria e alla secondaria di primo grado[2]. La caratteristica saliente della nuova stesura risiede nella netta centralità attribuita ai campi di esperienza, i cui obiettivi specifici di apprendimento vengono declinati fin dalle premesse come prescrittivi. Si tratta di una svolta ordinamentale significativa, che vincola direttamente la revisione dei curricoli d'istituto a traguardi normativi definiti.

Questo impianto stringente solleva un delicato confronto metodologico all'interno delle comunità professionali. Negli ultimi anni, la progettualità della scuola dell'infanzia ha poggato sulla centralità delle competenze e su una lettura olistica dei campi di esperienza, intesi come sfondi integratori del benessere e dello sviluppo del bambino. Questa impostazione trasversale, peraltro, ha trovato un solido radicamento nel consolidarsi del sistema integrato zero-sei e nelle relative Linee pedagogiche[3]. La sfida attuale per i colleghi docenti consisterà quindi nel recepire la nuova architettura prescrittiva senza disperdere la ricchezza di una didattica multi-campo e l'approccio globale alla crescita dell'infanzia.

##### **Le radici di una identità pedagogica consolidata**

La riconfigurazione dei curricoli operata dalle nuove Indicazioni non si inserisce, sicuramente, in un vuoto teorico, ma dialoga con un quadro epistemologico solido e stratificato. A partire dalle Raccomandazioni europee sulle competenze chiave, rilette attraverso il filtro metodologico delle Indicazioni del 2012, la scuola dell'infanzia ha strutturato nel tempo un modello progettuale flessibile, centrato sui compiti di realtà e sulla trasversalità dei campi di esperienza. La conseguente libertà di scelta dei contenuti ha permesso alle istituzioni scolastiche di presidiare i traguardi di sviluppo declinando l'attività didattica sulle reali esigenze dei bambini.

Questo approccio ha storicamente valorizzato la postura dell'insegnante come "regista" dei contesti di apprendimento, figura teorizzata fin dagli Orientamenti del 1991 e arricchita dalla grande lezione del *Reggio Children Approach* di Loris Malaguzzi.

Richiamare questa evoluzione non significa rivendicare un nostalgico attaccamento al passato, bensì riconoscere la maturità di un segmento educativo che ha sempre interpretato l'azione del docente come accompagnamento indiretto dell'esperienza esplorativa del bambino. È proprio la forza di questa identità professionale, capace di coniugare flessibilità e rigore metodologico, a costituire il presupposto fondamentale per interpretare e governare i nuovi vincoli normativi.

### **Il contesto delle Indicazioni 2025**

La struttura delle Indicazioni 2025 si muove in perfetta sintonia con le Raccomandazioni europee, fondendo la dimensione delle competenze con una rinnovata idea di autorevolezza educativa. Emerge, però, qui con forza la figura del *docente magister*, che fa pensare ad un profilo centrato soprattutto sulla guida e sulla mediazione diretta dei saperi; di contro, la funzione del docente come progettista dei contesti formativi assume contorni decisamente più sfumati. Questa contrazione della funzione metodologica introduce un sensibile cambio di paradigma, esplicitamente orientato a privilegiare soprattutto le abilità di base e volto a conferire maggiore attendibilità agli apprendimenti in uscita dal primo ciclo d'istruzione. Il nuovo documento nazionale assegna, non a caso, un carattere prescrittivo agli obiettivi specifici e dilata lo spazio dedicato alle conoscenze disciplinari a scapito degli aspetti trasversali, della continuità educativa e della centralità dell'ambiente formativo.

Di fronte a un testo ministeriale molto denso e analitico, l'esercizio dell'autonomia scolastica si misurerà proprio nella capacità dei collegi dei docenti di esprimere scelte progettuali mirate e sostenibili. I nuovi vincoli nazionali devono essere assunti come coordinate stabili entro cui operare una rigorosa e consapevole selezione dei contenuti didattici, ancorata alle reali esigenze degli studenti e del contesto.

### **Tra traguardi nazionali e autonomia delle scuole**

All'interno di questo scenario, la scuola dell'infanzia è chiamata a ridefinire la propria progettualità attorno a un solido nucleo di finalità storiche. L'azione educativa deve orientarsi verso traguardi di sviluppo precisi, che qualificano l'identità stessa di questo segmento scolastico:

- *la maturazione dell'identità personale*, intesa come sviluppo armonico dell'autostima e della consapevolezza di sé nelle dimensioni affettive, cognitive, corporee e sociali;
- *la progressiva conquista dell'autonomia*, come capacità di autodirezione, orientamento nelle scelte, cura della propria persona e interazione attiva con l'ambiente;
- *la promozione del benessere psicofisico*, volta a garantire una crescita equilibrata, la salute e la piena espressione delle potenzialità di ciascun bambino;
- *la costruzione di relazioni sociali positive*, basata su modalità collaborative e di condivisione, per favorire l'inclusione e l'apertura all'altro;
- *l'esercizio della cittadinanza attiva*, declinato attraverso il dialogo, la cooperazione per obiettivi comuni e il primo approccio concreto ai valori dell'educazione civica;
- *lo sviluppo di competenze comunicative e riflessive*, orientato a potenziare i codici linguistici ed espressivi e ad avviare i primi processi di pensiero critico.

Saranno proprio queste finalità complessive a guidare i team docenti nell'analisi degli obiettivi specifici di apprendimento previsti per i singoli campi di esperienza, orientando la revisione critica e l'aggiornamento dei curricula d'istituto preesistenti.

### **Alcune avvertenze metodologiche per la riscrittura dei curricula**

Per orientarsi nella complessa ridefinizione del curriculum ed evitare fenomeni di azzeramento delle progettualità pregresse – che genererebbero instabilità e insicurezze non utili al miglioramento delle pratiche – si possono delineare quattro passaggi logici fondamentali.

- Il primo snodo pone al centro il recupero delle competenze chiave europee e dei traguardi attesi nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, rintracciabili nella premessa delle Indicazioni 2025; un ancoraggio che permette di individuare i nuclei concettuali trasversali ai tre gradi di scuola, capaci di connettere i campi di esperienza alle discipline.

- Il secondo passaggio si focalizza sul segmento dell'infanzia, utilizzando i nuclei essenziali del curricolo verticale per selezionare gli obiettivi specifici di apprendimento più coerenti con le esperienze caratterizzanti maturate dalle scuole in questi anni.
- Sul piano propriamente metodologico, il terzo tassello richiede la descrizione delle esperienze sul campo e della loro concreta organizzazione in termini di spazi, tempi e materiali, prevedendo accurati dispositivi di osservazione e documentazione.
- Infine, il quarto pilastro risiede nell'articolazione di nuclei concettuali condivisi sull'intero percorso tre-quattordici anni, elemento strategico che funge da vero e proprio riferimento-guida per la successiva progettazione didattica dei singoli plessi.

### La declinazione del curricolo verticale, un esempio

Le scuole che in questi anni hanno già strutturato il curricolo verticale sulla base delle precedenti Indicazioni 2012 affronteranno questo passaggio con un netto vantaggio operativo poiché disporranno già della struttura metodologica necessaria per accogliere gli obiettivi specifici delle nuove Indicazioni.

In questo percorso di transizione, però, assume un rilievo centrale la consapevolezza critica dei collegi docenti nel non lasciarsi condizionare dalla mole di suggerimenti relativi alle conoscenze disciplinari presenti nel testo ministeriale. Trattandosi di indicazioni non obbligatorie ma puramente orientative, spetta alla sensibilità progettuale delle scuole operare una selezione attenta, sostenibile e tarata sui tratti distintivi della comunità scolastica.

A supporto di questa complessa operazione lo schema che segue mostra una possibile declinazione degli obiettivi specifici di apprendimento per l'area motoria, nei diversi gradi di scuola, per far comprendere quali aspetti occorre che le scuole considerino nell'aggiornamento e/o revisione del curricolo.

#### Raccordo trasversale dell'area motoria

Scuola Infanzia	Scuola Primaria	Scuola Secondaria di 1° grado
Campo di esperienza: Il corpo e il movimento <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maturare una prima consapevolezza della propria corporeità.</li> <li>• Produrre gesti, condotte, sequenze motorie, psico-motorie e coreutiche.</li> <li>• Orientarsi nello spazio.</li> </ul>	Disciplina: <i>Educazione motoria</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avere cura e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente.</li> <li>• Esprimersi nell'ambito motorio valorizzando le proprie potenzialità</li> </ul> Essere consapevole di sé attraverso la padronanza dei movimenti e la percezione del proprio corpo. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agire rispettando i criteri di base di sicurezza per sé e per gli altri.</li> </ul>	Disciplina: Educazione motoria e fisica <ul style="list-style-type: none"> <li>• Impegnarsi nell'ambito motorio valorizzando le proprie potenzialità. Agire rispettando i criteri di base di sicurezza per sé e per gli altri.</li> <li>• Riconoscere i principi relativi al proprio benessere psico-fisico.</li> <li>• Assumersi responsabilità, collaborare e partecipare, interagendo in gruppo.</li> <li>• Orientarsi nello spazio e nel tempo in modo autonomo.</li> </ul> ...

Inquadri come elementi prescrittivi e imprescindibili, le competenze attese e gli obiettivi specifici di apprendimento orientano la declinazione dei percorsi curricolari nel PTOF. Il processo si traduce, sul piano pratico, nella selezione di ambiti strategici volti a connettere i campi di esperienza dell'infanzia alle discipline dei gradi successivi, in linea con l'esempio proposto.

Un altro passaggio utile è quello di partire dal Profilo dello studente al termine del primo ciclo perché da lì si possono riprendere, in forma essenziale, le competenze attese riferite al pieno esercizio della cittadinanza che l'alunno dovrebbe dimostrare di possedere, come la consapevolezza e l'espressione culturale<sup>[4]</sup>.

La definizione di nuclei concettuali condivisi tra i diversi gradi di scuola costituisce un'ulteriore pista di lavoro per ancorare le competenze attese e gli obiettivi di apprendimento racchiusi nelle nuove Indicazioni. Tale operazione impegna gli Istituti comprensivi nel consolidare la coerenza interna dei percorsi, valorizzando l'eventuale presenza di un impianto curricolare preesistente, la cui riedizione richiederà unicamente un agile adeguamento.

### Dai vincoli alle scelte autonome

Intorno a questi nuclei trasversali si articola l'intero impianto curricolare, assumendo come principio guida l'allineamento ai vincoli prescrittivi delle Indicazioni 2025 che, ripetiamo, sono le competenze attese e gli obiettivi specifici di apprendimento che generano la trama delle conoscenze che ciascuna scuola individuerà autonomamente o selezionerà tra quelle suggerite dal documento ministeriale.

Il percorso si completa con la definizione della parte metodologico-didattica, anch'essa ancorata ai nuclei portanti: si tratterà di descrivere le esperienze sul campo e i relativi assetti organizzativi, definendo al contempo i criteri di raccolta delle evidenze per la valutazione dei risultati.

Le scelte didattiche e l'allestimento degli ambienti di apprendimento restano a libera opzione delle scuole e dei docenti in quanto rappresentano il cuore della professionalità di ognuno e dei diversi gruppi di lavoro. Ne consegue che i contesti a ispirazione montessoriana, le realtà orientate alla progettualità dell'*Outdoor education*, così come le esperienze centrate sul *Cooperative learning*, sulla didattica laboratoriale e su analoghi approcci d'avanguardia, potranno preservare i propri tratti distintivi, dando continuità all'impianto pedagogico adottato. Trova piena continuità la progettazione per unità di apprendimento, finalizzata a porre il bambino e l'alunno al centro dell'esperienza di scoperta dei saperi. Tale approccio risponde a un percorso di studio e sperimentazione diffuso a livello nazionale che, avviato sotto l'egida dei decreti del 2004[5], ha trovato una decisiva spinta evolutiva nelle successive Indicazioni del 2012.

In merito al monitoraggio e alla valutazione, i vincoli di carattere prescrittivo restano ancorati ai decreti tuttora vigenti per la verifica degli apprendimenti e delle competenze. Da tale impianto normativo per la scuola dell'infanzia si confermano le consolidate prassi metodologiche, imperniate sull'osservazione, sulla narrazione e sulla documentazione, secondo le coordinate ben tracciate dalle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei.

L'impegno richiesto, quindi, non si esaurisce in una formale revisione documentale, ma sollecita una verifica profonda della progettazione adottata negli anni precedenti; l'introduzione delle nuove Indicazioni nazionali si configura così come un autentico volano di ricerca pedagogica, capace di aprire inedite piste di lavoro e di rilanciare la sfida dell'innovazione all'interno della comunità professionale.

[1] Nota DPIT 12 marzo 2026, n. 1312.

[2] Fonte: Indicazioni 2025 ([scaricabile](#)). Vedi anche pagina 5 della Nota DPIT prot. n. 1312 del 12 marzo 2026.

[3] [Decreto ministeriale](#) n. 334 del 22 novembre 2021.

[4] La tabella è stata ideata da U. Sandre, docente di Scuola Primaria e formatrice.

[5] Con il Decreto Legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004 sono state emanate le *Indicazioni Nazionali*, le quali hanno introdotto operativamente le Unità di Apprendimento (UdA) e i Piani di Studio Personalizzati nelle scuole.

22 giugno 2026

Oltre l'adempimento: la scuola alla prova con la realtà

## 1. Consenso informato e responsabilità genitoriale. Un delicato equilibrio tra scelte familiari e progettazione scolastica



**Daniela MASSAROTTO**

19/06/2026

Come spesso capita quando una norma interviene a regolare una materia che ha risvolti etici e valoriali si sollevano dibattiti e si formano gruppi di opinione contrapposti.

La legge sul "consenso informato" che ha visto la luce dopo un iter complesso ha lo scopo di ricondurre nell'ambito delle scelte genitoriali la materia dell'educazione all'affettività correggendo le storture ideologiche che in alcuni contesti si potrebbero generare. Il vero nodo risiede, però, nella sua applicazione: una interpretazione troppo rigida o miope della legge finirebbe per bloccare interventi educativi non più rinviabili, resi urgenti dai drammatici fatti di cronaca recenti.

Diventa fondamentale un bilanciamento di interessi che, nel contesto di un mutamento del paradigma etico, sappia preservare le radici culturali e le tradizioni del nostro Paese, scongiurando il rischio di un immobilismo educativo e disinnescando polemiche politiche faziose e improduttive.

### Contro il rischio della pedagogia difensiva

Chi opera quotidianamente nelle istituzioni scolastiche ben sa come anche l'ordinaria azione didattica rischi di perdere ogni efficacia quando il clima interno si surriscalda. Il pericolo più insidioso si manifesta quando la libertà individuale e le prerogative genitoriali vengono evocate in modo strumentale, giustificando rivendicazioni di parte che minano l'autorevolezza dell'istituto. La conseguenza immediata di questa polarizzazione è l'insorgere di una pericolosa "pedagogia difensiva": il timore costante di incorrere in aspre polemiche o in ricorsi legali – più o meno fondati – genera una diffusa diffidenza, paralizzando di fatto la progettazione e l'innovazione formativa.

L'intento di questa riflessione, pertanto, non è quello di schierarsi acriticamente a favore o contro il nuovo quadro normativo sul consenso informato. Sarebbe un esercizio che riduce l'analisi a un gioco a somma zero tra opinioni contrapposte, ugualmente legittime nelle premesse, ma sterili negli esiti. Al contrario, l'obiettivo è decodificare la *ratio* del provvedimento e tentare di tradurla in percorsi operativi concreti, capaci di ricomporre la frattura tra i diversi interessi in gioco.

Perché questa sintesi si realizzi, evitando che la norma si trasformi in ostacolo burocratico, bisogna ripartire dagli strumenti dell'autonomia scolastica: investire sulla redazione di una solida regolamentazione interna e, soprattutto, sulla condivisione democratica delle scelte all'interno delle sedi collegiali. È proprio attraverso il dibattito trasparente nel Collegio dei docenti e nel Consiglio d'istituto che la scuola può riappropriarsi della propria funzione strategica, trasformando il potenziale conflitto in un rinnovato patto di corresponsabilità educativa.

### Dai diritti dei minori alle responsabilità educative

La riflessione sul consenso informato e sulla centralità dello studente poggia su un solido reticolo di tutele giuridiche che supera i confini nazionali. L'analisi del testo normativo richiede quindi una ricognizione preliminare delle fonti sovranazionali che hanno codificato il diritto all'istruzione. Esaminando cronologicamente queste basi, si incontrano:

- la *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1949 che, all'art. 26 comma 3, dice: "i genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai figli";

- la *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* (ONU 1959) dove al principio VII si legge che "l'interesse superiore del fanciullo deve essere la guida di coloro che hanno la responsabilità della sua educazione e del suo orientamento";
- la *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (1989) in cui all'art. 18 si dispone che "La responsabilità di allevare il fanciullo e di provvedere al suo sviluppo incombe innanzitutto ai genitori".

### **La cornice costituzionale**

A livello nazionale il fondamento risiede negli artt. 30 e 34 della Costituzione. Se da un lato l'art. 30 sancisce che "È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire e educare i figli...", dall'altro l'art. 34 riequilibra il sistema disponendo che "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi...".

Sebbene, quindi, la centralità della famiglia nell'educazione dei figli sia ampiamente sancita da questo quadro costituzionale e dalle carte internazionali, l'ordinamento giuridico contemporaneo segna un decisivo punto di svolta: il passaggio dalla "potestà" alla "responsabilità genitoriale". Non si tratta di una rivisitazione lessicale, ma di un radicale cambio di paradigma. Sottolineare la responsabilità dei genitori nella crescita serena e armoniosa dei figli significa, infatti, spostare definitivamente il baricentro normativo e pedagogico sui minori.

I bambini non sono satelliti dei genitori, ma sono soggetti titolari di diritti ed obblighi, sin dalla prima infanzia, e come tali vanno rispettati nelle loro inclinazioni e attitudini. Di conseguenza, le scelte della famiglia non possono essere influenzate da posizioni ideologiche ed estremismi radicali che rischiano di pregiudicare uno sviluppo completo ed equilibrato.

### **Libertà di scelta e doveri di vigilanza**

Il combinato disposto di questi principi, poi declinato nelle norme sull'obbligo scolastico, e nei principi civilistici di diritto di famiglia, delinea un quadro in cui la famiglia ha il dovere, ma anche il diritto di concordare con la scuola i principi dell'educazione dei propri figli e di scegliere la tipologia di istruzione più adeguata a loro sempre, però, ponendo al centro l'interesse del minore ad una formazione completa e di qualità.

La legge sul consenso informato si pone in continuità con questo solco e cerca di regolamentare un aspetto nodoso e scivoloso dei piani di studio adottati dalle autonomie scolastiche conformemente al DPR 275/1999.

Questa complessa dinamica è tornata di forte attualità in seguito ad alcuni delicati casi di cronaca, che hanno talvolta spinto le famiglie verso la scelta dell'istruzione parentale<sup>[1]</sup>. Al fine di garantire il diritto allo studio e un monitoraggio coerente, le recenti disposizioni ministeriali hanno delineato un quadro regolatorio più stringente, volto a disciplinare con chiarezza i requisiti e le modalità di svolgimento degli esami di idoneità<sup>[2]</sup>.

### **Dal disegno di legge alla legge**

Il 4 giugno 2026 il Senato ha approvato in via definitiva, con 78 voti favorevoli e 38 contrari e nessuno astenuto, il DDL 1735, il provvedimento che fornisce le *Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico* e di cui al momento si è in attesa della pubblicazione in Gazzetta Ufficiale.

Il disegno di legge, presentato per la prima volta alla Camera dei deputati nel corso del 2025, ha avuto un iter parlamentare relativamente breve, seppur caratterizzato da un dibattito molto aspro e divisivo. Con l'approvazione definitiva da parte del Senato, il provvedimento è entrato in vigore, con effetti pienamente operativi, a partire da settembre 2026. Da qui l'urgenza, per le istituzioni scolastiche, di anticipare i tempi, programmando sin da ora non solo le attività didattiche ma anche i necessari strumenti regolamentari interni.

Il testo del provvedimento presenta un'articolazione lineare suddivisa in tre sezioni: il consenso informato preventivo, il coinvolgimento di soggetti esterni nelle attività scolastiche e la clausola di invarianza finanziaria.

L'impianto normativo introduce adempimenti specifici per le istituzioni scolastiche, incentrati sull'obbligo di raccogliere il consenso scritto e preventivo dei genitori per la partecipazione degli studenti alle iniziative di educazione all'affettività e alla sessualità. Al fine di garantire una scelta consapevole, la norma riconosce alle famiglie il diritto di visionare anticipatamente i materiali didattici. Sul piano operativo, viene inoltre fissato un termine preciso, che impone alla scuola di

trasmettere la richiesta di autorizzazione ai titolari della responsabilità genitoriale almeno sette giorni prima dell'avvio delle attività.

Oltre agli adempimenti a ridosso dei singoli progetti, il quadro regolatorio richiede una revisione dei documenti strategici d'istituto. La cornice generale di riferimento trova infatti il suo fulcro nell'adeguamento del Patto di Corresponsabilità, che deve essere aggiornato e condiviso con le famiglie per integrare formalmente le nuove tutele e le mutate procedure operative.

### **Curricolo e consenso: i confini dell'alleanza educativa**

L'applicazione della norma coinciderà temporalmente con l'adozione delle nuove Indicazioni nazionali per il curricolo Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione. Tale concomitanza può far sorgere l'erronea percezione di un disegno unitario e strutturale tra i due provvedimenti. Sotto questo profilo, appare quindi indispensabile ridefinire i rispettivi ambiti.

Le Indicazioni nazionali che entreranno in vigore per le prime classi nel prossimo anno scolastico rivedono l'impianto delle programmazioni disciplinari, ribadiscono la centralità dell'allievo come protagonista attivo della formazione e sottolineano l'importanza dell'alleanza educativa tra scuola e famiglia, ma escludono categoricamente il consenso per le attività di tipo curricolare.

Per fare un esempio pratico, l'elaborazione dei contenuti delle varie discipline – come storia, scienze o letteratura – prescinde da qualsiasi richiesta di consenso preventivo ai genitori. La programmazione curricolare risponde infatti alle scelte programmatiche del collegio dei docenti e all'esercizio della libertà di insegnamento. Subordinare la didattica d'aula all'approvazione delle famiglie non solo vanificherebbe il principio dell'autonomia scolastica, ma svuoterebbe di significato la funzione stessa dell'istituzione educativa.

Diversamente da quanto previsto per le attività disciplinari ordinarie, la richiesta di consenso preventivo resta un requisito imprescindibile per i percorsi extracurricolari e i progetti di ampliamento dell'offerta formativa. Si tratta di una procedura ordinaria che si innesta sulla pianificazione strategica dell'istituto: una volta che tali attività sono state deliberate dal Collegio dei docenti, approvate dal Consiglio di istituto e integrate nel PTOF, spetta comunque alle famiglie formalizzare l'adesione individuale, trattandosi di opzioni che si collocano oltre i margini delle attività ordinarie.

Pertanto, la nuova legge non tocca le Indicazioni nazionali sui curricoli scolastici e i contenuti previsti per le varie discipline, anche quando si affrontano argomenti come l'educazione biologica, il rispetto o l'empatia, che sono temi trasversali, legati alla promozione della consapevolezza e dell'autonomia individuale e alla promozione del senso civico.

È inoltre importante precisare che l'istituto del consenso informato non trova applicazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, in ragione di un divieto assoluto posto alla radice dalla nuova legge. L'articolo 1 dispone, infatti, che siano espressamente escluse, in ogni caso, le attività didattiche, progettuali o di altra natura aventi ad oggetto temi attinenti all'ambito della sessualità in questi primi gradi di istruzione. Mancando l'oggetto stesso della regolamentazione, decade di conseguenza la necessità di attivare procedure di autorizzazione da parte delle famiglie.

### **Cosa succede se un genitore nega il consenso?**

Una delle dinamiche più complesse per le istituzioni scolastiche risiede nella possibilità che una famiglia decida di non firmare l'autorizzazione o formalizzi il proprio dissenso scritto. In tal caso la scuola deve attivare misure specifiche di tutela, ed è opportuno che tali misure siano pianificate e deliberate in tempo.

Il principio cardine è il divieto di discriminazione o di esclusione passiva: l'istituto non può limitarsi a isolare lo studente o a lasciarlo senza una vigilanza qualificata, ma deve offrire attività formative alternative. In questa fase assume un valore centrale la capacità progettuale dei docenti, orientata a strutturare percorsi per classi parallele, per gruppi di livello o per raggruppamenti eterogenei di alunni.

Resta fermo il principio che il mancato consenso non può determinare alcuna ripercussione sul profitto, né influire negativamente sulla valutazione disciplinare o sul voto in condotta.

Poiché i percorsi sull'attività e sulla sessualità non riguardano la costruzione del core curriculum, ma si configurano come ampliamento dell'offerta formativa, ogni integrazione deve essere progettata in modo da essere sempre inclusiva e accessibile per tutti gli alunni della scuola.

Sarà una sfida dei collegi docenti armonizzare nuove esigenze educative e rispetto del principio di libertà educativa delle famiglie.

### **Criteri di selezione e requisiti degli esperti**

Il coinvolgimento di soggetti esterni nelle attività di educazione all'affettività e alla sessualità è uno dei punti più delicati del DDL 1735. Quando la scuola apre le porte ad esperti della ASL, psicologi, associazioni o formatori, il rischio di frizioni con le famiglie aumenta se non c'è una trasparenza assoluta e una rigorosa selezione a monte.

Per prevenire l'insorgere di contenziosi o contestazioni formali, è opportuno che il Collegio dei docenti e il Consiglio di istituto fissino criteri chiari di reclutamento degli esperti basati attraverso regole rigorose deliberate collegialmente.

Le istituzioni scolastiche devono prescindere dall'accoglimento di proposte estemporanee, spesso strutturate in percorsi predefiniti che, pur riducendo il carico di lavoro organizzativo, rischiano di non rispondere alle reali esigenze formative. La strada maestra rimane l'integrazione di regole rigide e verificabili all'interno del Regolamento d'Istituto.

La selezione degli esperti deve fondarsi prioritariamente su consolidate competenze scientifiche e professionali, privilegiando figure istituzionali – quali psicologi delle aziende sanitarie, medici dei consultori familiari o docenti universitari – o professionisti regolarmente iscritti ad albi certificati. Questa rigorosa perimetrazione rappresenta la principale garanzia contro il rischio di derive ideologiche. L'esperto incaricato è tenuto, dal canto suo, ad assicurare un approccio oltre che scientifico, anche inclusivo e rigorosamente rispettoso del pluralismo culturale e valoriale delle famiglie, escludendo forme di attivismo politico o l'adozione di posizioni radicali che contrasterebbero con la *ratio* stessa della legge.

Tali requisiti vanno verificati tramite il *Curriculum Vitae* del formatore e, se l'esperto fa parte di un'associazione, lo statuto della stessa. Entrambi i documenti dovrebbero essere allegati alla delibera del Consiglio di Istituto.

### **Come governare il consenso informato**

Inoltre, il quadro normativo dispone che, a tutela dei minori e dell'istituzione stessa, l'esperto esterno non possa mai essere lasciato solo con la classe. È infatti prescritta la presenza costante del docente titolare o di un delegato del dirigente scolastico durante l'intero svolgimento degli interventi. Tale funzione non è quella del vigilante, ma di garante dell'alleanza educativa tra scuola e famiglia. L'insegnante può assumere, infatti, un ruolo attivo di mediazione pedagogica, calibrando, per esempio, il registro comunicativo dell'esperto e intervenendo tempestivamente qualora lo sviluppo del dibattito assuma traiettorie non adeguate all'età e alla sensibilità degli alunni.

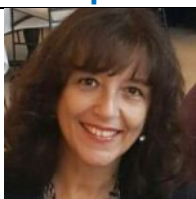
Il DDL 1735 stabilisce, quale principio inderogabile, il diritto delle famiglie di visionare in anticipo tutti i sussidi didattici. È la legge stessa a imporre che tale adempimento venga applicato con estrema severità, in particolare quando ci si avvale di un esperto esterno. Per dare esecuzione a questo precetto normativo, l'esperto è tenuto per legge, all'atto della firma della convenzione, a depositare in segreteria o a caricare nell'area riservata del sito istituzionale ogni materiale programmato, dalle slide ai video, fino alle dispense e ai questionari. Il vincolo legislativo è talmente stringente da vietare l'utilizzo in classe di qualsiasi risorsa cartacea o digitale che non sia stata preventivamente validata dal Consiglio di Classe e messa a disposizione dei genitori nei sette giorni antecedenti l'attività.

Per ridurre il rischio di contenziosi, legati per lo più all'incertezza sui contenuti, è strategico impostare un rapporto di trasparenza preventiva. Prima ancora di trasmettere le richieste formali di autorizzazione, la presidenza può organizzare un momento di confronto in cui l'esperto esterno espone ai genitori l'architettura del progetto, gli obiettivi e i materiali di studio. Questo passaggio non solo agevola una scelta consapevole, ma disinnesca sul nascere eventuali polemiche. L'allineamento tra la scuola e il professionista viene infine sancito da un protocollo d'intesa mirato, volto a impegnare formalmente l'esperto al pieno rispetto dei criteri definiti dal Consiglio di Istituto e delle regole condivise nel Patto di Corresponsabilità.

[1] [Nota MIM](#) 17 dicembre 2025, prot. n. 6640. Linee guida per l'istruzione parentale.

[2] [D.M. 218](#) del 11 novembre 2025, *Esami di idoneità nei percorsi del sistema nazionale di istruzione, il decreto ministeriale in vigore dall'anno scolastico 2025/2026.*

## 2. Nuove Indicazioni: come riscrivere il curriculum. Suggerimenti per tradurre le norme in percorsi didattici concreti



Rita LA TONA



Maria Rosa TURRISI

19/06/2026

L'emanazione definitiva delle Indicazioni nazionali per il curriculum, avvenuta il 9 dicembre 2025, ha affidato alle scuole dell'infanzia e del primo ciclo, un compito apparso subito molto complesso e non privo di contraddizioni.

Affinché l'attuazione della norma non si riduca in un automatismo sterile, ma generi processi culturali agiti e consapevoli, è indispensabile rispettare i tempi e le modalità del lavoro di docenti e dirigenti, sostenendo la loro capacità di declinare la complessità delle prescrizioni nella didattica quotidiana, così da dotare di senso l'intera operazione.

Muove da qui la nostra riflessione, fondata sulla certezza che ogni intervento ordinamentale esiga il coinvolgimento di chi governa ogni giorno i processi didattici ed organizzativi, oltre all'attivazione di qualificati itinerari formativi. L'obiettivo è delineare risposte operative a situazioni complesse utili per rileggere i documenti ministeriali al fine di incardinarli nella progettazione d'istituto, nel lavoro dei dipartimenti e nell'attività del singolo docente. Per farlo ci siamo prima interrogati su quali siano i reali bisogni di dirigenti e insegnanti in questa delicata fase di transizione.

### **Da cosa partire?**

Il DPR 275/1999 individua nel curriculum di istituto la massima espressione dell'autonomia scolastica e dell'identità di ciascuna comunità. Proprio per questo, la manutenzione e la revisione dei quadri curricolari non possono risolversi in un semplice adempimento formale, ma rappresentano una sfida culturale delicata, da presidiare attraverso momenti di ricerca, sperimentazione e formazione sul campo.

Rileggere oggi tutti i passaggi procedurali è utile per rivivere la prospettiva del curriculum e aiuta ad abbandonare definitivamente la vecchia logica del "programma", legata a modelli trasmissivi rigidi, alla frammentazione disciplinare e a una valutazione puramente formale. È un passaggio importante, poiché l'introduzione di nuovi quadri normativi porta con sé il rischio latente di indurre le scuole, per eccesso di zelo o per un'ansia descrittiva, a ripiegare paradossalmente su quella stessa parcellizzazione dei saperi che si vorrebbe superare. La dimensione curricolare richiede al contrario di interpretare gli standard nazionali valorizzando la specificità del contesto, la personalizzazione dei percorsi, il dialogo tra i saperi e una valutazione autentica orientata all'osservazione dei traguardi di competenza.

### **Un'impresa collettiva e graduale**

Quindi, l'attuazione delle Indicazioni nazionali nell'arco dei prossimi cinque anni, secondo il principio di gradualità previsto dalla norma stessa, richiede a ciascuna istituzione scolastica un'autentica impresa collettiva. Si tratta di promuovere un percorso condiviso che consenta di rileggere, riflettere e rigenerare la quotidianità educativa, assumendo il cambiamento necessario in tutta la sua complessità. Significa, in altre parole, assumere un approccio dialogico fondato sull'ascolto attivo e sull'esercizio di una professionalità alta. Le Nuove Indicazioni offrono la cornice per rivitalizzare queste dimensioni, traducendo le pratiche ordinarie in atti generativi.

### **La svolta pedagogica ed organizzativa**

Sul piano prettamente pedagogico e metodologico, l'impegno si traduce nel riappropriarsi di modelli e strumenti d'indagine e nel rileggere le singole discipline per riconoscerne i nuclei fondanti; questo permette di spostare l'asse dall'insegnamento trasmissivo alla costruzione partecipata del sapere, trasformando il gruppo classe in un'autentica comunità di ricerca.

Sul piano dell'organizzazione didattica, la sfida richiede di strutturare ambienti di apprendimento che siano al contempo funzionali e personalizzati, valorizzando scenari che prediligono la trasversalità e la cooperazione tra i saperi. Questo impianto sistemico si consolida attraverso la costruzione di alleanze stabili, sia all'interno sia all'esterno dell'istituzione scolastica, e trova il suo fulcro nella valorizzazione dei talenti, delle conoscenze e delle esperienze professionali già presenti, offrendo così alla comunità gli strumenti per comprendere e rispondere con prontezza alle sollecitazioni espresse dal territorio.

### **Valorizzare la memoria storica della scuola**

In questa attività di manutenzione, occorre rifuggire da quell'ansia burocratica che azzerava l'esistente per rincorrere una frettolosa regolarizzazione formale. Al contrario, la logica dell'adempimento va sostituita con la cultura della riflessione e la valorizzazione della memoria storica dell'istituto. È un percorso partecipato che deve snodarsi attraverso i diversi livelli di collegialità e secondo un principio di gradualità, evidenziando i fili della continuità educativa.

Il curriculum diventa così la risultante di un lavoro condiviso, dove collaborazione e co-progettazione richiedono una precisa regia organizzativa da parte della dirigenza e dello staff, orientata a far emergere le buone pratiche e a promuovere lo sviluppo professionale dell'intero corpo docente. Le scuole sono chiamate, quindi, a interrogarsi, con serenità e rigore, su quanto la progettazione in atto risponda alle reali esigenze del territorio, su cosa sia stato effettivamente tradotto in pratica e sulla coerenza interna rispetto alla parte prescrittiva delle Indicazioni nazionali 2025.

### **Procedere per sottrazione**

Non si tratta, dunque, di appesantire i modelli vigenti sovrapponendo nuovi obblighi normativi in una logica di puro accumulo; si tratta, piuttosto, di procedere "per sottrazione e per contiguità". L'obiettivo è rileggere i testi, riconoscere i punti di contatto con il passato e costruire uno strumento snello, capace di orientare concretamente l'azione didattica quotidiana.

### **La regia del Dirigente scolastico**

Qui, il ruolo del Dirigente scolastico diventa fondamentale per orientare i processi di pensiero e governare i cambiamenti organizzativi necessari. La sua prima sfida consiste nel riconoscere e neutralizzare quelle che potremmo definire le «patologie» della progettazione:

- la *balcanizzazione* in cui l'isolamento dei singoli frammenta l'azione educativa tra il dichiarato e l'agito;
- il *gattopardianesimo* che simula il rinnovamento per mantenere immutata la realtà;
- il *collezionismo*, ovvero quell'accumulo acritico di attività e modelli progettuali che genera solo autoreferenzialità e routine.

Per sottrarsi a queste derive, la manutenzione dei quadri curriculari richiede un percorso di affiancamento costante ai gruppi di lavoro. Al dirigente spetta il compito di presidiare la didattica promuovendo l'osservazione sul campo, la documentazione rigorosa, il dialogo interdisciplinare e lo sviluppo professionale attraverso la formazione tra pari.

Si tratta di un impegno di lungo respiro, che richiede la costruzione di un clima motivazionale orientato alla ricerca. Non è un traguardo semplice: l'appesantimento burocratico a cui è sottoposto il corpo docente – spesso amplificato dalla pervasività della comunicazione e da un uso distorto degli strumenti digitali – ha generato nel tempo diffusi fenomeni di stress e resistenza al cambiamento.

La declinazione delle nuove Indicazioni nazionali rappresenta, tuttavia, l'occasione ideale per invertire questa rotta e restituire senso all'impegno comune. Una risorsa strategica in tal senso è costituita, per esempio, dalle reti di scopo tra scuole: la condivisione di metodi e strumenti consente al dirigente di superare la solitudine del proprio ruolo e permette agli insegnanti di riconoscersi all'interno di una comunità professionale autenticamente unita nello studio e nella ricerca.

## Curricolo e valutazione

Il nesso che stringe l'architettura del curricolo alle scelte valutative richiede un'attenzione specifica, soprattutto alla luce delle storiche distanze che separano la scuola primaria dalla secondaria di primo grado. Le nuove Indicazioni nazionali, richiamando l'impianto del Decreto legislativo 62/2017, restituiscono alla valutazione la sua natura più autentica, intesa come atto pedagogico e regolativo capace di documentare lo sviluppo dell'identità personale, promuovere l'autovalutazione e far emergere le potenzialità inesprese di ciascuno[1].

Armonizzare questi due mondi all'interno degli istituti comprensivi resta un'operazione complessa, spesso ostacolata da stratificazioni normative contraddittorie. La sfida della verticalità impone di superare le difformità metodologiche, costruendo criteri condivisi e strumenti di osservazione comuni.

È un lavoro di ricerca-azione che deve svilupparsi sul terreno della collegialità, attingendo anche alle più fruttuose esperienze maturate in tema di autovalutazione. Diventa così necessario declinare indicatori descrittivi capaci di rendere trasparenti i diversi linguaggi valutativi del primo ciclo, dai giudizi sintetici ai voti espressi in decimi, per salvaguardare una «discontinuità utile», l'unica in grado di rispettare la varietà dei ritmi di sviluppo e le diverse fasi di crescita degli alunni.

## Per concludere... o meglio per continuare a ragionare insieme

Ogni operazione di manutenzione, rilettura, revisione per la costruzione o l'adeguamento del curricolo va sviluppata tenendo conto dei principi di necessità, leggerezza ed essenzialità.

L'atteggiamento di ricerca e il recupero dell'esistente rappresentano le condizioni necessarie affinché questo processo non si trasformi in una sterile operazione di riscrittura o di "copia e incolla", ma diventi un momento di scelte collettive, condivise e dotate di senso.

La revisione del curricolo esige il riconoscimento della complessità: quella intrinseca all'atto di educare e quella propria della scuola come organizzazione che apprende. Diventa quindi necessario prestare attenzione a:

- formare menti capaci di leggere un mondo interconnesso, superando visioni semplificate e lineari (per docenti e apprendenti);
- promuovere il pensiero sistemico e critico (per docenti e apprendenti);
- sostenere la formazione continua;
- favorire l'interdisciplinarietà;
- gestire l'incertezza e sviluppare la capacità creativa di prendere decisioni in contesti imprevedibili e disordinati;
- promuovere il rispetto e la valorizzazione delle differenze;
- sostenere la responsabilità verso il genere umano e il pianeta (*cittadinanza terrestre*).

Non possiamo non ricordare a questo proposito quanto, con lungimiranza e sapienza, scriveva Edgar Morin a proposito di scuola che, fin dalle prime classi, deve insegnare a vivere: *"non solo insegnare a leggere, a scrivere e a far di conto, né soltanto insegnare le conoscenze basilari utili della storia, della geografia, delle scienze sociali, delle scienze naturali. Non è concentrandosi sui saperi quantitativi, né privilegiare la formazione professionale specializzata: è introdurre una cultura di base che includa la conoscenza della conoscenza"*[2].

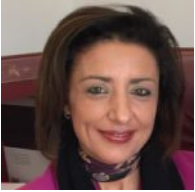
Prendiamoci "ancora un momento", come il Maestro appena scomparso ci suggerisce nella sua ultima pubblicazione per riflettere e costruire, per unire "la conoscenza alla coscienza"[3].

[1] "La valutazione documenta lo sviluppo dell'identità personale degli studenti e promuove l'autovalutazione in relazione alle acquisizioni di conoscenze e competenze. In quanto atto pedagogico, culturale e regolativo che pone al centro la valorizzazione e il riconoscimento della unicità degli allievi, essa non si esaurisce nel rilevare e misurare ciò che essi fanno o fanno fare, ma diviene strumento che mira a fare emergere progressi, criticità e potenzialità inesprese". Indicazioni Nazionali 2025, paragrafo "La valutazione. Un atto di valorizzazione".

[2] E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina editore, 2015, pag. 13.

[3] Edgar Morin, "Encore un moment..." 26/9/2024 Gallimard/Folio.

### 3. Guardare oltre la maschera dei riti formali. L'opera di Banksy come spunto contro la scuola dell'adempimento



**Rosalba MARCHISCIANA**

19/06/2026

Nella primavera del 2026, lo street artist Banksy ha installato nottetempo una scultura in Waterloo Place, in pieno cuore cerimoniale di Londra, a pochi passi da Buckingham Palace. L'opera raffigura un uomo in abito formale che avanza fiero con una bandiera che gli copre interamente il volto, mentre un piede esce già oltre il bordo del piedistallo. La scultura è stata accolta come una potente metafora politica sulla cecità dei simboli istituzionali. Quella stessa immagine, tuttavia, parla anche alla scuola. Parla a chi, ogni giorno, governa istituzioni complesse, regge protocolli e procedure, custodisce mandati pubblici. Può diventare, così, occasione di una riflessione collettiva del Collegio dei docenti sulla differenza, oggi cruciale, tra una visione educativa lucida e una visione meramente burocratica della scuola.

#### **Il contesto: Waterloo Place e i monumenti della certezza**

Waterloo Place non è uno spazio qualsiasi. Si tratta di una piazza cerimoniale progettata nell'Ottocento per celebrare l'imperialismo e la dominazione militare britannica, popolata da statue e memoriali che incarnano la grammatica visiva del potere pubblico: la statua equestre di Edoardo VII, sovrano dell'impero al suo apogeo; il monumento a Florence Nightingale, pioniera dell'assistenza infermieristica; il memoriale ai caduti della Guerra di Crimea; la Colonna del Duca di York. Sullo sfondo si staglia l'Athenaeum Club, simbolo dell'élite culturale e politica vittoriana. È una galleria di certezze in bronzo: vittoria, sacrificio, permanenza istituzionale, autorità dinastica.

«C'era un piccolo spazio vuoto», ha commentato laconicamente l'artista a proposito della scelta del luogo. In quel vuoto cerimoniale, posto in dialogo serrato con le opere circostanti, Banksy ha collocato una figura che ne rovescia interamente la retorica, introducendo, laddove tutto parla di stabilità, una postura di disorientamento e di instabilità imminente.

#### **L'opera: un uomo, una bandiera, un passo nel vuoto**

La scultura raffigura una figura maschile in abito formale, sospesa nell'atto di avanzare: un piede ancora ancorato al piedistallo, l'altro già oltre il bordo, nel vuoto. La postura è sicura, decisa, fiera; il portamento è quello di chi non sembra dubitare della direzione che sta prendendo. Una grande bandiera, mossa da un vento che lo spettatore non sente, copre interamente il volto del personaggio, ondeggiando alle sue spalle come animata da una forza autonoma. Tre elementi compongono dunque un messaggio coeso:

- la postura comunica l'assenza di dubbio;
- la bandiera, stretta orgogliosamente, si rivolta contro chi la regge e acceca proprio colui che pretende di mostrarla al mondo;
- il piede già oltre il bordo segnala che la caduta non è un'ipotesi, ma un esito imminente e non visto.

Banksy mette in scena, con precisione chirurgica, l'immagine di un'autorità che procede con convinzione proprio mentre perde la capacità di guardare.

#### **Il significato: una metafora istituzionale prima che politica**

La lettura politica dell'opera è immediata. Banksy ha indicato esplicitamente nella crescita dei nazionalismi e nella deriva autoritaria delle democrazie contemporanee il bersaglio della sua satira. La bandiera – simbolo per eccellenza dell'identità, dell'appartenenza, del mandato pubblico – non è qui mostrata al mondo: è il mondo che essa impedisce di vedere a chi la porta. La stessa figura, tuttavia, regge una lettura istituzionale più ampia. I simboli, le insegne, i ruoli formali e le procedure amministrative possiedono, in ogni organizzazione pubblica, una doppia natura: sono strumenti necessari di riconoscimento, garanzia di trasparenza e di legittimità; ma,

se indossati senza vigilanza critica, possono diventare schermi che ostacolano la percezione del reale. La metafora di Banksy chiama in causa, dunque, anche chi opera nei sistemi pubblici di istruzione, di sanità, di amministrazione: ogni volta che la forma satura lo sguardo, la sostanza rischia di non essere più vista.

### **Anche la scuola ha le sue bandiere**

Trasferita nel contesto scolastico, l'immagine della bandiera che copre il volto assume un'efficacia inquietante. Le "bandiere" della scuola sono molte: circolari, protocolli, modulistica, sigle, format ministeriali, piattaforme di rendicontazione, indicatori di sistema. Non sono ostacoli da eliminare, anzi, sono il tessuto connettivo che rende possibile l'azione amministrativa, garantiscono l'equità di trattamento e proteggono dall'arbitrio. Diventano, però, strumenti problematici quando colmano lo sguardo dei docenti, dei dirigenti, delle famiglie, dei collaboratori scolastici e, soprattutto, degli studenti. La domanda non è se ridurre la burocrazia, ma quale relazione manteniamo con essa. La procedura serve la decisione educativa o la sostituisce? Il documento racconta un percorso o lo riassume? L'adempimento accompagna la cura o la rimpiazza? In gioco, qui, non è una questione organizzativa: è la natura stessa dello sguardo professionale che la comunità scolastica esercita sui propri destinatari.

### **Domande per il Collegio dei docenti**

Da queste premesse discendono alcune domande, pensate non per ottenere risposte univoche ma per aprire, in sede di Collegio, un confronto autentico sullo sguardo educativo della comunità professionale. Quali sono, oggi, le «bandiere» che la scuola tiene strette? Quali continuano a permettere di vedere e quali iniziano, viceversa, a coprire il volto a chi le porta? Quanto del tempo professionale è dedicato alla forma e quanto alla sostanza? Siamo in grado di distinguere gli adempimenti necessari da quelli che servono solo ad evitare l'assunzione di responsabilità educativa? Quali sono i «bordi» oltre i quali stiamo già camminando? Di fronte alla dispersione scolastica, alle fragilità relazionali, alle disuguaglianze di partenza, alla solitudine professionale dei docenti, la documentazione che produciamo ci aiuta davvero a vederli, o ci permette di non guardarli? Quando è l'ultima volta che abbiamo guardato un alunno oltre la sua scheda? Oltre il PDP, il PEI, la valutazione, la certificazione: cosa abbiamo visto, che la documentazione non diceva, e cosa abbiamo deciso di fare di quella visione?

### **Tre principi guida per una scuola che guarda**

Sulla base di queste domande, l'opera di Banksy suggerisce tre principi guida che possono orientare il lavoro collegiale di una comunità scolastica.

- *Lucidità prima della procedura.* Ogni atto amministrativo è al servizio di una scelta educativa, mai il contrario. Prima della modulistica viene la domanda sostanziale: che cosa si sta davvero decidendo, per quali alunni, per quali famiglie, con quali conseguenze? La procedura è lo strumento, non il fine.
- *Volti, non sigle.* Bambini, ragazzi, docenti, famiglie non sono mai codici, livelli, categorie. Ogni documento prodotto – dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa al Piano Educativo Individualizzato, dalla relazione finale al verbale del Consiglio di classe – deve poter essere ri-tradotto in nomi propri e in bisogni reali. Se non lo è, qualcosa sta già coprendo il volto a chi guarda.
- *Il coraggio di guardare il bordo.* Una scuola lucida non distoglie lo sguardo da ciò che non funziona. Dispersione, divari, fatica dei docenti, fragilità relazionali, conflitti con le famiglie: nominare il bordo è il primo gesto necessario per non caderci dentro. La negazione amministrativa del problema è essa stessa una bandiera sul volto.

### **Per concludere: il piccolo spazio vuoto**

«C'era un piccolo spazio vuoto»: così Banksy ha motivato la propria scelta. Anche la scuola, ogni giorno, incontra i propri "piccoli spazi vuoti": i momenti in cui una procedura non basta, in cui un protocollo non risponde, in cui il volto di un alunno chiede qualcosa che nessun modulo prevede. In quegli interstizi non è possibile permettere che la bandiera della burocrazia copra interamente lo sguardo. È lì – nello scarto tra ciò che si dovrebbe fare e ciò che si sceglie di fare – che si decide la qualità educativa di un'istituzione; ed è lì che il Collegio dei docenti diventa, ogni volta, una comunità professionale che guarda.

#### 4. IA: il pharmakon delle competenze. La democrazia ibrida, tra insidie tecnologiche e consapevolezza



**Domenico CICCONE**

19/06/2026

Gli aspetti più rilevanti del dibattito in corso sugli effetti dell'intelligenza artificiale pongono in evidenza, ormai in maniera notevole, la questione del rapporto tra opportunità e minacce che caratterizza il giudizio sull'utilizzo dell'AI nel quotidiano.

Come ogni processo di cambiamento anche quello che sta pervadendo il mondo con l'intelligenza artificiale pone una quantità di interrogativi e di dubbi soprattutto sulle modalità con le quali ogni cittadino esercita i propri diritti e i propri doveri, partecipa alla vita sociale e politica, si rapporta con il proprio contesto di riferimento e con quello globale. L'impatto dell'intelligenza artificiale è profondamente ambivalente e si configura come un "pharmakon"[\[1\]](#): può essere sia una medicina che un veleno a seconda della sua governance e in riferimento alla percezione che ciascuno ha del rapporto con lo strumento.

#### **Le minacce dell'IA all'autonomia e alla consapevolezza del cittadino**

La libertà di decidere autonomamente e la capacità di comprendere la realtà che ci circonda sono oggi messe a rischio da un uso distorto dell'intelligenza artificiale. Questo pericolo si manifesta attraverso meccanismi a volte evidenti e a volte nascosti, ma capaci di produrre effetti profondi, concreti e misurabili sulla vita quotidiana di ogni persona.

- *L'ipersuasione* e la *manipolazione* si verificano quando la tecnologia viene impiegata per orientare in modo invisibile i nostri pensieri, le nostre preferenze e le nostre azioni. Costruendo messaggi su misura e altamente convincenti, l'algoritmo spinge l'individuo verso determinate decisioni senza che questo se ne accorga, un processo silenzioso che finisce per indebolire il corretto funzionamento delle istituzioni democratiche e la reale possibilità di scegliere liberamente.
- La *polarizzazione* e le *bolle di filtraggio* derivano dall'impiego dei cosiddetti algoritmi di raccomandazione[\[2\]](#). Attraverso questi sistemi, si genera una sorta di cassa di risonanza digitale che tende a confermare le opinioni e i pregiudizi che l'utente già possiede, ostacolando il confronto costruttivo tra punti di vista differenti e riducendo quella varietà informativa che è fondamentale per una cittadinanza consapevole. Sebbene questi meccanismi siano nati originariamente per scopi commerciali e di marketing, il loro raggio d'azione può essere esteso anche a finalità meno trasparenti o del tutto illecite.
- I *pregiudizi* e le *discriminazioni* (Bias[\[3\]](#)) si manifestano quando i sistemi di intelligenza artificiale, venendo addestrati su dati parziali o non rappresentativi, finiscono per amplificare le disuguaglianze sociali, razziali e di genere già esistenti. Questo processo genera valutazioni ingiuste in ambiti cruciali per la vita dei cittadini, come l'amministrazione della giustizia o l'accesso al credito bancario, allontanando progressivamente la comunità da un ideale di equità e inclusione.

L'eccessivo affidamento all'automazione (*automation bias*) può spingere i cittadini alla progressiva erosione del pensiero critico abdicando alla propria responsabilità decisionale e al giudizio critico, delegando acriticamente la verità alla "macchina". Chiedere all'intelligenza artificiale quello che non riceve risposte dagli umani oppure domandare ciò che non è lecito chiedere alle altre persone, svela un doppio problema: sopravvalutare le capacità dell'IA e sottovalutare la dimensione umana della relazione[\[4\]](#).

Va inoltre considerato il *disallineamento normativo* che rappresenta un ulteriore e significativo problema. È generato dal forte contrasto tra il ritmo esponenziale con cui evolve l'intelligenza artificiale e i tempi necessari all'approvazione delle leggi destinate a regolarla. Definire un quadro giuridico tempestivo ed efficace si rivela una sfida complessa: la lentezza e l'incertezza che

caratterizzano l'iter delle riforme e l'adozione dei regolamenti faticano a tenere il passo con l'estrema velocità dello sviluppo tecnologico.

### **Le opportunità offerte dalla IA per la cittadinanza attiva**

Se progettata e governata secondo principi etici e criteri di sostenibilità tecnica, l'IA si può trasformare in una risorsa straordinaria, capace di valorizzare la partecipazione dei cittadini e rinnovare profondamente il rapporto con le istituzioni[5]. Questa evoluzione positiva richiede tuttavia una trasformazione parallela delle strutture pubbliche, chiamate a ridefinire le proprie modalità operative per cogliere appieno i benefici dell'innovazione e superare i vecchi vincoli strutturali.

È possibile realizzare la modernizzazione della pubblica amministrazione solo nel momento in cui i diversi settori dello Stato adottano stabilmente queste tecnologie per semplificare le procedure burocratiche e ottimizzare l'impiego delle risorse disponibili. L'introduzione, per esempio, di modelli predittivi consente di pianificare meglio lo sviluppo urbano e di gestire con maggiore tempestività le emergenze, aprendo la strada a percorsi di sviluppo fino a oggi inesplorati. In tal caso l'algoritmo agisce come un vero e proprio acceleratore di progresso, guidando la transizione verso un'amministrazione più efficiente, trasparente e orientata all'inclusione sociale.

### **IA e sostenibilità**

Questo potenziale di rinnovamento istituzionale trova la sua naturale estensione su scala globale, offrendo una traccia concreta per affrontare le grandi sfide del nostro tempo. L'intelligenza artificiale, se integrata nelle strategie internazionali, diventa infatti un supporto determinante per il conseguimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'ONU, offrendo strumenti avanzati per analizzare, comprendere e prevedere fenomeni complessi come il cambiamento climatico, le disuguaglianze sociali e la povertà.

### **IA e infrastruttura di servizio**

Sul piano locale, questa stessa capacità di lettura e gestione dei dati si traduce in una nuova dimensione urbana. Attraverso l'uso dei sistemi di open data, le città possono impiegare l'algoritmo come una vera e propria infrastruttura di servizio, essenziale per governare la complessità degli ambienti metropolitani in modo più efficiente, trasparente e sostenibile, rinsaldando quel legame di fiducia tra la pubblica amministrazione e la comunità che i rischi di manipolazione rischiavano di logorare.

### **IA e democratizzazione del sapere**

Il superamento dei vecchi confini burocratici e geografici permette inoltre di avviare una profonda democratizzazione del sapere. Rendendo la conoscenza accessibile e diffusa, la tecnologia si fa promotrice di un approccio collaborativo basato sulle tre coordinate fondamentali del coordinamento, della collaborazione e della cooperazione internazionale. Si definisce così una rete di alleanze indispensabile per affrontare problemi sistemici che nessun singolo cittadino, né alcun singolo Stato, potrebbe mai risolvere in totale autonomia.

### **L'uomo tecnologico cosciente**

Questa traiettoria evolutiva culmina nell'affermazione di un nuovo modello antropologico, definito dall'avvento dell'uomo tecnologico cosciente. In questo rinnovato paradigma relazionale, l'essere umano non subisce passivamente lo sviluppo algoritmico, ma evolve insieme a esso. Abbandonando il ruolo di semplice utente esposto ai condizionamenti esterni, l'individuo assume la figura di custode consapevole dei sistemi tecnologici, capace di guidarne l'impiego verso il bene comune, la giustizia sociale e la piena espressione della cittadinanza democratica.

### **Il modello "Homo AI 0"**

Il paradigma dell'*Homo AI 0*, proposto dagli studiosi Flavio Tonelli ed Emilio Mango[6] rappresenta, quindi, una visione d'avanguardia che supera la tradizionale contrapposizione tra umanità e tecnologia. Non si parla più di una macchina che sostituisce l'uomo, né di un'ostinata difesa nostalgica delle prerogative umane, ma di una vera e propria co-evoluzione relazionale. Questo modello si fonda su tre pilastri essenziali: *L'alleanza strategica e la reciprocità, sensibilità contestuale, la finalizzazione dialogica.*

- Il primo principio riguarda la trasformazione mutua e continua tra l'uomo e la macchina. Mentre l'intelligenza artificiale modifica i propri modelli in base agli input umani, l'essere

umano evolve le proprie strategie cognitive attraverso l'interazione con l'AI, imparando a navigare spazi di pensiero più ampi e a formulare domande capaci di generare nuovi insight. Il rapporto si sposta, quindi, dalla delega passiva (subire o usare acriticamente l'algoritmo) a una "coreografia delle competenze", in cui l'intelligenza viene intesa come una qualità condivisa che emerge dall'interazione tra i due soggetti.

- Il secondo principio è quello della sensibilità contestuale adattiva che impone all'intelligenza artificiale di saper interpretare lo specifico scenario in cui agisce per essere davvero efficace. Questo significa che l'algoritmo deve aprirsi a una comprensione più profonda, capace di cogliere le sfumature culturali, le dinamiche relazionali, il background storico e le implicazioni emotive dell'esperienza umana. Deve superare la rigidità del dato puro per sintonizzarsi con l'ambiente circostante, riconoscendo che ogni interazione è influenzata dai valori, dal vissuto e dagli stati d'animo di una comunità.
- Nel terzo principio, quello della finalizzazione dialogica, gli obiettivi del sistema non sono imposti rigidamente dall'alto o pre-programmati. Al contrario, essi emergono dal dialogo continuo e dall'esperienza condivisa tra le due intelligenze, affinandosi e adattandosi in base alle scoperte che nascono dalla collaborazione stessa.

Questi principi mirano, in verità con una visione molto ambiziosa, a trasformare il rapporto con l'AI da un semplice utilizzo di strumenti a una vera e propria partnership di co-evoluzione.

### **Tra Paideia e Nomos: il cammino dell'uomo "cosciente"**

Il dibattito sulle molteplici sfide finora esaminate converge verso un'unica, fondamentale consapevolezza: lo sviluppo dell'intelligenza artificiale non produrrà effetti automatici, né in senso positivo né in senso negativo, sul futuro della cittadinanza. Per evitare che la tecnologia si trasformi in uno strumento di condizionamento di massa è necessario, però, promuovere un'articolata educazione alla cittadinanza digitale, la sola capace di offrire alle persone i criteri necessari per governare la propria presenza in rete e decodificare i tentativi latenti di manipolazione.

La salvaguardia dei presidi democratici richiede un'alleanza strategica tra due dimensioni complementari: da un lato, un'istruzione critica e valoriale, intesa come *Paideia*, e dall'altro, l'adozione di un quadro normativo solido e tempestivo, espressione del *Nomos*. L'equilibrio tra questi due fattori può garantire che l'algoritmo rimanga una risorsa costantemente orientata al progresso civile e al rispetto della dignità umana. Da qui, emerge un suggestivo paradosso: concetti nati alle origini della civiltà occidentale e legati alla speculazione filosofica dell'antichità classica conservano intatta la propria forza esplicativa, rivelandosi chiavi di lettura formidabili per interpretare e governare le complessità del nostro presente tecnologico.

[1] Pharmakon (dal greco antico φάρμακον) è un concetto filosofico e linguistico che indica una sostanza che è simultaneamente rimedio e veleno. L'ambivalenza di questo termine racchiude la consapevolezza che il confine tra cura e tossicità è spesso determinato esclusivamente dal dosaggio o dal contesto.

[2] Gli algoritmi di raccomandazione (AI recommendation systems) rappresentano una categoria di algoritmi di machine learning usati per prevedere le scelte degli utenti e offrire loro consigli mirati. Questi sistemi, osservando e registrando le scelte fatte dal singolo utente, presentano quindi contenuti e suggerimenti che gli potrebbero piacere e che permettono di rendere l'esperienza con il servizio molto più intuitiva e immediata. Fonte [www.ainews.it](http://www.ainews.it)

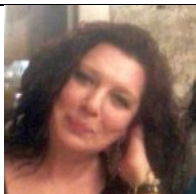
[3] Con il termine "Bias" vengono indicate particolari forme di euristiche utilizzate per esprimere opinioni e giudizi riguardo ad elementi, fatti e comportamenti di cui non si è fatta esperienza o non si ha una conoscenza approfondita.

[4] Vedi [articolo](#) di Antonio Scala – CNR – Istituto dei sistemi complessi.

[5] Vedi *Intelligenza artificiale nella pubblica amministrazione: sfide e opportunità*.

[6] Flavio Tonelli, Emilio Mango, *Oltre L'intelligenza Artificiale*, Egea 2026. Vedi anche L. Floridi, *Etica dell'Intelligenza artificiale. Sviluppi-opportunità-sfide*, R. Cortina 2022 e Piercarlo Maggiolini con Mariagrazia Fugini – *le sfide etiche dell'intelligenza Artificiale*, Ledizioni 2025.

**1. Esame di maturità 2026. L'evoluzione del colloquio tra norme e narrazione del sé**



**Angela GADDUCCI**

26/06/2026

L'Esame di Stato 2026, oggi "maturità", segna una svolta significativa per la scuola secondaria di secondo grado. Configurato dal DL 127/2025 e declinato operativamente dal successivo DM 2/2026, il nuovo impianto si propone di introdurre una rigorosa valutazione delle competenze critiche, civiche e della continuità del percorso formativo dello studente. Il vero cambiamento riguarda la prova orale, ripensata, nelle intenzioni, per privilegiare l'approfondimento critico rispetto al semplice studio nozionistico.

Il colloquio si articola ora su quattro discipline cardine, individuate dal Ministero e comunicate tempestivamente all'inizio dell'anno scolastico: due delle materie orali coincidono con le prove scritte (Italiano e la disciplina d'indirizzo), mentre le restanti due variano in base alle specificità del piano di studi del singolo percorso.

### **Architettura della prova orale**

Della durata indicativa di 40-60 minuti, il colloquio d'esame si configura come una prova su più fasi volta ad accertare sia la maturità personale del candidato, sia le sue competenze disciplinari e di cittadinanza. Come recita l'Art. 22, c. 2 dell'Ordinanza 54/2026, l'orale deve iniziare «[...] con una breve riflessione critica del candidato sul proprio percorso scolastico e personale, anche alla luce delle informazioni contenute nel Curriculum dello Studente». La Commissione conserva, comunque, la possibilità di rivolgere domande e offrire spunti di riflessione, in particolare sui nuclei tematici delle quattro discipline di cui all'art. 1, c1, lett. b) del DM 13/2026. L'obiettivo è far emergere la maturità e la consapevolezza raggiunte dal candidato, valutando non solo la padronanza dei contenuti, la tenuta epistemologica e l'attitudine all'approfondimento, ma anche «la capacità di utilizzare e raccordare le conoscenze acquisite» per costruire un'argomentazione critica, personale e ben strutturata.

A questa fase segue la sezione dedicata all'analisi critica dell'esperienza maturata nell'ambito dei percorsi di formazione scuola-lavoro o dell'apprendistato di primo livello. Sotto il profilo ordinamentale, i percorsi di formazione scuola-lavoro costituiscono un adempimento obbligatorio che interessa l'intera platea degli studenti dell'ultimo triennio della scuola secondaria superiore. Diversamente, l'apprendistato di primo livello rappresenta una modalità contrattuale specifica, limitata soltanto ai candidati che abbiano scelto tale percorso alternativo di formazione integrata. In sede di colloquio, la presentazione si articola sulla base di un ventaglio di esperienze diversificate: dai tirocini in azienda ai progetti di volontariato, dalle collaborazioni con l'università ai laboratori museali o teatrali, includendo anche la formazione specifica sulla sicurezza e l'imprenditorialità.

### **Oltre il perimetro dell'esame: flessibilità, competenze e raccordi**

Per valorizzare le competenze trasversali e professionalizzanti acquisite, il candidato può scegliere un proprio *Capolavoro* in base al disposto del cap. 8, c. 3, lett. d delle Linee-Guida per l'Orientamento adottate con il DM 328/2022. Pur trattandosi di un documento d'esame non obbligatorio né oggetto di valutazione numerica, il cosiddetto *Capolavoro* rappresenta un'ottima opportunità di auto valutazione e di auto orientamento per lo studente che può decidere di richiamarlo automaticamente durante la fase orale per dimostrare concretamente le competenze maturate in contesti formali e non formali. La scelta può ricadere su un lavoro scolastico particolarmente approfondito (una tesina di ricerca, un modello in 3D, un codice informatico, un cortometraggio) oppure su un'attività extrascolastica significativa (il racconto documentato di

un'esperienza di volontariato, la vittoria in un campionato sportivo, la creazione di un podcast, un progetto artistico o musicale).

La prova prosegue poi con l'accertamento delle competenze di Educazione Civica (ai sensi della L. 92/2019 e alle Linee-Guida di cui al DM 183/2024). Qui, la valutazione si concentra sulla capacità dello studente di declinare i principi costituzionali, di sostenibilità e di cittadinanza digitale in chiave trasversale.

Il colloquio si conclude, infine, con l'analisi e la discussione degli elaborati scritti: il candidato è chiamato a commentare le correzioni della Commissione e dimostrare consapevolezza degli eventuali errori e una matura capacità di autovalutazione.

Così strutturato, il colloquio si può tradurre in un confronto aperto ed articolato, capace di bilanciare il perimetro definito dalla Commissione e uno spazio di autonomia entro il quale lo studente può orientare parte della discussione. La qualità della prova potrà dipendere proprio dalla capacità del candidato di raccordare gli stimoli ricevuti con una visione culturale più ampia e con gli interessi maturati durante gli anni della scuola.

### **L'evoluzione antropologica dell'orale dal 1969 a oggi**

Il nuovo approccio al colloquio dell'Esame di Maturità 2026 non si configura come un tornante improvviso, ma come il compimento di un lungo percorso evolutivo. La storia della prova orale riflette le trasformazioni profonde della società italiana, registrandone i mutamenti culturali e istituzionali. Nel corso dei decenni, l'esame ha progressivamente abbandonato la rigidità dell'impostazione nozionistica per aprirsi a una dimensione dialogica, tesa a valorizzare la personalità dello studente e le sue competenze trasversali. Questa transizione ha ridefinito lo statuto stesso del candidato: non più soggetto passivo dell'interrogazione, come alle origini della formula, e non soltanto "regista" della propria esposizione nella stagione delle cosiddette tesine, ma interlocutore dinamico e consapevole, capace di abbozzare una sintesi critica del proprio cammino di crescita.

### ***La riforma Misasi: il trentennio dell'esame tradizionale***

Per quasi un trentennio, dal 1969 al 1998, l'Esame di Stato è rimasto ancorato alla formula introdotta dal ministro Misasi, caratterizzata dallo storico punteggio massimo espresso in sessantesimi. In quel lungo periodo, la prova orale si svolgeva in un'atmosfera rigida e squisitamente accademica, percepita molto spesso dai candidati con soggezione. Non si concedeva alcuno spazio ai percorsi personali: mancavano sia lo "spunto iniziale", sia una griglia di partenza concordata. L'avvio del colloquio era immediato e frontale: il commissario apriva il registro o il programma ministeriale svolto per formulare la prima domanda secca. L'interrogazione, estremamente mirata, verteva su due sole discipline, l'una scelta dallo studente e l'altra stabilita d'ufficio dalla commissione.

### ***La riforma Berlinguer: La stagione della tesina***

Il 1999 segna una svolta profonda con l'applicazione della riforma Berlinguer (Legge 425/1997), che introduce la valutazione in centesimi e ridisegna l'architettura del colloquio. In una stagione destinata a estendersi fino al 2018, la prova orale assume una fisionomia multidisciplinare, allargando l'orizzonte a tutti gli insegnamenti dell'ultimo anno. Proprio per stemperare la tensione e dare spazio alla progettualità dello studente, fa il suo ingresso la cosiddetta «tesina». Questo itinerario interdisciplinare, sviluppato nei mesi precedenti attorno a un tema a scelta, offre al candidato la possibilità di rompere il ghiaccio e di avviare il confronto su un terreno familiare, presidiato con sicurezza.

### ***La breve metamorfosi del 2019***

Nel 2019 l'esame di Stato riflette le novità introdotte dal Decreto Legislativo 62/2017. La tradizionale «tesina» venne definitivamente accantonata per lasciare il posto a una procedura inedita, basata sulla scelta casuale tra tre buste sigillate. Secondo questo schema, la commissione predispondeva i materiali di partenza – testi, immagini, tabelle o spunti culturali – custoditi in buste anonime; il candidato selezionava un plico al momento dell'inizio della prova e, partendo dallo stimolo proposto, era chiamato a delineare un percorso interdisciplinare coerente. Questa modalità, pur orientata a garantire l'imparzialità, suscitò ampi dibattiti tra docenti e studenti per via dell'estemporaneità dell'avvio. L'esperienza si rivelò tuttavia una

parentesi circoscritta alla sola sessione estiva di quell'anno, rimanendo un caso isolato negli sviluppi della scuola italiana.

### ***Gli esami nel periodo pandemico***

Negli anni 2020-2022, infatti, sotto l'ombra dell'emergenza pandemica da Covid 19, le prove scritte vennero temporaneamente cancellate. L'Esame di Stato si concentrò così in un'unica imponente prova orale in presenza, scandita da mascherine, gel igienizzante e rigoroso distanziamento interpersonale. L'apertura del colloquio fu affidata alla discussione di un elaborato incentrato sulle discipline d'indirizzo: un vero e proprio progetto di ricerca che i docenti della classe assegnavano al candidato nei mesi precedenti.

### ***Una formula ibrida***

Dal 2023 al 2025, con il definitivo ritorno alla normalità della formula pre-Covid regolata dal D.lgs. 62/2017, la prova orale si è assestata su una formula ibrida, multidisciplinare e personale. La Commissione sottoponeva al candidato un materiale di spunto – un breve testo scritto, un'immagine, un problema o un nodo concettuale – strettamente ancorato al percorso didattico della classe, a partire dal quale lo studente era chiamato ad avviare un discorso autonomo dimostrando di saper tessere collegamenti critici e interdisciplinari in tempo reale.

### ***La narrazione del sé nel nuovo orale***

Oggi, l'inserimento nel colloquio del *Capolavoro* e dei percorsi di formazione scuola-lavoro arricchisce l'esame di una forte proiezione verso il futuro. Questi elementi, custoditi nell'*E-Portfolio*, trovano una sponda naturale nel *Curriculum dello Studente*, ridefinito dal DM 2/2026 con l'integrazione della nuova sezione curata dall'INVALSI per attestare i progressi e le competenze trasversali. La scelta del candidato di valorizzare tali tappe trasforma la prova orale in un dialogo mirato volto a restituire la fisionomia autentica dello studente, i suoi interessi e le sue prospettive di crescita, sia in ambito accademico sia professionale. In questa nuova dimensione, l'efficacia del colloquio risiede proprio nella capacità del candidato di elaborare una sintesi personale, muovendosi con autonomia e maturità critica tra il perimetro delle discipline e il racconto di sé.

## 2. La lettura nell'era digitale. La transizione cognitiva tra frammentazione e pensiero riflessivo



**Bruno Lorenzo CASTROVINCI**

26/06/2026

C'è stato un tempo in cui leggere significava entrare lentamente dentro un pensiero. Le parole non scorrevano soltanto davanti agli occhi, ma sedimentavano nella mente, costruivano immagini interiori, generavano connessioni, aprivano riflessioni che continuavano anche dopo aver chiuso il libro. La lettura profonda non era semplicemente un'attività scolastica o culturale, ma un'esperienza cognitiva complessa, capace di modificare il modo di percepire il mondo e persino sé stessi.

Oggi qualcosa sembra essersi incrinato. Non leggiamo meno soltanto perché abbiamo meno tempo, ma perché il nostro cervello sta progressivamente cambiando il modo in cui si relaziona ai testi. Lo schermo ha introdotto una nuova velocità cognitiva fatta di notifiche, frammenti, scorrimento continuo e attenzione intermittente. In questo nuovo ecosistema mentale, la profondità rischia di trovare sempre meno spazio.

Molti studenti leggono senza riuscire davvero a immergersi nel testo. Arrivano alla fine di una pagina senza ricordare ciò che hanno appena letto, saltano righe, cercano parole chiave, si muovono rapidamente tra paragrafi e contenuti senza fermarsi abbastanza a lungo da trasformare l'informazione in comprensione autentica. Non è superficialità volontaria, ma il risultato di un cervello continuamente allenato alla rapidità e sempre meno abituato alla lentezza cognitiva.

### **Il cervello della lettura non nasce naturalmente**

Le neuroscienze cognitive hanno dimostrato che il cervello umano non nasce predisposto alla lettura. Leggere è una conquista culturale relativamente recente nella storia dell'umanità e richiede la costruzione di reti neurali sofisticate. Studiosi come Maryanne Wolf (neuroscienziata cognitivista) hanno spiegato come la lettura profonda attivi simultaneamente memoria, linguaggio, attenzione, immaginazione, empatia e pensiero critico.

Quando leggiamo lentamente un testo complesso, il cervello crea inferenze, collega informazioni, anticipa significati, interpreta emozioni e costruisce scenari mentali. È un'attività estremamente articolata che coinvolge numerose aree cerebrali e favorisce lo sviluppo della metacognizione. In altre parole, la lettura profonda non serve soltanto a comprendere un testo, ma anche a comprendere meglio il nostro stesso modo di pensare.

Il problema è che queste competenze richiedono esercizio continuo. Il cervello è plastico e tende ad adattarsi agli stimoli predominanti dell'ambiente. Se l'ambiente digitale abitua alla frammentazione dell'attenzione, anche i circuiti cognitivi della lettura finiscono lentamente per trasformarsi.

### **La logica dello scrolling e la crisi dell'attenzione**

La lettura digitale non è necessariamente negativa. Sarebbe semplicistico demonizzare la tecnologia o idealizzare il passato. Gli strumenti digitali hanno ampliato enormemente l'accesso alla conoscenza e hanno democratizzato informazioni che un tempo erano difficilmente raggiungibili. Tuttavia, il problema emerge quando il modello cognitivo dominante diventa esclusivamente quello della rapidità.

Lo scrolling continuo dei social network modifica il modo in cui il cervello seleziona gli stimoli. Ogni contenuto compete per attirare attenzione immediata. Video brevi, titoli sensazionalistici,

testi ridotti a poche righe e continue interruzioni allenano una modalità cognitiva orientata alla velocità più che alla profondità e la concentrazione prolungata diventa faticosa. Molti adolescenti, infatti, sperimentano una crescente difficoltà nel sostenere letture lunghe, soprattutto se richiedono interpretazione, riflessione o capacità astrattive, non perché siano meno intelligenti delle generazioni precedenti, ma perché il loro cervello vive immerso in un ambiente attentivo radicalmente diverso.

La scuola spesso sottovaluta questo cambiamento. Si continua a chiedere agli studenti di leggere testi complessi, senza interrogarsi abbastanza sulle condizioni cognitive necessarie per farlo. Leggere profondamente oggi non è più un automatismo culturale. È una competenza da ricostruire consapevolmente.

### **L'equivoco della decodifica: l'impatto sulle competenze relazionali**

Dietro la crisi della lettura profonda si cela un equivoco diffuso: la tendenza a sovrapporre l'abilità strumentale della decodifica con l'effettiva penetrazione del testo. Saper leggere, dal punto di vista meramente tecnico, non garantisce la capacità di presidiare l'architettura logica di una pagina complessa, né di coglierne le implicazioni implicite. Se l'ambiente digitale allena la mente a inseguire stimoli immediati e frammentari, a contrarsi è proprio la postura intellettuale necessaria per l'apprendimento duraturo, fatta di attesa, densità temporale e persino di una feconda fatica interpretativa.

Le ricadute di questo disimpegno cognitivo superano tuttavia il perimetro della performance scolastica, investendo l'equilibrio emotivo e relazionale dei soggetti. La consuetudine con la narrazione letteraria e con la saggistica articolata costituisce una palestra insostituibile per l'introspezione e la scoperta dell'altro; l'immersione nelle vicende dei personaggi permette di fare esperienza di costellazioni emotive inedite, dilatando i confini dell'orizzonte interiore. Rinunciare a questa dimensione, riducendo l'atto del leggere a una rapida scansione di dati, espone al rischio concreto di un progressivo analfabetismo emotivo, privando le nuove generazioni degli strumenti culturali necessari per decifrare la complessità della propria e dell'altrui esperienza umana.

### **La scuola tra resistenza e responsabilità**

È qui che la scuola assume un ruolo decisivo. Non può limitarsi a trasmettere contenuti, ma deve diventare uno spazio di resistenza cognitiva. Difendere la lettura profonda oggi significa difendere il pensiero complesso in una società sempre più accelerata.

Questo non implica rifiutare il digitale. Significa piuttosto educare a un uso consapevole delle tecnologie, insegnando agli studenti che esistono tempi mentali differenti e che non tutte le attività cognitive possono essere affrontate con la stessa velocità.

Occorre recuperare il valore del silenzio, della concentrazione e persino della noia fertile che precede l'approfondimento. Le neuroscienze documentano come l'architettura cerebrale necessiti di pause e di una stabilità attentiva prolungata per attivare il consolidamento sinaptico, grazie al quale le informazioni si trasformano in schemi concettuali stabili all'interno della memoria a lungo termine. Al contrario, un'attività cognitiva costantemente frammentata da stimoli estemporanei costringe la mente a operare in un eterno stato di transizione: l'informazione viene decodificata ma non assimilata, compromettendo sia la qualità della comprensione immediata, sia la capacità futura di rievocazione e rielaborazione critica.

Da queste premesse deriva la necessità di un radicale ripensamento delle pratiche didattiche: l'atto del leggere tra i banchi deve riappropriarsi della sua natura di esperienza comunitaria e partecipata. Spetta alla scuola configurare spazi e tempi esplicitamente dedicati alla lettura lenta, all'esercizio della riflessione personale e alla co-costruzione dialogica di significati. Solo restituendo alla pagina scritta questa dimensione relazionale, gli studenti potranno riscoprire il libro come un interlocutore vivo, capace di attivare il confronto con visioni del mondo complesse e di strutturare una coscienza critica consapevole.

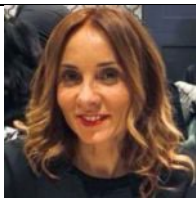
### **L'esercizio del pensare**

Una società incapace di leggere profondamente rischia di diventare anche incapace di pensare criticamente. Senza concentrazione prolungata diminuisce la capacità di analisi, si indebolisce il ragionamento argomentativo e aumenta la vulnerabilità verso informazioni superficiali o manipolatorie.

Educare alla lettura profonda significa educare alla libertà mentale, formare individui capaci di riflettere, dubitare e comprendere oltre l'apparenza immediata delle cose. Si tratta di una sfida culturale, educativa e persino democratica.

Forse ciò che stiamo perdendo non è soltanto l'abitudine alla lettura lenta, ma una particolare forma di umanità interiore, perché leggere profondamente significa imparare a vivere il pensiero, ascoltare il silenzio delle parole e concedersi il tempo necessario per diventare consapevoli di ciò che siamo.

### 3. La nuova stagione della formazione iniziale. Verso la stabilizzazione del sistema



**Alessia LABBATE**



**Giuliana MAZZA**

26/06/2026

Con la conclusione del terzo ciclo dei percorsi universitari e accademici di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie e l'apertura della procedura di scioglimento delle riserve nelle Graduatorie Provinciali per le Supplenze (GPS), si compie un ulteriore passaggio nel processo di attuazione del sistema delineato dal D.lgs. 13 aprile 2017, n. 59<sup>[1]</sup> e successivamente ridefinito dal D.P.C.M. 4 agosto 2023<sup>[2]</sup>.

Dal 15 giugno al 2 luglio, gli aspiranti docenti possono confermare definitivamente la propria posizione in graduatoria a seguito del conseguimento dell'abilitazione o della specializzazione sul sostegno. Tale procedura era stata introdotta per consentire l'inserimento con riserva di coloro che, al momento della presentazione della domanda, non avevano ancora completato il percorso richiesto.

La chiusura di questa fase segna il progressivo superamento del regime transitorio che ha accompagnato l'implementazione della riforma e contribuisce a consolidare un modello nel quale l'abilitazione torna ad assumere un ruolo centrale nell'accesso alla professione docente.

#### **La nota MUR e l'avvio dell'anno accademico 2026/2027**

Mentre si chiude il terzo ciclo, il Ministero dell'Università e della Ricerca ha già avviato le procedure per l'accreditamento dei percorsi relativi all'anno accademico 2026/2027.

La nota ministeriale<sup>[3]</sup> conferma integralmente l'impianto delineato dal D.P.C.M. 4 agosto 2023 e dalle Linee guida ANVUR del 26 settembre 2023<sup>[4]</sup>. Le università e le istituzioni AFAM potranno presentare, attraverso la piattaforma CINECA, le proposte relative ai percorsi da 60 CFU/CFA, ai percorsi da 30 CFU destinati ai vincitori di concorso e ai percorsi di completamento da 30 e 36 CFU previsti dagli articoli 13 e 18-bis del D.lgs. 59/2017.

Particolarmente significativa appare la conferma del raccordo tra Ministero dell'Università e della Ricerca, Ministero dell'Istruzione e del Merito e Uffici scolastici regionali. L'offerta formativa dovrà infatti essere programmata sulla base del fabbisogno comunicato dal MIM e coordinata con gliUSR, chiamati ad esprimere il proprio parere anche per i percorsi già accreditati nei cicli precedenti.

La lettura complessiva della nota restituisce l'immagine di un sistema che sta progressivamente abbandonando la fase emergenziale e sperimentale che ne ha caratterizzato l'avvio. Nei primi anni l'attenzione era inevitabilmente concentrata sull'attivazione dei corsi, sul raggiungimento degli obiettivi del PNRR e sulla necessità di garantire un numero adeguato di docenti abilitati. Oggi il quadro appare diverso. I percorsi esistono, sono stati attivati su larga scala e hanno già prodotto i primi effetti sul reclutamento.

#### **La questione centrale: garanzia di qualità**

La questione centrale diventa quindi la garanzia di qualità della formazione iniziale. Ai fini della realizzazione, conduzione e dell'ottimale svolgimento dei corsi abilitanti, sarebbe opportuno ripensare, per esempio, alla scansione temporale dell'intero percorso formativo. Attualmente, l'eccessivo scarto temporale tra l'accreditamento degli Atenei e l'effettiva partenza dei corsi costringe a una drastica contrazione dei tempi di erogazione. Questa accelerazione forzata impedisce la necessaria sedimentazione e assimilazione dei contenuti da parte dei corsisti. Un'estensione dei tempi di realizzazione dei percorsi consentirebbe, invece, una più efficace

articolazione sequenziale: una prima fase teorica, interamente dedicata alle lezioni disciplinari, pedagogiche e didattiche, e una seconda fase applicativa, destinata al tirocinio indiretto e diretto. Tale gradualità didattica risulterebbe particolarmente importante per i corsisti che devono acquisire i 60 CFU (allegato 1), cioè coloro che, non avendo mai svolto attività di insegnamento in classe, necessitano di tempi adeguati a familiarizzare non solo con i fondamenti teorici, ma anche con il lessico professionale, le procedure amministrative e l'assetto organizzativo dell'istituzione scolastica. I tempi meno concitati favorirebbero, inoltre, una più consapevole integrazione tra conoscenze teoriche ed esperienza pratica, rendendo il percorso formativo maggiormente coerente con le finalità professionalizzanti che lo caratterizzano.

### **Il tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti**

La nota ministeriale n. 30122 del 10 giugno 2026 sottolinea che il tirocinio deve essere svolto in presenza, a conferma dell'importanza attribuita a questa attività nel percorso formativo. L'articolo 18-bis del D.lgs. 59/2017, prorogato anche per l'anno accademico 2025/2026 dal DL n. 202/2024 convertito dalla Legge n. 15/2025[5], consente invece lo svolgimento in modalità telematica sincrona fino al 50% delle attività formative disciplinari. La scelta normativa appare coerente con la filosofia dell'intero sistema. L'esperienza maturata nei primi tre cicli dei percorsi abilitanti ha evidenziato come gli spazi dedicati alla riflessione sulle pratiche didattiche, all'analisi di casi, alla progettazione condivisa e al confronto professionale rappresentino momenti essenziali del percorso formativo.

Garantire il 50% di attività in presenza favorisce infatti la costruzione di comunità professionali di apprendimento, consente un'interazione immediata tra i partecipanti e rende possibile quella dimensione dialogica che costituisce uno degli elementi fondanti della formazione degli adulti.

Le evidenze emerse dalle attività di monitoraggio dei percorsi e dai riscontri forniti dai corsisti suggeriscono che le competenze sviluppate durante il tirocinio indiretto abbiano avuto ricadute significative anche nella preparazione delle prove concorsuali, soprattutto per quanto riguarda la progettazione didattica, l'argomentazione delle scelte metodologiche e la conduzione della lezione simulata. In particolare, i corsisti che hanno frequentato con continuità gli incontri in presenza hanno mostrato una maggiore familiarità con la progettazione per competenze, una migliore capacità di argomentare le proprie scelte e una più solida padronanza degli strumenti di pianificazione didattica. Tali evidenze confermano che il tirocinio indiretto è uno spazio essenziale di costruzione della professionalità docente, nel quale l'esperienza scolastica viene trasformata in consapevolezza pedagogica.

Non è un caso che il legislatore abbia scelto di preservare proprio queste attività dalle deroghe previste per la formazione a distanza.

### **Tutor coordinatori e tutor scolastici: esperienza, competenze e prospettive**

Dopo tre cicli di attuazione dei percorsi abilitanti, emerge con crescente evidenza il ruolo svolto dai tutor coordinatori e dai tutor scolastici. Il D.P.C.M. 4 agosto 2023 attribuisce al tutor coordinatore funzioni di particolare rilievo. L'articolo 10 gli assegna la responsabilità della gestione dei rapporti con le scuole, dell'organizzazione dei tirocini, della supervisione delle attività di tirocinio diretto e indiretto, della costruzione dell'e-portfolio e della valutazione complessiva del percorso formativo.

Si tratta di una figura che affonda le proprie radici nell'esperienza delle SSIS, istituite dalla Legge 19 novembre 1990, n. 341[6] e successivamente disciplinate dal D.M. 249/2010[7]. Il D.P.C.M. 4 agosto 2023 ne aggiorna e rafforza il profilo, riconoscendone il ruolo di collegamento tra università e scuola.

Accanto al tutor coordinatore opera il tutor scolastico, il docente accogliente che accompagna il tirocinante all'interno delle classi e delle attività educative quotidiane. Attraverso l'osservazione reciproca, la progettazione condivisa e la riflessione sulle pratiche didattiche, il tutor scolastico favorisce il passaggio dalla dimensione teorica a quella professionale.

Le due figure svolgono funzioni differenti ma complementari. Il tutor coordinatore assicura la coerenza pedagogica del percorso e il raccordo con l'università; il tutor scolastico garantisce l'immersione nella realtà concreta della professione.

In questi primi anni di applicazione della riforma si è progressivamente consolidato un patrimonio professionale significativo. I tutor hanno sviluppato competenze specifiche di mentoring, supervisione, osservazione sistematica, accompagnamento riflessivo, documentazione delle pratiche e mediazione tra contesti istituzionali differenti. Si tratta di competenze costruite

attraverso selezioni pubbliche, formazione specifica ed esperienza sul campo. Il Decreto Interministeriale n. 256 del 28 dicembre 2023<sup>[8]</sup> ribadisce la centralità del tutor coordinatore, individuandolo come un professionista esperto, selezionato sulla base di competenze documentate nella formazione dei docenti, nella supervisione dei tirocini, nella ricerca didattica e nella conduzione di laboratori universitari. Lo stesso DPCM 4 agosto 2023 prevede, inoltre, una verifica annuale della qualità dell'operato dei tutor coordinatori attraverso strumenti di monitoraggio, questionari compilati dai tirocinanti e un colloquio finale con una commissione di valutazione composta da docenti universitari e componenti dei direttivi dei centri organizzatori dei corsi.

### **Il tema delle risorse e il valore dell'investimento**

Qualsiasi riflessione sul futuro della funzione tutoriale deve inevitabilmente confrontarsi con il tema delle risorse economiche. Per l'anno accademico 2025/2026 il contingente autorizzato ha superato le 1.400 unità in esonero totale o, alternativamente, oltre 2.900 unità in semiesonero. Il principale costo per l'amministrazione è generalmente rappresentato dalla necessità di garantire la copertura delle attività di insegnamento attraverso supplenze.

Una lettura esclusivamente contabile rischia tuttavia di non cogliere la complessità del fenomeno. Il sistema dei percorsi abilitanti genera, infatti, un rilevante volume di attività economica. Le contribuzioni versate dai corsisti alimentano il funzionamento dei percorsi universitari, finanziando attività didattiche, servizi amministrativi e organizzazione delle attività formative. Ma quanto ritorna allo Stato?

Il ritorno economico per lo Stato non deriva esclusivamente dalle entrate fiscali generate dai percorsi abilitanti, quali l'IVA sui beni e servizi acquistati dagli Atenei, l'IRPEF e i contributi previdenziali versati sui compensi del personale coinvolto. Una quota rilevante del beneficio è riconducibile anche a un risparmio indiretto di spesa pubblica. Affidando alle Università e alle Istituzioni AFAM la realizzazione dei percorsi di formazione iniziale, il Ministero dell'Istruzione e del Merito evita infatti di sostenere direttamente i costi organizzativi, amministrativi e formativi che sarebbero necessari qualora tali attività fossero gestite internamente. Si realizza, in questo senso, una logica assimilabile al principio economico del *make or buy*, nella quale l'esternalizzazione del servizio consente di conseguire economie di gestione e una più efficiente allocazione delle risorse pubbliche. A ciò si aggiungono i benefici di lungo periodo derivanti dall'incremento del numero di docenti abilitati: un obiettivo strategico previsto dal PNRR, che contribuisce a ridurre il fabbisogno di personale non qualificato e a rendere più efficiente il sistema di reclutamento scolastico.

Più in generale però, la valutazione dell'investimento non può limitarsi alla misurazione della spesa sostenuta. La formazione iniziale degli insegnanti costituisce una politica pubblica strategica, destinata a produrre effetti di lungo periodo sulla qualità dell'insegnamento e sull'efficacia del sistema scolastico.

La letteratura internazionale evidenzia da tempo come il *mentoring* professionale e l'accompagnamento dei docenti nella fase iniziale della carriera rappresentino fattori determinanti per il miglioramento degli apprendimenti degli studenti, la crescita professionale e la permanenza nella professione.

### **Il problema della continuità didattica a scuola**

Proviamo adesso ad allargare lo sguardo. Accanto alle questioni normative e pedagogiche, l'attuazione dei percorsi abilitanti ha posto in evidenza alcuni aspetti organizzativi che raramente trovano spazio nel dibattito pubblico, ma che incidono direttamente sulla vita delle istituzioni scolastiche. È il caso della gestione degli esoneri dei tutor coordinatori e delle conseguenze che eventuali ritardi o discontinuità amministrative possono produrre sulla continuità didattica.

In alcuni contesti territoriali, infatti, gli esoneri dei tutor coordinatori sono stati autorizzati attraverso più provvedimenti successivi. Ciò ha comportato, in alcuni casi, il temporaneo rientro dei docenti nelle proprie classi e il successivo nuovo collocamento in esonero dopo poche settimane o pochi mesi.

Le conseguenze di tali situazioni non riguardano esclusivamente gli aspetti amministrativi. Gli studenti si trovano a confrontarsi con cambiamenti nella conduzione delle attività didattiche, i docenti supplenti vedono interrompersi incarichi appena avviati, le famiglie percepiscono una discontinuità che può generare comprensibili perplessità. Anche le scuole sono chiamate a

riorganizzare più volte orari, assegnazioni e sostituzioni, con un aggravio gestionale che coinvolge dirigenti scolastici e personale amministrativo.

Si tratta di una questione che merita attenzione perché pone in relazione due esigenze entrambe rilevanti: da un lato la qualità della formazione iniziale dei futuri docenti, dall'altro la tutela della continuità didattica degli alunni. Proprio per questo motivo, l'autorizzazione degli esoneri dovrebbe essere definita in modo tempestivo e garantita per l'intero anno scolastico, evitando soluzioni frammentate che comportino rientri temporanei in servizio e successivi nuovi collocamenti in esonero. Una programmazione certa consentirebbe alle scuole di organizzare efficacemente le attività didattiche, ai supplenti di operare in un quadro più stabile e alle università di programmare con maggiore continuità le attività formative legate ai percorsi abilitanti.

### **La valorizzazione dei tutor scolastici**

Le considerazioni fin qui svolte conducono a una riflessione più ampia sulle figure tutoriali. Se il Decreto Interministeriale 28 dicembre 2023, n. 256 disciplina in maniera dettagliata i requisiti, i titoli valutabili e le procedure di selezione dei tutor coordinatori, appare opportuno interrogarsi anche sulla preparazione e sulla valorizzazione dei tutor scolastici. Il loro ruolo è infatti tutt'altro che marginale, essi rappresentano il punto di contatto diretto tra il tirocinante e la realtà professionale della scuola. Accompagnare un futuro insegnante richiede competenze specifiche che non possono essere considerate una semplice conseguenza dell'esperienza professionale maturata in classe. Per tale ragione potrebbe essere auspicabile prevedere percorsi formativi dedicati alla funzione tutoriale e criteri di individuazione che valorizzino, accanto all'anzianità di servizio, competenze documentate nell'ambito del mentoring, della formazione degli adulti e dell'accompagnamento professionale.

### **Consolidare la stabilità dei percorsi**

Ma la questione non riguarda esclusivamente la stabilizzazione delle figure tutoriali. Riguarda la capacità del sistema di preservare, sviluppare e trasmettere le competenze professionali costruite in questi anni attraverso l'esperienza dei percorsi abilitanti. Dopo aver definito il nuovo modello di formazione iniziale e averne sperimentato l'attuazione attraverso i primi cicli, il passo successivo dovrebbe consistere nel consolidare le condizioni organizzative e professionali che ne garantiscono la qualità. La stabilizzazione delle funzioni tutoriali, una programmazione più coerente degli esoneri e una maggiore attenzione alla formazione dei tutor scolastici rappresentano temi che meritano una riflessione approfondita.

La qualità della formazione iniziale dipende dall'efficacia dei percorsi attivati, dalla coerenza del quadro normativo e dalla continuità delle figure chiamate ad accompagnare i futuri docenti nel loro percorso di crescita professionale. Su questo terreno si misurerà una parte significativa della capacità del sistema di garantire una formazione iniziale solida e, di conseguenza, una scuola sempre più qualificata.

[1] D.lgs. 13 aprile 2017, n. 59, Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria, come modificato dalla Legge 79/2022 (Rilevanti: art. 2-bis –percorsi abilitanti; art. 2-ter – abilitazione post-concorso; art. 18-bis – regimi transitori).

[2] D.P.C.M. 4 agosto 2023, Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2-bis del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59. (Comprensivo degli allegati che definiscono CFU e struttura dei tirocini).

[3] Nota Segretariato Generale MUR prot. n. 30122 del 10 giugno 2026, recante "Indicazioni operative per l'avvio dei percorsi universitari e accademici di formazione iniziale dei docenti per l'anno accademico 2026/2027".

[4] ANVUR, Delibera n. 231 del 26 settembre 2023, *Linee guida per la valutazione dei requisiti di accreditamento iniziale dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti*, disponibile su [www.anvur.it](http://www.anvur.it).

[5] Legge 21 febbraio 2025, n. 15, recante "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 27 dicembre 2024, n. 202, recante disposizioni urgenti in materia di termini normativi".

[6] Legge 19 novembre 1990, n. 341, Riforma degli ordinamenti didattici universitari: istituisce le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS).

[7] Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249, Regolamento sulla formazione iniziale degli insegnanti: conferma e ridefinisce le funzioni del tutor coordinatore universitario in relazione ai Tirocini Formativi Attivi (TFA).

[8] Decreto Interministeriale 28 dicembre 2023, n. 256, Criteri per l'individuazione, il contingente e i compiti del tutor scolastico nei percorsi di formazione iniziale, ai sensi dell'articolo 2-bis, comma 7, del D.lgs. 59/2017.

#### 4. Un tagliando per la contrattazione integrativa. Equilibri normativi, adempimenti e responsabilità



**Marco MACCIANTELLI**

26/06/2026

L'istituto del contratto integrativo è parte essenziale di una ordinata programmazione nella scuola dell'autonomia. Esso si colloca in stretta sinergia con il Piano Triennale dell'Offerta Formativa e il Programma Annuale, pilastri gestionali e didattici sui quali si fonda, in concreto, il funzionamento dell'istituzione.

La vita scolastica, d'altronde, è caratterizzata da fasi che si ripetono ciclicamente; questo favorisce il delinarsi di una programmazione che, sebbene non escluda le emergenze, dispone ad affrontarle in modo più adeguato nel momento in cui si verificano.

La *legalità contrattuale* predisposta dal CCNL sottoscritto il 18 gennaio 2024 e ribadita dal CCNL del 23 dicembre 2025 fissa, in particolare, due *paletti*.

##### **Il primo paletto: i tempi della contrattazione tra regole e prassi**

Ci riferiamo al fatto che il CCNL (Titolo I, *Relazioni sindacali*, art. 30, *Livelli, soggetti e materie di relazioni sindacali*) al comma 8 ribadisce che: "la sessione negoziale di contrattazione integrativa è avviata entro il 15 settembre e la durata della stessa, nel rispetto dei citati commi 6 o 7, non può comunque protrarsi oltre il 30 novembre".

Sono, però, rari i casi in cui tale tempistica viene rispettata. Più frequenti sono gli accordi che si protraggono oltre, talvolta superando la conclusione dell'attività didattica. Facendo ricorso ad una immagine calcistica, proprio ora che siamo nel pieno svolgimento dei Mondiali 2026, è come se, trascorsi i novanta minuti del primo e del secondo tempo, magari con qualche minuto di recupero accordato dall'arbitro, una delle due squadre pretendesse di continuare a giocare a tempo scaduto.

Un accordo condiviso sul rispetto delle regole fondamentali dovrebbe invece rientrare nel naturale perimetro del *fair play*.

##### **Il secondo paletto: l'impersonalità delle risorse economiche**

Il secondo paletto stabilisce che, a livello di contrattazione integrativa d'istituto, in ben nove punti su undici della lettera c), si faccia esclusivamente riferimento ai *criteri* – e mai a singoli ruoli professionali identificabili nelle persone – per quanto concerne i riconoscimenti economici a favore del corpo docente e del personale ATA.

D'altronde, il CCNL del 23 dicembre 2025, ricalcando e citando esplicitamente il precedente accordo del 18 gennaio 2018, ribadisce tale principio all'articolo 30, comma 10 (Titolo I, *Relazioni sindacali*), dove si specifica quanto segue: «Sono oggetto di informazione ai sensi dell'art. 5 (*Informazione*), comma 6, oltre agli esiti del confronto e della contrattazione integrativa già previsti dal predetto comma: b) a livello di istituzione scolastica ed educativa: b3) i dati relativi all'utilizzo delle risorse del fondo di cui all'art. 78 (*Fondo per il miglioramento dell'offerta formativa*) del CCNL del 18 gennaio 2024 precisando per ciascuna delle attività retribuite, l'importo erogato, il numero dei lavoratori coinvolti e fermo restando che, in ogni caso, non deve essere possibile associare il compenso al nominativo del lavoratore che lo ha percepito».

Proprio per questo motivo, al di là di un determinato limite, i dati non possono comprensibilmente essere disaggregati.

##### **Rispetto della trasparenza e della *privacy***

Nel quadro normativo dato, occorre tener conto sia della trasparenza, sia del rispetto della riservatezza. Entrambi sono istituti delicati che, a seguito del Regolamento UE n. 679 del 27 aprile 2016 e del D.lgs. n. 101 del 10 agosto 2018 (in vigore dal 19 settembre 2018), vanno contestualizzati nei loro reciproci rapporti con attento discernimento. Essi costituiscono due

principi cardine delle buone prassi, la cui applicazione comporta un bilanciamento equilibrato, non solo per chi ha responsabilità di governo.

A tale proposito, merita di essere sottolineata la coerente corrispondenza tra dettato normativo e disposizione contrattuale, che non lascia margini di ambiguità: *non è possibile associare il compenso al nominativo del lavoratore che lo ha percepito*. Un principio, questo, autorevolmente riconosciuto dalle stesse Organizzazioni Sindacali del Comparto Scuola proprio nei CCNL del 19 aprile 2018 e del 23 dicembre 2025.

### **Cerniera strategica tra PTOF e Programma Annuale**

La contrattazione integrativa d'istituto svolge una precisa funzione di raccordo all'interno della programmazione strategica, ponendosi in diretta correlazione logica e temporale tra il Piano Triennale dell'Offerta Formativa e il Programma Annuale. È in questo delicato equilibrio che risiede il valore profondo delle relazioni sindacali: esse non si esauriscono in un adempimento burocratico, ma garantiscono la sostenibilità e la concretezza delle scelte progettuali della scuola. Sotto il profilo procedurale, tale impianto coerente impone una precisa scansione cronologica: la negoziazione d'istituto dovrebbe idealmente giungere a compimento subito dopo l'approvazione del PTOF e prima della formale deliberazione del Programma Annuale. Solo rispettando questa sequenza i criteri generali convenuti possono tradursi tempestivamente nelle poste finanziarie destinate a remunerare le attività. La dimensione temporale, pertanto, viene a configurarsi come un fattore determinante, non una variabile indipendente, proprio per l'efficacia dell'azione amministrativa e la trasparenza della gestione.

### **L'effetto incentivante**

La finalità della contrattazione integrativa dovrebbe risiedere nell'*effetto incentivante*. Tuttavia, perché tale finalità si realizzi concretamente, l'accordo deve essere tempestivo: i criteri normativi ed economici devono essere conosciuti in anticipo, poiché una definizione tardiva ne compromette inevitabilmente buona parte dell'efficacia. Una contrattazione integrativa *sine die* costituisce una contraddizione in termini.

D'altra parte, nel momento in cui il fattore tempo viene posto al centro della valutazione dei dirigenti scolastici, risulta poco comprensibile che la tempistica della contrattazione possa protrarsi per mesi ben oltre la scadenza del 30 novembre fissata dal CCNL. Tale dilazione contrasta apertamente con la tempestività richiesta per altri indicatori gestionali, quali il tempo medio di autorizzazione delle rate per le supplenze brevi e saltuarie (inferiore a due giorni) o i tempi medi ponderati di pagamento delle fatture commerciali (contenuti entro i trenta giorni).

Il reciproco lavoro tra le parti per la definizione del Contratto integrativo dovrebbe essere concentrato sui criteri volti a configurare un condiviso *piano di riparto* delle risorse disponibili. Un simile obiettivo, da collocare tra l'inizio di settembre e la fine di novembre, si può utilmente conseguire senza alcuna compressione della libera partecipazione critica o delle esigenze di un adeguato approfondimento. Qualora venisse osservata la scadenza indicata dal CCNL, le lettere di incarico per progetti e attività potrebbero essere trasmesse regolarmente entro il mese di dicembre.

### **La legge n. 421 del 23 ottobre 1992: scenari per la contrattazione futura**

La contrattualizzazione del rapporto di lavoro nel pubblico impiego affonda le sue radici nella legge 23 ottobre 1992, n. 421, varata dal governo presieduto da Giuliano Amato. Si tratta di una riforma di portata storica che, per la disciplina del rapporto di lavoro, ha disposto il rinvio programmatico alle norme del Codice Civile. Nel complesso dibattito che ha accompagnato la genesi del provvedimento, un ruolo di primo piano è stato svolto dalle Confederazioni sindacali e, in particolare, dalla figura di Bruno Trentin, che ne ha lasciato una vivida testimonianza nelle pagine dei suoi *Diari*<sup>[1]</sup>.

In una prospettiva di medio periodo, a fronte di un impegno così complesso, potrebbe rivelarsi opportuna una verifica strutturale dei meccanismi negoziali, da promuovere nelle sedi concertative proprie tra le Organizzazioni Sindacali nazionali e l'ARAN, affinché ne sia valutato l'inserimento nel testo del CCNL. Tra le ipotesi di lavoro praticabili, per esempio, potrebbe essere profilata la possibilità di estendere a livello triennale la validità del contratto integrativo d'istituto, sia per la parte normativa sia per quella economico-finanziaria. Tale evoluzione potrebbe prevedere specifici momenti di confronto, nella seconda e nella terza annualità, dedicati all'illustrazione dell'informazione successiva per il tramite di una congrua rendicontazione scritta.

Una simile impostazione non mira a deprimere il valore della partecipazione sindacale, bensì a qualificarne e renderne più efficace l'esercizio.

In alternativa, per superare tali criticità, sarebbe sufficiente qualificare come perentoria, e non semplicemente ordinatoria, la scadenza del 30 novembre. D'altronde, una simile interpretazione trova un solido ancoraggio nel dettato pattizio: il CCNL del 19 aprile 2018, richiamato sul punto dal successivo accordo del 23 dicembre 2025, stabilisce chiaramente all'articolo 8, comma 3 (*Contrattazione collettiva integrativa*), che il contratto collettivo integrativo ha durata triennale e si riferisce a tutte le materie indicate nelle specifiche sezioni, aggiungendo che «i criteri di ripartizione delle risorse tra le diverse modalità di utilizzo possono essere negoziati con cadenza annuale». L'uso del verbo "possono", e non "devono", conferma l'assenza di un obbligo vincolante di rinnovo annuale, avallando la percorribilità di una programmazione a più ampio respiro.

### **Collaborazione tra partecipazione e competenza**

È in questo preciso quadro di efficacia e tempestività che l'ispirazione della contrattazione integrativa di istituto trova la sua spinta, fondandosi sul fondamentale valore della partecipazione. Tale partecipazione si esercita nei modi che definisce la sensibilità tra le parti; se bene esercitata, essa potrebbe garantire un contesto di verifiche e controlli tali da contribuire a migliorare l'esercizio della responsabilità gestionale dell'istituzione scolastica.

I compiti delle parti che si confrontano si fondano sull'esercizio delle responsabilità attribuite a ciascuna di esse dal CCNL. Da un lato, disponibilità ad un dialogo leale e franco; dall'altro, coscienza del fatto che non può esserci il prevalere di una parte sull'altra.

Il contratto integrativo di istituto non è qualcosa di separato dal CCNL, piuttosto ne è una conseguenza e uno sviluppo. La contrattualizzazione del rapporto di lavoro, anche nella scuola, deriva dal Codice civile: la *correttezza* (art. 1175) e la *buona fede* (art. 1375) sono parti costitutive del cooperare, concorde o discorde, per far emergere un punto vista e, al contempo, cercare una sintesi, una composizione, un ragionevole compromesso.

### **Per una direzione unitaria**

Questo quadro di doveri privatistici e civilistici trova il suo naturale completamento nelle prerogative ordinamentali che regolano le funzioni della dirigenza. A partire dal D.lgs. n. 165 del 30 marzo 2001 (art. 4, comma 2, poi artt. 5, 7, 17) e in particolare grazie all'art. 25, al dirigente scolastico sono assegnati compiti di carattere "gestionale".

La legge n. 107 del 13 luglio 2015, art. 1, comma 93, nell'*incipit* della lettera e), ha meglio chiarito che il dirigente scolastico ha una *responsabilità nella direzione unitaria*, al fine di ricomporre i rapporti "tra le diverse componenti della comunità scolastica" insieme a quelli "con il contesto sociale".

L'espressione "direzione unitaria" esprime bene il nodo della responsabilità che compete a chi ha, tra le sue funzioni, quella di *governare la scuola dell'autonomia*.

Ciò si traduce non solo ma soprattutto in tre ambiti, ciascuno, per motivi diversi, non privo di un certo rilievo:

- entro il 31 di ottobre, occorre portare alla deliberazione del Collegio dei docenti il PTOF, in considerazione della sua dimensione triennale, ovvero degli aggiornamenti annuali (il termine è ordinatorio, potendo le scuole completare tali attività entro l'avvio della fase delle iscrizioni al successivo anno scolastico, ma nondimeno meritevole di essere rispettato);
- entro il 30 novembre, occorre aver verificato le condizioni per una conclusione della contrattazione decentrata di Istituto, secondo quanto previsto dall'art. 22, comma 7, del CCNL del 19 aprile 2018, scadenza ribadita dal CCNL sottoscritto il 18 gennaio 2024 e il 23 dicembre 2025, *Titolo I, Relazioni sindacali*, art. 30, *Livelli, soggetti e materie di relazioni sindacali*, comma 8: la contrattazione collettiva integrativa "non può comunque protrarsi oltre il 30 novembre"; anche in questo caso, si tratta di un termine temporale ordinatorio e non perentorio, meritevole di non meno attenzione;
- entro il 31 dicembre, è necessaria l'approvazione del Programma Annuale (anche se da qualche anno la scadenza viene disattesa da proroghe di cui ci si limita a prendere atto, ma che forse non sempre contribuiscono a mettere le scuole in una condizione di pariteticità nonché di stabilità e di certezza).

### **Corresponsabilità**

Questa sequenza temporale configura una connessione tra offerta formativa e ampliamento, impianto organizzativo, presupposti economico-finanziari, finalizzati a un ottimale utilizzo del Fondo per il miglioramento dell'offerta formativa (FMOF) attraverso la contrattazione integrativa d'istituto.

Detto in altri termini, in assenza di una condivisa e motivata *corresponsabilità*, il negoziato rischia di scivolare verso elementi di inappropriatezza, soffermandosi su questioni di dettaglio e perdendo di vista l'orizzonte complessivo delle scelte, nonché la coerenza rispetto a quanto reciprocamente convenuto.

Il tema centrale risiede, in ultima analisi, nel delineare con chiarezza la direzione verso cui orientare l'istituzione scolastica: un traguardo raggiungibile solo attraverso l'impegno sinergico dell'amministrazione e dei professionisti della scuola – docenti e non docenti, ciascuno nei rispettivi profili – uniti nella comune ricerca di un progressivo miglioramento dell'offerta formativa, della valorizzazione del lavoro pubblico e della piena funzionalità dell'autonomia.

[1] B. Trentin, *Diari* (a cura di Iginio Ariemma), Roma, Ediesse, 2017. Per l'esatto inquadramento normativo, si veda la legge 23 ottobre 1992, n. 421, con specifico riferimento al rinvio al Codice Civile, Libro V, Titolo II, Capo I.

## 5. Dieci anni di Scuola7. La fedeltà ad una idea di cambiamento

24/06/2026

Il 27 giugno del 2016 prendeva il via un'esperienza editoriale nata attorno a un'idea precisa: offrire alla scuola uno strumento di lettura della realtà che fosse al contempo tempestivo e approfondito. Quell'intuizione, nata dalla lungimirante visione di Giancarlo Cerini, ha guidato la rivista lungo i suoi primi cinque anni di vita, facendone un punto di riferimento per la riflessione pedagogica e normativa. La scomparsa del fondatore, nell'aprile del 2021, ha rappresentato un momento di profondo dolore per i tanti che lo hanno conosciuto ed apprezzato, ma non ha interrotto la continuità del settimanale, garantita da chi già ne condivideva la responsabilità della redazione.

La nuova direzione si è avviata nel segno di una continuità capace di trasformare la memoria in progetto. È grazie all'eredità ideale e culturale delle origini che *Scuola7* è riuscita a compiere, in questo secondo quinquennio, un'ulteriore evoluzione: la rivista ha intensificato gli spazi di approfondimento e allargato la cerchia dei collaboratori, intercettando una platea di lettori sempre più vasta e diversificata. Accanto a dirigenti, docenti e figure di sistema, la rivista è diventata un punto di riferimento anche per i tanti professionisti del settore educativo, per gli esperti di politiche pubbliche e per tutti coloro che guardano alle dinamiche formative come leva di sviluppo sociale, trovando nelle sue pagine risposte concrete per interpretare la transizione normativa, i piani del PNRR e le nuove sfide educative.

Questo percorso non sarebbe stato possibile senza l'investimento ideale, culturale ed economico di Tecnodid. La scelta della casa editrice di mantenere la rivista come un prodotto interamente gratuito sottolinea una precisa funzione sociale: promuovere una democrazia dell'informazione istituzionale, offrendo un servizio di alta qualità accessibile a tutta la comunità scolastica. In questo modo, l'impegno di Tecnodid si conferma come un pilastro per la crescita professionale del personale della scuola.

Guardare al futuro, per *Scuola7*, significa dunque rimanere fedeli a questa vocazione. Il decennio che si conclude è il punto di avvio di una nuova stagione di impegno, orientata ad analizzare le dinamiche del sistema scolastico e a integrare le innovazioni tecniche in una visione pedagogica organica, sostenendo le istituzioni educative nel loro percorso di crescita.