

Temi commentati da Scuola 7

LUGLIO 2026

02 07 2026

Traccia di futuro tra infanzia e algoritmi

1. *Maturità: la scrittura che interroga il presente. Dal lessico dei social alla tenuta dei sentimenti (Rita Patrizia BRAMANTE)*
2. *Consapevolezza digitale: la bussola UE-OCSE. Nasce il quadro comune per l'alfabetizzazione all'IA (Giovanni SPALICE)*
3. *Sistema integrato zereosei: baricentro del futuro. Equità, investimenti e sfide globali nel rapporto GEM dell'Unesco (Laura DONÀ)*
4. *Leadership ecologica per la governance scolastica. Modelli formativi, sinergie territoriali e Whole-School Approach (C. TANZELLA)*
5. *Dieci anni di Scuola7. La fedeltà ad una idea di cambiamento (Redazione)*

13 07 2026

Le vie del successo formativo

1. *Esami di maturità, tra PEI e PDP. Tutele reali e chiarimenti normativi (Stella PIZZUTI)*
2. *Valutazione a scuola: trasparenza e tracciabilità delle scelte. Il processo che fonda il giudizio (Immacolata LUCCARELLI)*
3. *Biblioteche scolastiche: presidi di democrazia. Officine per il pensiero critico e la cittadinanza attiva (Angela GADDUCCI)*
4. *C'era una volta la scuola di "Arti e Mestieri". L'attualità di una scelta controcorrente (Marco MACCIANTELLI)*

1. Maturità: la scrittura che interroga il presente. Dal lessico dei social alla tenuta dei sentimenti**Rita Patrizia BRAMANTE**

02/07/2026

Negli ultimi anni, l'architettura della prima prova scritta di italiano dell'Esame di Stato ha mostrato una precisa e costante evoluzione metodologica. In particolare, le tracce riconducibili alla Tipologia "B" e "C" hanno fatto sempre più spesso riferimento a estratti di articoli, saggi e riflessioni di scrittori contemporanei. Questa scelta ministeriale risponde al preciso intento di coinvolgere in modo diretto i maturandi, sollecitandoli a esprimere il proprio punto di vista non su nozioni astratte, bensì su stringenti questioni valoriali e atteggiamenti esistenziali che caratterizzano il nostro tempo. La scrittura d'esame si trasforma così in un'occasione per misurare la maturità dei giovani dinanzi alla complessità del reale, spingendoli a interrogarsi sulla propria identità e sulle dinamiche della società in cui sono immersi.

2022: l'identità digitale e la comunicazione consapevole

Nel 2022 la proposta tratta dal libro *"Tienilo acceso. Posta, commenta e condividi senza spegnere il cervello"* di Vera Gheno e Bruno Mastroianni[1] chiedeva di riflettere sul rapporto tra identità personale e identità digitale, sull'uso dei social network, sulla reputazione online e sull'importanza di comunicare in modo consapevole. L'autrice spiega come i social siano una macchina di grossa cilindrata data in mano a inesperti che necessitano di tanta pratica per acquisire dimestichezza: bisogna tenere alta l'attenzione ai rischi, senza però categorizzare il tema con accezione esclusivamente negativa. I canali virtuali non vengono infatti demonizzati, ma descritti come veri e propri prolungamenti della nostra sfera sociale e relazionale. Di conseguenza, la traccia invitava i maturandi a riconoscere che le parole digitate in rete hanno un peso reale e che la cura della propria presenza online richiede lo stesso esercizio di responsabilità, empatia e rispetto che si riserva agli incontri nel mondo fisico.

2024: La riscoperta del silenzio come ecologia esistenziale

Nella prova del 2024 la traccia proponeva un passaggio del saggio *"Riscoprire il silenzio. Arte, musica, poesia, natura fra ascolto e comunicazione"* di Nicoletta Polla Mattiot e chiedeva di sviluppare un elaborato argomentativo sul valore del silenzio – *come ecologia esistenziale, per conoscere sé stessi, sviluppare relazioni autentiche e liberare la creatività* – e sull'importanza dell'ascolto e della comunicazione nella società contemporanea. La studiosa nutre la speranza che proprio la generazione dei diciotto-ventenni sia adatta a compiere la rivoluzione del silenzio, a fare uso di parole *smerrigliate dal silenzio*, più autentiche, meno opache e sature, più transitive e con un po' più di spazio per l'altro; una generazione che sia pronta a promuovere un'ecologia del silenzio per uno spazio di vita collettiva migliore[2].

Giulia, studentessa del Liceo Berchet di Milano, ha scritto nel suo elaborato d'esame: *L'uomo moderno rischia di andare avanti senza sosta, di proseguire senza dubitare, trionfo sulla strada del progresso, e senza paura, senza silenzio, smarrisce il senso, in quanto rinuncia inconsapevolmente, allo spazio di riflessione esistenziale. È una perdita incommensurabile. Raramente ho conosciuto più intensamente me stessa che ritrovandomi in una silenziosa solitudine. (...) Nella quiete le parole non si "affollano" l'una sull'altra, non si rincorrono furiosamente, ma seguono un dolce ritmo, acquisiscono nitore e ogni pensiero trova il suo posto nella trama armonica del tutto*[3].

2026: Il valore della costanza e della dedizione

Quest'anno la traccia che ha incontrato maggiore gradimento da parte dei maturandi – scelta secondo un'indagine campionaria del MIM in media dal 23,2% degli studenti (30,9% negli Istituti

Tecnici e 37,6% nei Professionali) – ha richiesto una riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su un passo tratto da “Alzarsi all’alba” di Mario Calabresi[4].

Protagonisti dell’opera non sono personaggi della grande storia, ma persone comuni, a cui l’Autore dà voce attraverso racconti dedicati al valore della fatica, della costanza e della dedizione, in un’epoca che predica scorciatoie e gratificazioni immediate.

L’accoglienza di queste tracce da parte degli stessi scrittori interpellati nel corso degli anni testimonia la riuscita di questo impianto: ognuno di loro ha espresso una profonda emozione nel vedersi inserito nella prova d’esame, cogliendovi il segno di un dialogo autentico e ravvicinato con i sentimenti, i dubbi e le speranze dei più giovani. In particolare, Calabresi ha ricordato come il suo testo sia nato proprio da un confronto diretto e costante con le nuove generazioni.

Le due facce della fatica: sfruttamento e riscatto

Lo spunto del libro di Mario Calabresi parte dal ricordo di una conversazione con la nonna, donna del Novecento che gli ha donato il racconto del tempo in cui si era imboccata la strada della liberazione da fatiche antiche e terribili, dal lavoro disumano, dalla privazione accettata come destino, dal sacrificio elevato a virtù, anche quando serviva soltanto a coprire e giustificare un’ingiustizia. L’emancipazione da questo giogo è stato uno dei progressi più grandi, peraltro non ancora compiutamente realizzato. Non c’è, tuttavia, soltanto l’oppressione dello sfruttamento, di quella fatica che opprime e cancella la dignità. Non c’è soltanto la fatica dei lavori ripetitivi e senza orario, sfiancanti e sottopagati, dei lavori precari pagati con stipendi indegni.

Nello sviluppare la traccia, Sofia, studentessa del Liceo delle Scienze Umane “Rodari” di Prato, scrive: *“Chi si fa in quattro spesso è proprio colui che non è riconosciuto e rispettato. Il pensiero va a Rosso Malpelo protagonista sfruttato ed escluso della novella di Giovanni Verga”*. Il celebre personaggio verghiano lavora in una cava di sabbia in durissime condizioni di sfruttamento del lavoro minorile, privo di rispetto e riconoscimento da parte della comunità e della famiglia stessa. Sofia attualizza questa figura accostandola ai braccianti-schiavi reclutati per la raccolta nei campi, vittime del caporalato, e ai rider sfruttati per consegne continue a tariffe irrisorie.

Accanto a questa dimensione di abuso, esiste però un’idea diversa della fatica, intesa come dedizione, costanza, pazienza, tenacia. È la fatica che la stessa studentessa ritrova nei medici che operano di notte per salvare vite, nelle madri che dopo giornate di lavoro domestico e professionale mantengono inalterata l’attenzione per la famiglia, o nei padri che si impegnano affinché ai figli non manchi nulla.

Il rifiuto delle scorciatoie e il valore del limite

Prevale nel nostro presente l’illusione che sia possibile raggiungere risultati, conquistare traguardi, compiere imprese annullando lo sforzo. Sembra che la parola “fatica” stia scomparendo dal vocabolario quotidiano, come se le formule magiche del tutto in fretta, del risultato immediato, del successo rapido e del denaro facile possano indurre a credere che si possa evitare la parte dura del percorso. L’appello di Calabresi è di considerare, invece, che non ci sono scorciatoie e che, se ci sono, sono un inganno: per conquistare qualsiasi risultato ci vuole impegno, tempo, tenacia, capacità di attraversare gli errori e ricominciare, al fine di cogliere la dimensione di senso di un percorso e di interiorizzarla.

Tra le figure che più hanno colpito il giornalista c’è l’atleta paralimpica Veronica Yoko Plebani, che durante un allenamento nel mare gelido disse una frase che è diventata una specie di manifesto del libro: *La fatica la devi adorare*. Anche nello sport paralimpico diventa fondamentale il passaggio alla cultura delle abilità. Nel raccontare le imprese di atleti e atlete, occorre quindi evitare ogni sensazionalismo: dipingere ritratti “straordinari”, “eccezionali” o “superumani” rischia di creare una distanza artificiale, come se non ci si potesse aspettare da loro risultati simili. Questo valore biologico ed esistenziale va semplicemente riconosciuto, applaudito e valorizzato per la tenacia e la capacità di adorare la fatica.

La fatica dei legami: verso una responsabilità affettiva

La riflessione sui percorsi di crescita assume una curvatura squisitamente esistenziale quando si sposta sul terreno degli affetti e delle relazioni umane. Sofia, che frequenterà la facoltà di Scienze dell’Educazione, ha letto il libro del filosofo e sociologo Zygmunt Bauman “Amore Liquido” e lo cita nella sua argomentazione: nelle relazioni le persone non fanno più fatica, non sanno imparare cosa sia l’amore, perché scappano al primo problema di coppia che si presenta,

giustificando il tutto con "non è scattata la scintilla". L'amore, ricorda Baumann, richiede invece una costruzione costante: va custodito nonostante tutte le intemperie della relazione, poiché esige la stessa dedizione necessaria per ogni traguardo da raggiungere nella vita. Del resto, come scrive il sociologo: *"Lungo la strada dell'individualizzata società liquido-moderna gli impegni a lungo termine sono sempre più rari, il coinvolgimento durevole un'eccezione e l'obbligo di reciproca assistenza 'qualunque cosa accada' una prospettiva né realistica né ritenuta meritevole di grandi sforzi"*[5].

Sulla stessa lunghezza d'onda Federico, studente dell'Istituto Tecnico "Guala" di Bra, che ha scelto di richiamare i versi della poesia "Considero valore" di Erri De Luca, esaminata in classe: *"Considero valore il vino finché dura il pasto, un sorriso involontario, la stanchezza di chi non si è risparmiato, due vecchi che si amano. (...) Considero valore tutte le ferite (...) Considero valore (...) provare gratitudine, senza ricordare di che"*[6].

Il tempo della pazienza e della cura

Nel nostro tempo, che tende a rimuovere la dimensione della pazienza e della cura all'interno di ogni storia di coppia, si è per lo più spinti a liberarsi rapidamente di ciò che non funziona, piuttosto che considerare la crisi come una possibilità di crescita. L'immagine di «due vecchi che si amano» diventa così una testimonianza potente: incarna l'idea che proprio nella tensione tra crisi e trasformazione l'amore si evolve e può permanere.

L'orizzonte si allarga così verso un invito essenziale a riscoprire la responsabilità affettiva. È una dimensione che non offre gratificazioni immediate o superficiali, ma che schiude le porte a una serenità profonda, edificata giorno dopo giorno attraverso l'impegno condiviso e l'attenzione costante verso l'altro.

Questa cura reciproca trova la sua perfetta sintesi poetica nei versi di Vivian Lamarque, tratti dalla raccolta *"L'amore da vecchia"*, che sigillano l'intero articolo con una nota di speranza e di straordinaria delicatezza: *"Che anche lei la cicatrice / persino lei la cicatrice / possa un giorno diventare felice / quasi felice"*[7].

[1] Vera Gheno, sociolinguista, traduttrice e saggista, ha collaborato per vent'anni con l'Accademia della Crusca; insegna all'Università di Firenze ed è una delle voci più autorevoli nel dibattito sulla comunicazione digitale e l'evoluzione della lingua italiana. Bruno Mastroianni, filosofo, giornalista e social media manager, è esperto di comunicazione in rete e docente universitario; cura la comunicazione di emittenti televisive e istituzioni culturali ed è l'ideatore del concetto di "disputa felice" applicato ai conflitti digitali.

[2] N. Polla-Mattiot, *Il silenzio è rivoluzione. Ascoltare il suono segreto della vita*, Einaudi, 2026. R. Bramante, *Il potere rivoluzionario del silenzio come scelta di comunicazione. Salvarsi dal "frastuono" del mondo*, in ArcipelagoMilano, 3 marzo 2026.

[3] N. Polla-Mattiot, Op. cit., p. 8.

[4] M. Calabresi, *Alzarsi all'alba*, Ed. Mondadori, Milano, 2025, pp. 10 -11.

[5] Z. Bauman, *Amore liquido*, Laterza Editori, 2006.

[6] E. De Luca, *Opera sull'acqua e altre poesie*, Einaudi, 2017.

[7] V. Lamarque, *L'amore da vecchia*, Mondadori, 2022.

2. Consapevolezza digitale: la bussola UE-OCSE. Nasce il quadro comune per l'alfabetizzazione all'IA



Giovanni SPALICE

02/07/2026

La pubblicazione dell'*AI Literacy Framework for Primary and Secondary Education*[\[1\]](#), curato congiuntamente dalla Commissione Europea e dall'OCSE, segna una svolta nell'organizzazione delle istituzioni scolastiche. Questo nuovo documento, destinato a ridefinire i parametri della prossima indagine internazionale PISA 2029, dimostra che le tecnologie digitali non possono più essere considerate elementi opzionali del curriculum, ma rappresentano componenti stabili del tessuto formativo e organizzativo quotidiano. Per i dirigenti scolastici e per le figure di coordinamento, questa evoluzione richiede un cambiamento profondo nella gestione delle attività, capace di legare i grandi orientamenti comunitari con le regole amministrative del nostro sistema d'istruzione.

L'evoluzione di una mappa comune delle competenze

La novità presentata dalla Commissione Europea e dall'OCSE si inserisce in un percorso strategico iniziato quasi un decennio fa, quando l'Unione europea ha avvertito la necessità di tracciare coordinate chiare per la formazione dei cittadini. Questo cammino, avviato con le Raccomandazioni del 2018 sull'apprendimento permanente, si è sviluppato nel tempo attraverso la pubblicazione di diverse guide operative destinate a scuola, lavoro e sostenibilità.

Nel nostro Paese, docenti e dirigenti hanno già imparato a familiarizzare con questi strumenti, utilizzandoli per promuovere la maturità digitale delle istituzioni e per sostenere lo sviluppo professionale degli educatori. L'architettura dei framework europei rappresenta una risposta concreta alle trasformazioni del nostro secolo; si tratta di un quadro di riferimento condiviso che aiuta le scuole a interpretare i cambiamenti sociali ed economici senza perdere di vista la centralità degli studenti[\[2\]](#).

L'AI Literacy Framework for Primary and Secondary Education

L'introduzione della competenza denominata MAIL (*Media, AI and Information Literacy*) definisce un nuovo approccio integrato che unisce l'analisi critica dei media, la gestione dei dati e la comprensione dei sistemi algoritmici. Questo paradigma sposta il baricentro della didattica ben oltre la semplice familiarità con i dispositivi tecnologici. Per l'istituzione scolastica, questo significa superare l'idea che l'alfabetizzazione digitale coincida con la capacità pratica di interrogare un chatbot o utilizzare un traduttore automatico. La sfida metodologica consiste nel guidare gli studenti verso la comprensione dei meccanismi logici che governano le macchine[\[3\]](#), integrando le conoscenze tecniche con lo sviluppo di abilità critiche e atteggiamenti riflessivi[\[4\]](#). Attraverso questo equilibrio l'uso dell'intelligenza artificiale può diventare uno strumento di indagine consapevole, capace di preparare i ragazzi a orientarsi nei contesti complessi del presente[\[5\]](#).

Va ricordato che il nuovo framework si inserisce all'interno di un preciso mosaico programmatico e normativo della Commissione Europea. Ci riferiamo ai seguenti documenti:

- *Digital Education Action Plan* (2021-2027), il piano d'azione volto a sostenere l'adeguamento sostenibile ed efficace dei sistemi di istruzione degli Stati membri all'era digitale;
- *AI Act* e *Linee Guida Etiche*, l'insieme delle recenti disposizioni europee nate per regolamentare l'uso dei dati e garantire un impiego sicuro, trasparente e antropocentrico dell'intelligenza artificiale nei processi di insegnamento;
- *I raccordi con il DigComp*, il documento che si collega strettamente all'evoluzione dei quadri di riferimento per le competenze digitali dei cittadini (*DigComp 3.0*) e al futuro aggiornamento dei modelli per gli educatori (*DigCompEdu*).

La declinazione operativa: i quattro domini dell'AI Literacy

L'architettura concettuale definita da Commissione Europea e OCSE traduce la competenza MAIL in una mappa operativa strutturata su quattro domini progressivi.

- *Engage with AI*
- *Create with AI*
- *Manage AI*
- *Shape AI*.

Il punto di partenza è rappresentato dall'*Engage with AI*, il dominio che costituisce la base dell'intero impianto. In questa fase, l'obiettivo è sviluppare la capacità di vivere il quotidiano con criticità e responsabilità, imparando a riconoscere e a confrontarsi con una realtà ormai pervasa dai sistemi algoritmici.

Da questa base di consapevolezza si sviluppa il secondo livello, *Create with AI*, in cui l'intelligenza artificiale viene assunta come un vero e proprio partner creativo. Per le istituzioni scolastiche si tratta di un passaggio importante, poiché impone di superare sia la logica puramente strumentale sia l'approccio proibitivo, restituendo centralità all'*agency* umana: la macchina affianca l'azione dell'uomo, ma non la sostituisce.

Il terzo dominio, *Manage AI*, riguarda la capacità di distribuire intenzionalmente il lavoro tra esseri umani e sistemi di intelligenza artificiale. Gestire l'IA significa saper decidere quando delegare e che cosa automatizzare, mantenendo saldo il controllo umano sui processi complessi, valutando i rischi collaterali e adottando criteri rigorosi per misurare l'adeguatezza della tecnologia nei diversi contesti educativi.

Il quarto dominio, *Shape AI*, rappresenta il livello più avanzato e trasformativo del *framework*. Gli studenti scoprono che l'intelligenza artificiale è il prodotto di precise scelte umane, progettuali, economiche e politiche. La scuola è così chiamata a stimolare la capacità di interrogarsi su come tali sistemi possano essere migliorati, orientati a valori etici, resi più equi, trasparenti e sostenibili. È l'approdo più alto del percorso: un esercizio che apre concretamente le porte a una nuova forma di *cittadinanza algoritmica attiva*, indispensabile per governare la complessità del futuro [\[6\]](#).

Le dimensioni dell'AI Literacy

L'architettura interna dell'*AI Literacy Framework* è organizzata intorno a tre dimensioni interconnesse: conoscenze concettuali, abilità operative e atteggiamenti riflessivi. Le conoscenze riguardano i concetti essenziali per comprendere i sistemi di IA e le loro implicazioni sociali ed etiche. Le abilità riguardano il modo in cui le capacità umane (come collaborazione, pensiero critico, creatività, comunicazione, *problem solving*, pensiero computazionale e consapevolezza sociale) possono sostenere interazioni responsabili e creative con l'IA. Gli atteggiamenti riguardano invece disposizioni come la curiosità, la responsabilità, la riflessività, l'adattabilità, l'empatia e l'apertura all'innovazione.

Un aspetto particolarmente interessante del *framework* è la scelta di non trattare l'etica come una categoria separata. Questa impostazione è coerente con l'idea che l'intelligenza artificiale non sia soltanto una tecnologia, ma un fenomeno sociotecnico nel quale scelte progettuali, dati, modelli, finalità, interessi e valori sono profondamente intrecciati.

L'*AI Literacy Framework* conferma dunque la necessità di andare oltre una lettura isolata del *DigComp*. Pur fondandosi sulla competenza digitale, l'*AI literacy* richiede un'integrazione più ampia richiamando il *DigComp*, il *LifeComp*, l'*EntreComp*, il *GreenComp*.

Una simile sintesi risponde da vicino alle sfide progettuali poste dai recenti decreti ministeriali e dalle Nuove Indicazioni Nazionali, offrendo ai collegi docenti le coordinate per trasformare l'IA in un catalizzatore di competenze sistemiche.

Sicurezza e trasparenza organizzativa: Huderia e Shadow AI

Accanto alla dimensione prettamente curricolare, la *governance* scolastica deve affrontare con rigore scientifico le vulnerabilità e i rischi latenti dell'introduzione massiva dell'IA relativamente alla stabilità organizzativa dell'istituzione.

Una gestione consapevole non può prescindere da strumenti di analisi strutturati come il modello *Huderia* (*Human Dignity, Environmental Risk, and AI Assessment*), cioè uno schema di valutazione multidimensionale ideato per mappare i punti di vulnerabilità etica e procedurale, garantendo la dignità della persona, l'equità valutativa e i diritti del personale.

Questo monitoraggio è essenziale per far emergere e governare il fenomeno della *Shadow AI (Intelligenza Artificiale Ombra)*, ovvero l'utilizzo sommerso, non codificato e privo di controllo istituzionale di applicativi di IA generativa. Questa pratica interessa sia la componente studentesca – per l'esternalizzazione dei processi di studio – sia il personale docente e amministrativo, volto all'automazione informale di compiti burocratici e verbali.

La proliferazione della Shadow AI determina una pericolosa scissione tra i processi formalmente dichiarati nel PTOF e le reali pratiche operative dell'istituto[7]. La risposta a tale deriva non può strutturarsi in forme di proibizionismo tecnologico, ma richiede l'adozione di protocolli di monitoraggio e trasparenza coerenti con lo spirito dell'AI Act europeo, inserendo l'uso degli strumenti algoritmici in un quadro di chiara accountability istituzionale.

Verso la governance adattiva della scuola

Il superamento di queste vulnerabilità mette in luce l'inadeguatezza della tradizionale *meccanizzazione procedurale*. Di fronte alle transizioni tecnologiche, il sistema scolastico italiano tende storicamente a rifugiarsi nella produzione ipertrofica di regolamenti, commissioni e adempimenti formali, riducendo l'innovazione a una pura conformità documentale che satura il tempo organizzativo senza modificare le reali routine didattiche.

L'evoluzione dei sistemi di IA, per sua natura rapidissima, rende obsoleta qualsiasi pretesa di regolamentazione rigida e anticipatoria. Diventa quindi indispensabile adottare il paradigma della *Governance adattiva*, aggiornando i modelli europei del *DigCompOrg* per configurare la scuola come un'organizzazione professionale riflessiva, capace di strutturare vere e proprie ecologie dell'apprendimento.

L'*AI Literacy Framework* deve diventare un linguaggio comune in grado di spostare il dibattito dalla logica strumentale alle domande pedagogicamente mature. Anziché moltiplicare i vincoli burocratici, le istituzioni scolastiche sono chiamate a interrogarsi sulle competenze professionali da sviluppare prioritariamente, sugli spazi di confronto collegiale da custodire con urgenza e sulle pratiche didattiche capaci di generare un apprendimento autentico, tutelando l'*agency* umana dai rischi di una diffusa dipendenza cognitiva.

IA tra Agency umana e scuola riflessiva

L'*AI Literacy Framework* offre il linguaggio comune per trasformare la presenza diffusa della *Shadow AI* tra studenti e personale da fenomeno spontaneo e opaco in oggetto di progettazione educativa consapevole, superando il riduttivo dilemma sull'ammissibilità tecnologica a scuola. Il cuore del dibattito si sposta così verso interrogativi pedagogici più complessi, quali la salvaguardia dell'*agency* umana, il contrasto alla dipendenza cognitiva e l'individuazione di valori capaci di orientare lo sviluppo dei sistemi intelligenti, delineando una nuova soglia per l'ecosistema europeo delle competenze in cui l'alfabetizzazione digitale si integra necessariamente con dimensioni critiche, etiche, sociali e democratiche indispensabili per comprendere e trasformare il mondo contemporaneo. Questa stessa prospettiva sollecita, di conseguenza, una profonda revisione dei modelli organizzativi istituzionali e di contrastare la tendenza storica a tradurre l'innovazione in una sequenza ipertrofica di adempimenti e prescrizioni formali, in una meccanizzazione procedurale che rischia di svuotare l'essenza stessa della funzione docente e dirigenziale, schiacciandola sotto il peso dell'adempimento burocratico. La rapidità evolutiva dell'intelligenza artificiale svela l'inefficacia di una impostazione regolatoria e anticipatoria, invita piuttosto a rifondare la scuola quale organizzazione professionale riflessiva, capace di apprendere dall'esperienza e di strutturare comunità di ricerca metodologica; la vera sfida per la governance e per i collegi docenti risiede nel promuovere spazi di confronto collegiale e pratiche didattiche flessibili, le uniche capaci di generare un apprendimento autentico e di governare l'incertezza del mutamento tecnologico.

[1] Empowering Learners for the Age of AI. [An AI Literacy Framework](#) for Primary and Secondary Education.

[2] Si ricordano i principali pilastri europei sulle competenze.

- *Competenze Chiave (2018)*: la Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 che definisce gli obiettivi generali dell'apprendimento permanente.
- *DigComp e DigCompEdu*: i quadri di riferimento per le competenze digitali, il primo rivolto alla cittadinanza e il secondo calibrato sul profilo degli educatori.

- *DigCompOrg*: lo strumento concepito per promuovere l'innovazione e la maturità digitale all'interno delle organizzazioni educative.
- *LifeComp, EntreComp, GreenComp*: i framework dedicati alle competenze personali (imparare a imparare), allo spirito imprenditoriale e alla cultura della sostenibilità.

[3] OECD/European Union, *Empowering Learners for the Age of AI*, cit., pp. 1-5.

[4] OECD/European Union, *Empowering Learners for the Age of AI*, cit., p. 5.

[5] OECD/European Union, *Empowering Learners for the Age of AI*, cit., pp. 1-5.

[6] OECD/European Union, *Empowering Learners for the Age of AI*, cit., pp. 8-9.

[7] Per un quadro generale di integrazione dei modelli JRC e per l'analisi dei rischi connessi alla Shadow AI e alle Linee Guida nazionali, si rimanda a: G. Spalice, *Oltre il DigComp. I framework europei e l'IA cambieranno la scuola italiana?*

3. Sistema integrato zerosei: baricentro del futuro. Equità, investimenti e sfide globali nel rapporto GEM dell'Unesco



Laura DONÀ

02/07/2026

Esiste una singolare distanza tra la consapevolezza scientifica, ormai unanime nel riconoscere nei primi anni di vita il baricentro dello sviluppo umano, e la fatica con cui le politiche pubbliche traducono questa evidenza in scelte di sistema organiche. Il consolidamento di una reale continuità educativa nel segmento zerosei risente ancora di interventi frammentati, faticando a trovare una stabilità che superi la logica dell'emergenza. Ancorare lo sviluppo dei servizi per l'infanzia a una visione d'insieme rappresenta una priorità per la scuola di domani, soprattutto per evitare che le disuguaglianze sociali si cristallizzino prima ancora dell'ingresso nella scuola dell'obbligo.

Il recente Rapporto GEM 2026 (*Global Education Monitoring*) dell'UNESCO[1], dedicato ai temi dell'accesso e dell'equità, offre un quadro di riferimento globale che interroga direttamente le nostre priorità. Il documento ricolloca lo zerosei al centro del dibattito internazionale, definendolo non come un segmento isolato o puramente assistenziale, ma come la prima, reale leva strategica per garantire la giustizia sociale e il diritto all'apprendimento delle diverse comunità.

Il rapporto mondiale sullo stato dell'educazione

Il riconoscimento dello zerosei come leva potente, eppure storicamente sottovalutata dai decisori politici, costituisce il nucleo centrale dell'analisi. Le evidenze scientifiche continuano a documentare benefici profondi, che superano la sfera prettamente cognitiva per abbracciare lo sviluppo affettivo, sociale e la capacità di autoregolazione dei comportamenti. Questa solida base teorica si scontra però con una mappa globale dell'esclusione ancora drammatica: duecentosettantatré milioni di bambini nel mondo restano privi di istruzione, e tredici milioni di questi vivono in territori dilaniati dai conflitti.

Al tempo stesso, la pianificazione di politiche mirate ha prodotto avanzamenti significativi dall'inizio del millennio. Dal 2000 a oggi si registra un incremento imponente degli alunni scolarizzati, con centoventicinque milioni di iscritti in più nella scuola primaria, settantotto milioni nella secondaria di primo grado e centoventuno milioni nel secondo grado.

L'espansione si muove tuttavia su ritmi talmente lenti e disomogenei da costringere l'UNESCO a una proiezione allarmante: se non si imprimerà una forte accelerazione alle politiche educative, il traguardo della frequenza universale della scuola secondaria superiore sarà raggiunto su scala globale soltanto nel 2105. Una simile dilatazione temporale, che sposta l'obiettivo di quasi un secolo, richiama l'urgenza di riforme strutturali a medio e lungo termine, indispensabili per accelerare la crescita della scolarizzazione e garantire ai giovani le competenze culturali necessarie all'inserimento sociale e professionale.

Lo zerosei nel panorama internazionale

La letteratura neuroscientifica offre evidenze inoppugnabili: entro i primi cinque anni di vita, il cervello sviluppa l'85% delle sue connessioni neuronali. Questa fase rappresenta una finestra biologica di opportunità irripetibile; trascurare tali stimoli significa disperdere potenzialità che difficilmente ritroveranno terreno fertile. Lo sviluppo delle competenze, siano esse cognitive o socio-emotive, avviene precocemente e costituisce il substrato su cui si edificano i successi dei percorsi educativi futuri.

Ciononostante, il Rapporto evidenzia come dal 2015 la curva di crescita della partecipazione ai servizi della prima infanzia abbia subito una contrazione, che l'impatto della pandemia ha drammaticamente amplificato. I dati globali dimostrano che la radice del problema è anzitutto economica. Se infatti una parte dei paesi monitorati ha blindato l'accesso garantendone la gratuità, sul versante opposto permane lo zoccolo duro di quei governi – ancora troppo numerosi

– che riservano a questo segmento meno dell'1% del PIL, lasciando la gestione di questo segmento fondamentale nelle mani del settore privato e non statale.

Il confronto internazionale convalida l'efficacia di traiettorie virtuose incentrate sull'investimento pubblico. Il Rapporto documenta come le riforme strutturali coordinate a livello centrale siano la chiave per abbattere le disuguaglianze; tra le esperienze più significative, spiccano i casi dell'Uzbekistan, capace di raddoppiare le iscrizioni in soli sei anni grazie a sussidi e finanziamenti diretti, e la strategia intrapresa dalla Turchia, che ha potenziato le infrastrutture e le risorse finanziarie dedicate generando un incremento stabile della regolarità delle frequenze.

Cosa succede in Italia: tra divari e investimenti

Il posizionamento dell'Italia risente in modo determinante dell'entità delle risorse finanziarie destinate alla prima infanzia. La spesa pubblica nazionale si attesta allo 0,46% del PIL, una percentuale inferiore sia alla media dei paesi OCSE, pari allo 0,6%, sia ai livelli dei dieci sistemi europei più virtuosi, che investono quote comprese tra l'1% e il 2%. L'incidenza di questo minore investimento si riflette direttamente sulla disponibilità dei servizi: i dati statistici indicano che un incremento anche contenuto della spesa pubblica, ad esempio dallo 0,25% allo 0,50% del PIL, produce un raddoppio immediato della frequenza e dell'accesso precoce, confermando il valore strategico delle scelte di bilancio.

La situazione interna presenta dinamiche fortemente asimmetriche tra i diversi segmenti dello zero-sei. Nella scuola dell'infanzia si registra un consolidamento strutturale importante, con un tasso di iscrizione che raggiunge il 94%, superando la media europea. La vera criticità si concentra nella fascia zero-tre anni, dove la copertura dei nidi e dei servizi integrativi si ferma al 31,5% (a fronte di un parametro medio UE del 45%) ed è segnata da profonde disparità territoriali tra le regioni del Nord, del Centro e del Sud.

In un contesto in cui la spesa pubblica destinata allo zero-tre non mostra segnali di crescita, le prospettive di espansione sono state ulteriormente condizionate dalla revisione degli obiettivi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Il target iniziale del PNRR è stato infatti rimodulato al ribasso, riducendo la previsione da 264.000 a 150.000 nuovi posti. Tale contrazione rischia di rallentare i tempi di risposta alle sfide globali sull'equità e sull'inclusione, ribadendo l'urgenza di invertire la rotta attraverso una programmazione economica stabile, in grado di sostenere l'ampliamento e il consolidamento del sistema integrato.

L'equità come motore di sviluppo e mobilità

L'accesso universale ai servizi zero-sei si configura come la leva più efficace per attenuare le disparità cognitive e relazionali prima che si traducano in divari sociali strutturali. I dati comparativi europei[2] documentano in modo inequivocabile il peso dei fattori di sfondo: la nascita in contesti familiari caratterizzati da bassi livelli di scolarizzazione esercita un'influenza persistente sugli esiti degli apprendimenti. In Italia, tale condizionamento si estende ben oltre il percorso di studi; anche quando i figli delle fasce di popolazione meno abbienti conseguono un diploma o una laurea, l'inserimento professionale risente di una debolezza strutturale, traducendosi frequentemente in occupazioni sottoqualificate o prive di una reale discontinuità rispetto alla condizione di partenza. La scarsa permeabilità del sistema economico comprime la mobilità sociale e incide profondamente sulle aspettative di vita delle nuove generazioni, alimentando una diffusa percezione di incertezza.

Intervenire tempestivamente fin dai primi mille giorni di vita rappresenta l'unica strategia praticabile per scardinare questi automatismi. Restituire efficacia ai sistemi educativi significa, in ultima analisi, rimettere in moto un ascensore sociale fermo da troppo tempo, offrendo a ogni bambino la possibilità di sviluppare appieno le proprie potenzialità indipendentemente dal contesto di nascita[3].

Prospettive di policy e orizzonti futuri

La costruzione di percorsi virtuosi rivolti alle nuove generazioni richiede, in linea con gli orientamenti della Commissione Europea, un presidio costante su alcune aree strategiche interconnesse. Accanto al consolidamento del sistema integrato zero-sei, l'azione istituzionale deve focalizzarsi sullo sviluppo delle competenze di base, sull'alfabetizzazione digitale e la *media literacy*, nonché sulla promozione della cittadinanza e della resilienza democratica. Si tratta di un quadro d'insieme che chiama in causa l'equità educativa, la valorizzazione del personale

docente, l'investimento nelle discipline STEM e la cura dei percorsi di formazione scuola-lavoro, intesi come snodi cruciali per le competenze del futuro.

Questo approccio si inserisce nella traiettoria delineata dal *Global Education Monitoring Report*, che inaugura una serie di tre volumi concepita come un vero e proprio "conto alla rovescia" verso il 2030. L'obiettivo è monitorare i progressi compiuti dai diversi Paesi nel raggiungimento del Goal 4 dell'Agenda delle Nazioni Unite[4] per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva. Se l'analisi attuale si concentra sui nodi dell'accesso e dell'equità, l'appuntamento successivo esaminerà i parametri della qualità e dell'apprendimento, mentre la terza relazione approfondirà il tema della rilevanza dell'educazione. Nel loro insieme, questi documenti offriranno una mappatura accurata della capacità dei sistemi educativi di generare conoscenza e preparare gli studenti a orientarsi in una realtà complessa, definendo i contorni del dibattito internazionale oltre la scadenza del 2030.

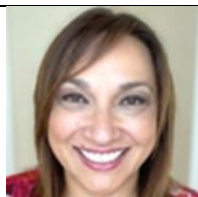
[1] GEM ossia Global Education Monitoring: [Rapporto UNESCO](#) sul Monitoraggio dell'Educazione Globale 2026: Accesso ed equità.

[2] [Migliorare la qualità](#) e l'equità dell'istruzione e della formazione. Tutti i cittadini dell'UE hanno diritto a un'istruzione, una formazione e un apprendimento permanente inclusivi e di alta qualità.

[3] [OECD](#). Uno sguardo sull'istruzione 2025: Italia.

[4] United Nations. [Obiettivo 4](#). Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti.

4. Leadership ecologica per la governance scolastica. Modelli formativi, sinergie territoriali e Whole-School Approach



Carmela TANZELLA

02/07/2026

La crescente complessità delle sfide educative, ambientali e sociali richiede una ridefinizione profonda delle competenze legate alla leadership scolastica. I dirigenti e le figure di sistema si trovano oggi a governare istituzioni che non possono prescindere da una visione integrata della sostenibilità, intesa come vero e proprio paradigma culturale, organizzativo e gestionale. Questa prospettiva, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 e con le strategie europee e nazionali per la transizione ecologica e sociale, impone la ricerca di nuovi strumenti operativi. L'obiettivo è la costruzione di comunità educanti che siano capaci non solo di interpretare il cambiamento, ma di generare attivamente sviluppo sostenibile sul territorio^[1].

La scuola come infrastruttura della sostenibilità

Negli ultimi anni la sostenibilità, a partire dall'ambito esclusivamente ambientale, ha assunto una dimensione sistemica che coinvolge aspetti economici, sociali, culturali ed educativi. Le scuole sono oggi chiamate a trasmettere conoscenze relative allo sviluppo sostenibile (DM 183/2024), ma anche ad incarnarne concretamente i principi attraverso modelli organizzativi coerenti, pratiche partecipative e processi decisionali responsabili. È evidente, in tale scenario, come la leadership rappresenti uno dei principali fattori di successo nei processi di innovazione scolastica. È attraverso una leadership lungimirante e strategica, infatti, che si promuovono cambiamenti significativi nella gestione delle risorse, nel coinvolgimento della comunità e nella valorizzazione del capitale umano. La sostenibilità, pertanto, costituisce una prospettiva trasversale che investe l'intera governance educativa e non può essere relegata a semplice ambito progettuale.

Leadership educativa e sviluppo sostenibile

Il concetto di leadership educativa sostenibile si fonda sulla capacità di orientare le organizzazioni scolastiche verso obiettivi di lungo periodo, promuovendo equità, inclusione, innovazione e responsabilità sociale. Gli studi di Hargreaves e Fink (2005) hanno evidenziato come una leadership sostenibile sia in grado di produrre miglioramenti duraturi senza compromettere le risorse future. Anche le ricerche dell'OCSE (2016) sottolineano il ruolo dei dirigenti scolastici quali agenti di cambiamento nelle comunità territoriali. In tale prospettiva, il dirigente assume le sembianze di un leader capace di costruire reti collaborative, sviluppare partenariati territoriali e promuovere una cultura organizzativa orientata al benessere collettivo. L'acquisizione di queste competenze richiede percorsi specialistici che integrino dimensioni pedagogiche, organizzative, giuridiche e manageriali.

La scuola come comunità che apprende

Il riconoscimento della scuola come nucleo generativo di cambiamento trova la sua naturale prosecuzione nella qualità dei legami che essa sa stringere con la realtà circostante. Le più recenti indagini internazionali mettono chiaramente in luce come le istituzioni scolastiche di maggiore successo siano proprio quelle capaci di aprirsi all'esterno, strutturando alleanze educative stabili e profonde con le famiglie, gli Enti Locali, il mondo universitario e il terzo settore. La sostenibilità si emancipa dalla veste restrittiva di semplice contenuto curricolare da trasmettere in aula, configurandosi come un processo identitario e collettivo, un cammino condiviso che coinvolge e trasforma l'intera comunità educante.

È qui che il dirigente scolastico è chiamato a sviluppare una nuova dimensione di gestione; il suo ruolo si evolve in quello di un facilitatore di processi complessi, un promotore di reti collaborative che sa valorizzare le energie del territorio. È proprio attraverso questa regia partecipata che diventa possibile dare vita a veri e propri ecosistemi educativi territoriali, capaci sia di rispondere

alle emergenze del presente, sia di orientare stabilmente la scuola e la società verso i traguardi dello sviluppo sostenibile.

Sinergia tra istituzioni e territorio per la formazione alla governance

La transizione verso modelli strutturali di sviluppo sostenibile esige un investimento prioritario e strategico sulla formazione dei quadri direttivi e delle figure di sistema. È proprio nella convergenza tra le autonomie scolastiche, le università e gli enti locali che si costruiscono le condizioni per un reale cambiamento. Le politiche territoriali di sostenibilità non possono infatti prescindere dal considerare la scuola come attore centrale, capace di farsi promotore di cultura e di buone pratiche.

Alcune esperienze nate da accordi di cooperazione istituzionale hanno dimostrato l'efficacia di un approccio interdisciplinare. Un esempio significativo in tal senso è rappresentato dallo Short Master "Leadership Educativa e Management per una Scuola Sostenibile" (citato in nota). L'iniziativa si è sviluppata all'interno di un Accordo di Cooperazione con la Regione Puglia per l'attuazione della Strategia Regionale per lo Sviluppo Sostenibile e del Piano Puglia 2030, una sinergia che ha consentito la frequenza *gratuita* per tutti i partecipanti, dirigenti e figure di staff. L'obiettivo essenziale resta quello di fornire ai dirigenti e ai loro collaboratori strumenti operativi e modelli organizzativi flessibili e replicabili, in grado di incidere concretamente sulle routine di gestione quotidiana e, di riflesso, sul tessuto sociale di riferimento.

Vettori della leadership sostenibile: competenze e operatività

La ricaduta di queste pratiche di formazione sul piano della gestione quotidiana mette in luce come l'efficacia di un'azione dirigenziale orientata alla sostenibilità risiede principalmente in un'impostazione radicata nello sviluppo di competenze complesse e nella loro traduzione pratica. Lungi dal rimanere confinata nell'orizzonte teorico, questa nuova leadership si sviluppa lungo coordinate precise che ne definiscono l'azione e l'impatto sul sistema-scuola.

Sul piano della visione a lungo termine, le dimensioni fondamentali investono la pianificazione strategica affiancata da forme di governance partecipata, l'amministrazione trasparente delle risorse e i processi di *accountability*. A questi elementi si unisce una progettazione educativa esplicitamente orientata agli Obiettivi di sviluppo sostenibile, sostenuta da percorsi sistematici di rendicontazione sociale. Sul versante esterno, l'istituzione scolastica consolida la propria funzione attraverso la costruzione di reti territoriali stabili, mentre sul piano interno promuove l'innovazione organizzativa, la trasformazione digitale, il benessere del personale e i valori della cittadinanza globale.

Questo quadro di competenze diffuse assume un rilievo centrale nella fase attuale del sistema formativo, segnata dall'attuazione delle linee di investimento del PNRR e dal consolidamento dei processi di valutazione e autovalutazione delle istituzioni scolastiche. Tale evoluzione si inserisce in una sensibilità più generale verso i parametri ESG (*Environmental, Social and Governance*), i cui indicatori stanno progressivamente ridefinendo i criteri di qualità, responsabilità sociale e impatto etico anche all'interno della pubblica amministrazione e delle istituzioni educative.

Verso un approccio globale: il Whole-School Approach

Questa fitta trama di relazioni esterne trova una solida sponda teorica e metodologica nelle più recenti riflessioni internazionali orientate al *Whole-School Approach* [\[2\]](#). Secondo tale paradigma, la sostenibilità diventa il principio regolatore dell'intera vita scolastica, un baricentro ideale intorno al quale ruotano tutte le componenti della comunità educante. L'impatto di questo modello ecologico investe così l'architettura gestionale, i processi di co-progettazione e la cultura d'istituto nel suo complesso, ridefinendo non solo i curricoli e le pratiche didattiche d'aula, ma la natura stessa degli ambienti di apprendimento e delle relazioni professionali. Una simile evoluzione sistemica dimostra come la transizione ecologica e sociale non possa realizzarsi per decreti o per innovazioni episodiche; essa richiede piuttosto una maturazione organizzativa interna in cui la costruzione di capitale sociale sul territorio diventa la condizione primaria affinché la scuola possa generare un autentico e duraturo valore pubblico.

Prospettive di ricerca e sviluppo

La transizione ecologica si delinea ormai come l'orizzonte ineludibile all'interno del quale i sistemi educativi sono chiamati a ridefinire la propria identità. Muoversi con consapevolezza in questo scenario richiede una salda convergenza tra l'intenzionalità pedagogica e le scelte organizzative,

un binomio fecondo capace di generare modelli gestionali profondamente rinnovati. È così che l'investimento sulla formazione dei quadri direttivi va ad assumere il valore di una scelta strategica per il futuro, l'unica leva in grado di strutturare una leadership diffusa che sappia interpretare il cambiamento e tradurlo in azioni concrete.

In un tempo contrassegnato da mutamenti rapidi e interconnessi, sostenere lo sviluppo di queste professionalità significa dotare le istituzioni scolastiche degli strumenti necessari per farsi promotrici di innovazione e di coesione sociale all'interno delle comunità locali. La qualità di una scuola sostenibile si misura, in ultima analisi, proprio dalla sua attitudine a declinare i grandi principi ideali nelle pratiche quotidiane, riflettendoli nell'equilibrio della propria architettura organizzativa e nella ricchezza della propria offerta formativa.

Bibliografia essenziale

- Hargreaves, A., & Fink, D. (2005). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (Decreto ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024).
- OECD (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing.
- Regione Puglia (2023). *Strategia regionale di sviluppo sostenibile della Puglia*.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing.
- United Nations General Assembly (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (Decreto ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024).

[1] Un'interessante declinazione operativa di questo approccio è rintracciabile nell'esperienza dello Short Master "Leadership Educativa e Management per una Scuola Sostenibile" dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, diretto dalla Professoressa Gabriella Calvano, che ha mosso i propri passi proprio lungo queste linee di innovazione metodologica e formativa.

[2] Quando ci si riferisce all'Approccio *Whole-School* si intende un'azione coesa e collaborativa da parte di una comunità scolastica che viene costruita in modo strategico e continuo per migliorare l'apprendimento, il comportamento e il benessere di studenti e studentesse. Ogni scuola ha esigenze e punti di partenza diversi. L'approccio globale della scuola è un quadro di riferimento che può essere utilizzato per valutare ciò che esiste, creare un piano per colmare le lacune e identificare le misure dei progressi.

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.

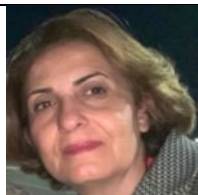
Questo percorso non sarebbe stato possibile senza l'investimento ideale, culturale ed economico di Tecnodid. La scelta della casa editrice di mantenere la rivista come un prodotto interamente gratuito sottolinea una precisa funzione sociale: promuovere una democrazia dell'informazione istituzionale, 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.

13 07 2026

Le vie del successo formativo

1. Esami di maturità, tra PEI e PDP. Tutele reali e chiarimenti normativi



Stella PIZZUTI

09/07/2026

Mentre si conclude la sessione degli esami di Maturità, il tempo della scuola si apre alla verifica e alla rendicontazione dei processi affrontati per misurarsi anche con il complesso terreno dell'inclusione scolastica. È in questa fase di transizione che, attraverso una analisi dell'architettura procedurale e della funzione della Commissione d'esame, è possibile capire come la valutazione sappia veramente coniugare la tutela delle specifiche esigenze del candidato con il principio inderogabile dell'equità.

Il valore pedagogico del rito: oltre la metafora del confine

L'esame di Maturità, ridisegnato dal decreto-legge 127 del 9 settembre 2025 e convertito con modificazioni dalla legge 164 del 30 ottobre 2025, rappresenta nell'immaginario collettivo e nella realtà antropologica della nostra società il principale rito di passaggio dall'età dell'adolescenza a quella adulta. Non si tratta semplicemente dell'atto di rilascio di un titolo di studio con valore legale, bensì di un importante momento formativo: è lo spazio-tempo in cui lo studente è chiamato a capitalizzare e socializzare non solo le conoscenze disciplinari accumulate nel quinquennio, ma soprattutto le competenze di cittadinanza, la consapevolezza di sé e la propria progettualità futura.

La Commissione, nell'esercizio della sua alta responsabilità istituzionale, custodisce e presidia questa fase di transizione traducendo l'ascolto professionale in un atto di valutazione che riconosce il percorso del candidato, consentendogli di esprimere la propria identità intellettuale ed emotiva entro una cornice di stabilità relazionale.

Il principio cardine che deve orientare i lavori della Commissione è quello dell'equità, intesa nel suo significato più profondo e autentico: dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno perché possa esprimersi al meglio, rimuovendo quegli ostacoli che rischierebbero di trasformare la valutazione in una sanzione della vulnerabilità.

Questo approccio pedagogico trova il suo banco di prova più complesso e necessario proprio sul terreno dell'inclusione scolastica. Affinché l'esame sia realmente equo per tutti i candidati, l'architettura burocratica e procedimentale della macchina ministeriale deve muoversi lungo binari normativi rigorosi ma dotati di una flessibilità strutturale, antropologicamente orientata alla personalizzazione. Il quadro di riferimento attuale trova la sua radice nel Decreto legislativo 62/2017 e trova la sua applicazione annuale nelle specifiche ordinanze ministeriali, da ultimo l'O.M. n. 54 del 26 marzo 2026.

L'equivoco dell'esonero: il quadro normativo e la tutela del percorso

Nel dibattito scolastico quotidiano e nella percezione delle famiglie si riscontra spesso un equivoco terminologico che è bene chiarire sotto il profilo giuridico: l'idea che un alunno in condizione di disabilità o con disturbi specifici dell'apprendimento possa essere "esonero" *in toto* dal sostenere l'esame di Maturità. La normativa vigente non prevede questa possibilità per gli studenti interni regolarmente ammessi dal Consiglio di Classe. L'ammissione all'esame comporta necessariamente lo svolgimento di sessioni d'esame, ma concede agli organi collegiali la facoltà e il dovere di modulare la struttura di tali prove per adattare alle reali specificità dell'alunno.

La legislazione scolastica italiana separa nettamente la gestione dei candidati in base alla matrice formale delle loro tutele, distinguendo l'area dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) regolata dalla Legge 170/2010 da quella della disabilità certificata ai sensi della Legge 104/1992.

Gli studenti con DSA

Per gli studenti con diagnosi di DSA, l'intero impianto d'esame deve essere coerente con il Piano Didattico Personalizzato (PDP) redatto e applicato durante l'anno scolastico. Le tutele si concentrano in particolar modo sulle competenze linguistiche e sulla gestione dei tempi e degli strumenti compensativi.

Sulla base di quanto stabilito nel percorso formativo, si configurano due scenari distinti relativi alla Lingua straniera:

- *Dispensa dalla prova scritta.* Qualora il PDP preveda la dispensa dalle prove scritte di lingua straniera a causa della gravità del disturbo, la Commissione sostituisce la prova scritta d'esame con una prova orale compensativa da svolgersi durante il colloquio. In questa fattispecie, l'esame mantiene pienamente il suo valore equipollente. Lo studente affronta le medesime competenze globali richieste ai compagni e, in caso di superamento dell'esame, consegue regolarmente il Diploma di Stato, senza alcuna menzione della dispensa sul titolo rilasciato.
- *Esonero totale dall'insegnamento delle lingue.* Si tratta di una circostanza residuale e radicale, applicabile solo nei rari casi in cui lo studente sia stato formalmente esonerato dallo studio della lingua straniera durante l'intero percorso del quinquennio, su richiesta della famiglia e approvazione del Consiglio di Classe. In questa situazione, l'esame di Maturità prevede lo svolgimento di prove differenziate e coerenti con il percorso svolto, ma esplicitamente non equipollenti ai programmi nazionali. Il mancato raggiungimento degli obiettivi minimi ministeriali determina l'impossibilità di rilasciare il titolo di studio ordinario; il percorso si conclude pertanto con il rilascio di un Attestato di credito formativo.

Gli studenti con disabilità certificata

L'orizzonte normativo e pedagogico per gli studenti con disabilità certificata si muove lungo il solco tracciato dal Piano Educativo Individualizzato (PEI). In sede di scrutinio finale, il Consiglio di Classe valuta se il percorso didattico dello studente sia stato orientato al raggiungimento degli obiettivi ministeriali (PEI ministeriale o con tutele equipollenti) oppure se si sia sviluppato attraverso una programmazione differenziata. Di conseguenza, l'esame di Maturità assume forme differenti.

- *Prove equipollenti.* La Commissione può predisporre prove scritte e orali omologhe a quelle ordinarie, ma strutturate con modalità diverse. Ad esempio, si possono utilizzare testi ingranditi, supporti informatici, assistenti all'autonomia e comunicazione, o quesiti a risposta multipla anziché aperta. In tal caso il valore del titolo di studio finale rimane inalterato.
- *Prove non equipollenti.* Qualora il candidato abbia seguito un PEI differenziato, la Commissione progetta prove d'esame *ad hoc*, finalizzate esclusivamente a verificare il livello di apprendimento e di maturazione in relazione agli obiettivi specifici fissati nel piano individuale. Queste prove non hanno valore equipollente e conducono al rilascio dell'Attestato di credito formativo.
- *Mancata partecipazione o svolgimento parziale.* La normativa dimostra una spiccata sensibilità clinica prevedendo che, laddove la gravità della patologia o particolari condizioni psico-fisiche documentate impediscano allo studente di sostenere una o tutte le prove d'esame, egli non venga considerato assente ingiustificato. Il Consiglio di Classe o la Commissione ratificano la situazione e validano il percorso quinquennale tramite l'emissione diretta dell'Attestato, preservando la dignità del percorso scolastico compiuto.

In via complementare, restano stabili e attivi i protocolli di tutela per i candidati ospedalizzati o in regime di istruzione domiciliare, per i quali è normata la possibilità di svolgimento delle prove in modalità telematica, nonché l'accesso sussidiario alle sessioni suppletive e straordinarie in caso di impedimenti oggettivi e certificati.

Il senso pedagogico del credito formativo e l'equità del giudizio

La distinzione tra il conseguimento del Diploma e il rilascio dell'Attestato di credito formativo non deve essere interpretata come una svalutazione burocratica del percorso dello studente con disabilità. Al contrario, l'Attestato rappresenta un documento dal profondo valore pedagogico e orientativo. Esso non certifica un "mancato raggiungimento", ma fotografa in modo analitico e costruttivo le competenze concretamente acquisite dall'alunno, i crediti formativi maturati e le

abilità sociali e professionali spendibili nel successivo contesto di vita adulta, nell'inserimento lavorativo protetto o nei percorsi di formazione permanente.

In questa delicata cornice, la Commissione d'Esame esercita la sua funzione più complessa: bilanciare la rigidità dell'atto valutativo con l'equità sostanziale. Anche nel caso di prove non equipollenti finalizzate all'Attestato, i commissari sono tenuti a correggere e valutare gli elaborati scritti. La Commissione può avvalersi degli algoritmi ministeriali integrati nell'applicativo "Commissione web" oppure procedere a una determinazione proporzionale del voto, parametrando le risposte fornite dal candidato ai quadri di riferimento nazionali in modo flessibile ed equo. Valutare in modo personalizzato significa riconoscere lo sforzo cognitivo e relazionale compiuto dall'alunno rispetto al suo punto di partenza, garantendo che il voto finale sia lo specchio fedele di un successo formativo reale.

La tutela assoluta della privacy: registri e tabelloni pubblici

L'inclusione scolastica passa inevitabilmente attraverso la tutela della dignità sociale dello studente e della sua famiglia. L'Ordinanza ministeriale interviene con prescrizioni stringenti per evitare che la pubblicità degli atti d'esame possa tradursi in forme involontarie ma dolorose di stigmatizzazione o discriminazione all'interno del gruppo dei pari o della comunità scolastica. Il principio regolatore stabilisce che il riferimento all'adozione di prove non equipollenti o al rilascio del solo Attestato deve rimanere circoscritto alla documentazione interna e all'attestazione finale consegnata privatamente alla famiglia. Di conseguenza, si applicano regole ferree per la gestione della comunicazione pubblica.

Nei tabelloni affissi all'albo della scuola deve comparire esclusivamente il voto numerico finale (o la dicitura di superamento dell'esame), senza alcuna indicazione che possa far desumere lo svolgimento di prove differenziate, la presenza di una disabilità o il rilascio dell'Attestato in luogo del Diploma.

Nell'area documentale riservata della classe, alla quale possono accedere gli altri studenti e le loro famiglie, è fatto assoluto divieto di inserire verbali o annotazioni che facciano riferimento alla natura non equipollente delle prove o alle tutele speciali adottate per i candidati con DSA o disabilità.

Ogni dettaglio procedimentale e clinico deve restare confinato nei verbali cartacei o digitali della Commissione, protetti dal segreto d'ufficio e accessibili solo agli aventi diritto attraverso le formali procedure di accesso agli atti.

Competenze di rilascio degli atti: Presidente o Dirigente?

Un ultimo snodo burocratico che genera spesso incertezze interpretative nelle segreterie scolastiche riguarda l'individuazione del soggetto istituzionalmente competente alla firma e al rilascio dell'Attestato di credito formativo. L'Articolo 28 dell'Ordinanza Ministeriale 54/2026 definisce una netta linea di demarcazione basata sull'effettivo insediamento e sull'attività valutativa svolta dalla Commissione d'Esame. La competenza è ripartita secondo due canali procedurali distinti, fondati sulle disposizioni dell'ordinanza medesima.

La competenza del Presidente di Commissione

Il Presidente della Commissione è l'unico soggetto titolato a firmare e rilasciare l'attestato per tutti quei candidati con disabilità o con DSA che abbiano regolarmente partecipato alle sessioni d'esame, svolgendo le prove non equipollenti predisposte per loro. In questo caso, l'Attestato è l'esito formale di un processo di valutazione documentato dalla Commissione esterna. Qualora i modelli cartacei ministeriali dell'attestato non fossero materialmente disponibili prima del termine dei lavori e della chiusura della sessione d'esame, il Presidente sottoscrive una delega formale al Dirigente scolastico dell'istituto, affinché provveda alla successiva stampa, firma per delega e consegna alla famiglia.

La competenza del Dirigente Scolastico

Il Dirigente scolastico riassume la propria competenza diretta e autonoma esclusivamente nelle situazioni in cui l'alunno con disabilità, pur essendo stato ammesso all'esame, non abbia sostenuto alcuna prova d'esame. In questo scenario, non essendovi stata alcuna attività d'esame né alcun insediamento della Commissione sul caso specifico del candidato, la competenza amministrativa non si trasferisce all'organo d'esame esterno ma resta in capo al dirigente della

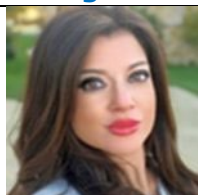
scuola di provenienza, che rilascerà l'attestato basandosi esclusivamente sui crediti e sulle valutazioni espresse dal Consiglio di classe in sede di scrutinio finale.

Questo impianto procedurale garantisce la linearità dell'azione amministrativa, assicurando al contempo che ogni fase del percorso d'esame sia presidiata da un organo certo, a tutela del diritto allo studio e dell'inclusione di ciascun candidato.

Il sigillo dell'equità

Se l'esame è, nella sua essenza pedagogica, il rito di passaggio che salda le competenze di cittadinanza alla stabilità relazionale, la tenuta di questo valore si misura proprio nella coerenza con cui l'istituzione respinge ogni equivoco burocratico. Lungi dal rappresentare un'eccezione o una deroga estemporanea, la tutela del percorso – sia esso guidato dalle coordinate della Legge 104/1992 o dai tracciati personalizzati della Legge 170/2010 – costituisce una strada importante per tradurre operativamente l'equità. È la prova logica e formale che la norma non abdica al proprio rigore, ma lo eleva a strumento di personalizzazione: solo quando il dispositivo d'esame si dimostra capace di governare la complessità senza sconti né esoneri impropri, il rito ritrova la sua pienezza, restituendo a ogni candidato la misura esatta del proprio traguardo.

2. Valutazione a scuola: trasparenza e tracciabilità delle scelte. Il processo che fonda il giudizio



Immacolata LUCCARELLI

09/07/2026

Esaurito il ciclo degli esami di Stato e archiviate le formalità burocratiche, l'istituzione scolastica si trova nuovamente a fare i conti con la sua sfida più complessa e mai del tutto risolta: la difficoltà di tracciare un confine netto e condiviso tra la libertà di giudizio del docente e il senso di insicurezza o arbitrarietà avvertito, a volte, da studenti e famiglie. Affrontare oggi il tema della valutazione significa misurarsi con la fatica quotidiana di un'autorità educativa che rifiuta la scorciatoia di una fredda misurazione quantitativa per farsi carico della complessità del soggetto. Proprio sulla soglia del percorso degli esami di maturità, appena concluso, occorre domandarsi come si arrivi a costruire un voto che sia davvero formativo, sottraendolo al sospetto della soggettività e restituendolo alla sua funzione di bussola per l'apprendimento.

L'autonomia del giudizio e la responsabilità educativa del docente

Non si tratta di derubricare il problema rifugiandosi nella facile simmetria dei promossi a tutti i costi né, all'opposto, nell'alibi di un rigore dogmatico che confonde l'asprezza con il merito. La qualità professionale di chi insegna non si misura dal numero di insufficienze attribuite, ma dalla capacità di gestire la complessità della valutazione, andando oltre il semplice voto numerico per trasformarlo in uno strumento di crescita e consapevolezza. Un insegnante efficace sa accompagnare lo studente attraverso indicazioni chiare, riscontri tempestivi e strategie didattiche adeguate. Anche un'insufficienza può assumere valore educativo se viene motivata e accompagnata da indicazioni operative che consentano all'alunno di comprendere gli errori e di superare le difficoltà.

Per affrontare correttamente questo tema bisogna andare oltre l'analisi dei meccanismi di attribuzione dei voti, che significa anche non rassegnarsi alla soggettività intesa come un difetto d'origine, perché l'autonomia di giudizio è l'ossatura stessa della professionalità docente. Occorre valorizzare la funzione formativa della valutazione, intesa come strumento capace di sostenere il miglioramento continuo degli apprendimenti. La sfida della scuola, oggi, consiste nel saper conciliare l'autonomia valutativa dei docenti con la necessità di garantire trasparenza, equità e chiarezza dei giudizi, trasformando il feedback in un elemento essenziale del percorso di crescita dello studente.

La valutazione nella normativa scolastica

Il quadro normativo italiano attribuisce alla valutazione una funzione eminentemente educativa. L'articolo 1 del D.lgs. 13 aprile 2017, n. 62 stabilisce, infatti, che la valutazione ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli studenti. Più che un rigido vincolo procedurale, la norma si configura come un quadro di senso che legittima e orienta la professionalità docente, esigendo coerenza tra i criteri di valutazione, gli obiettivi di apprendimento, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e la personalizzazione dei percorsi educativi.

Proprio per questo, tale impostazione supera una concezione puramente certificativa della valutazione e pone al centro il processo di apprendimento, restituendo al giudizio il suo valore di atto pedagogico complesso. Il voto non rappresenta soltanto il punto di arrivo di una verifica, ma diventa uno strumento per comprendere il percorso svolto e individuare strategie di miglioramento, trasformando la prescrizione normativa in una quotidiana pratica di cura formativa.

La soggettività come elemento della professionalità docente

La valutazione scolastica non può essere ridotta, dunque, a una semplice misurazione quantitativa delle prestazioni. Ogni giudizio implica processi interpretativi che richiedono

competenze professionali, osservazioni sistematiche e capacità di contestualizzazione. A conferma di ciò, anche la giurisprudenza amministrativa ha riconosciuto attraverso molteplici sentenze che la valutazione degli studenti rientra nell'ambito della discrezionalità tecnica del docente: è un perimetro che non ammette censure di legittimità se non in casi di palese irragionevolezza o travisamento dei fatti, fondandosi sull'esercizio di competenze specialistiche e su una conoscenza approfondita del percorso dell'alunno.

La soggettività, pertanto, non coincide con l'arbitrarietà, ma rappresenta la capacità professionale di leggere i risultati degli studenti alla luce del loro percorso formativo, delle difficoltà incontrate, dei progressi realizzati e delle competenze effettivamente sviluppate. Proprio per non sconfinare nell'autoreferenzialità, l'interpretazione della realtà educativa – filtrata dall'esperienza e dalla sensibilità del singolo insegnante – deve trovare un contrappeso trasparente in criteri collegiali e condivisi, restituendo alla comunità scolastica un processo valutativo chiaro e verificabile.

Il ruolo del feedback nella valutazione formativa

Uno degli strumenti più efficaci per ridurre la percezione di soggettività è il feedback. La letteratura pedagogica contemporanea considera il feedback uno degli elementi con il maggiore impatto sugli apprendimenti, poiché permette allo studente di comprendere i propri punti di forza e le aree da migliorare, partendo dall'analisi puntuale del compito eseguito per affinare progressivamente il metodo di lavoro. Un feedback efficace non si limita a comunicare un risultato numerico, ma fornisce indicazioni chiare su ciò che è stato appreso, sugli errori commessi e sulle strategie utili per progredire. In questo dialogo costante, l'errore diventa un prezioso indicatore di percorso e la valutazione assume una reale funzione orientativa inserendosi a pieno titolo nel processo di insegnamento.

Quando il docente, infatti, accompagna il voto con spiegazioni dettagliate, osservazioni puntuali e suggerimenti operativi, il giudizio appare meno soggettivo e più fondato su elementi concreti e osservabili, offrendo all'alunno una bussola affidabile per orientarsi. Egli riesce a comprendere le ragioni della valutazione e a percepirla come uno strumento di crescita piuttosto che come una semplice classificazione, riannodando così il patto educativo tra chi insegna e chi impara.

Feedback e trasparenza

La trasparenza rappresenta l'architrave etico e professionale della valutazione scolastica. Studenti e famiglie hanno il diritto di decifrare non soltanto il voto conclusivo, ma l'intero percorso logico e argomentativo che lo ha generato. Attraverso una comunicazione limpida e documentata, il docente esplicita i criteri di giudizio trasformando l'interrogazione o l'esame in un atto condiviso, in cui rubriche valutative e griglie di osservazione – radicate nelle delibere collegiali – offrono coordinate stabili ed evitano la misura all'arbitrio.

Il richiamo alla Legge n. 241/1990 sul procedimento amministrativo e sul diritto d'accesso si pone come il riconoscimento giuridico della motivazione quale essenza stessa del giudizio. Il feedback si rivela il punto d'incontro tra la tensione pedagogica della crescita e la trasparenza della legittimità amministrativa: uno spazio operativo in cui l'argomentazione del voto diventa restituzione di senso. In questo modo, l'atto valutativo mentre orienta l'alunno nel suo itinerario di apprendimento e lo responsabilizza di fronte agli esiti del proprio impegno, attesta al tempo stesso la rigorosa correttezza e la verificabilità istituzionale dell'azione docente.

La dimensione relazionale del feedback

La valutazione si sviluppa, dunque, all'interno di una relazione educativa che coinvolge docente e studente. In questo spazio di incontro, il dialogo non opera come un'appendice tecnica o un'annotazione marginale, ma costituisce il linguaggio vero dell'interazione pedagogica, capace di trasformare la classe in un laboratorio permanente. Quando il giudizio si apre al dialogo e accoglie le ragioni dell'altro, la classe si trasforma in una comunità di ricerca condivisa.

Il riconoscimento reciproco e l'alleanza di fiducia tra chi insegna e chi impara costituiscono il fondamento e il sostegno autentico di ogni intervento. Il riscontro costante e argomentato alimenta una sintonia profonda, in cui l'alunno si sente riconosciuto nella sua interezza e si sente libero di sbagliare: non è l'errore a definire il suo valore.

Approfondire questa dimensione impone di riconoscere come l'ascolto e la reciprocità ridefiniscano l'autorità del docente: l'esercizio del ruolo supera la distanza gerarchica e si traduce in una presenza autorevole, aperta alla co-costruzione del sapere. Quando la parola del maestro

accoglie le esitazioni dell'allievo e restituisce senso alle sue difficoltà, il dialogo valutativo diventa il catalizzatore dell'autostima e della motivazione intrinseca. È dentro questa alleanza che la fatica dello studio trova sostegno e la valutazione si compie quale atto generativo di crescita comune.

Strategie per ridurre la percezione di soggettività

A presidio di questa delicata interazione, affinché l'autonomia del singolo docente trovi ancoraggio in criteri oggettivi e non scivoli nell'arbitrio, le istituzioni scolastiche sono oramai abituate a perimetrare l'atto valutativo attraverso un'impalcatura metodologica collegiale. Tra gli strumenti di armonizzazione adottati assumono particolare rilevanza:

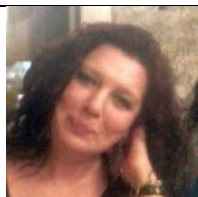
- *la definizione di criteri comuni di valutazione.* Si tratta di un accordo preliminare discusso tra docenti per chiarire cosa ci si aspetta da una prova;
- *l'utilizzo di rubriche valutative condivise.* Ci riferiamo ad una mappa orientativa che lo studente riceve in anticipo, così da comprendere i livelli di padronanza richiesti senza subire il giudizio come un mistero;
- *le prove parallele e le verifiche comuni.* Costituiscono un banco di prova simmetrico per confrontare gli sguardi dei diversi insegnanti sullo stesso traguardo di apprendimento;
- *il confronto nei dipartimenti disciplinari.* Rappresenta il momento in cui i docenti mettono in comune i dubbi e leintonie, calibrando lo sguardo professionale sul gruppo-classe;
- *la documentazione sistematica delle osservazioni.* È lo strumento fondamentale che sostituisce l'impressione estemporanea con un diario puntuale dei progressi reali registrati nel tempo;
- *la restituzione costante di feedback agli studenti.* È l'atto che permette al voto di integrarsi in un percorso di dialogo esplicito e motivato.

Tali pratiche non azzerano la componente soggettiva, ma contribuiscono a renderla controllabile, trasparente e coerente con gli obiettivi educativi.

Conclusioni

Il governo della valutazione richiede, dunque, di tenere insieme la libertà dello sguardo professionale e l'ancoraggio a criteri condivisi. Questa sintesi impedisce che l'autonomia si trasformi in arbitrio, sottraendo il riscontro costante alla marginalità e alla casuale buona volontà del singolo. Il feedback non dipende infatti da una iniziativa discrezionale, ma costituisce un'azione regolamentata e dovuta, capace di ridefinire il senso della misura e di convertire la cifra numerica in un'occasione di riflessione e di crescita. Quando la parola dell'insegnante orienta il percorso invece di sanzionare l'esito, la scuola adempie alla sua vocazione più autentica: unire rigore metodologico, trasparenza e cura della persona.

3. Biblioteche scolastiche: presidi di democrazia. Officine per il pensiero critico e la cittadinanza attiva



Angela GADDUCCI

09/07/2026

La biblioteca scolastica ha definitivamente superato la storica e limitata funzione di puro deposito di volumi, un tempo confinato ai margini della vita d'istituto. Nell'era della sovrabbondanza informativa e della frammentazione digitale, questo spazio si ridefinisce radicalmente, trasformandosi da rigido archivio in baricentro di nuove pratiche pedagogiche e di relazioni comunitarie.

Dal modello depositario alla palestra cognitiva

Il superamento di quella dimensione puramente «depositaria» – per richiamare la celebre critica che Paulo Freire muoveva all'educazione tradizionale ne *La pedagogia degli oppressi* – trova una precisa sponda nelle attuali linee di rinnovamento del Ministero dell'Istruzione e del Merito. In piena consonanza con gli indirizzi programmatici della Legge 107/2015 e con l'Azione #24 del Piano Nazionale Scuola Digitale, l'obiettivo è fare dello spazio-biblioteca un ambiente vivo, fluido e accogliente, un laboratorio innovativo capace di far incontrare la fisicità del libro con le opportunità del digitale.

Lavorare all'interno di questo contesto permette di imparare a cercare, valutare e utilizzare le informazioni nel web in modo critico, offrendo agli studenti gli strumenti per contrastare fenomeni come le *fake news*. La scuola insegna così a confrontare le fonti, scoprendo al contempo nella lettura ad alta voce uno strumento fondamentale di benessere relazionale e cognitivo.

Questo mutamento di paradigma, sul quale si è soffermata anche la riflessione istituzionale in occasione del Salone Internazionale del Libro di Torino^[1], mette in luce il valore insostituibile della lettura per la crescita interiore dei giovani, specialmente dinanzi all'avvento dell'intelligenza artificiale. La biblioteca scolastica si configura come una palestra cognitiva mirata ad allenare l'attitudine critica, ponendosi quale autentico presidio di democrazia e di inclusione, volto ad alimentare la curiosità intellettuale e a favorire la scoperta autonoma.

Per una nuova pedagogia della lettura

Il progressivo abbandono della lettura spontanea durante l'età adolescenziale rappresenta uno dei nodi più complessi dell'alleanza educativa. In questa delicata fase di transizione verso l'età adulta, l'atto di leggere rischia infatti di subire un declassamento formale, venendo percepito dallo studente come un adempimento scolastico o un obbligo istituzionale. Si tratta di un tema centrale per l'intera governance didattica, che impone l'urgenza di riconsiderare radicalmente le strategie di avvicinamento al testo.

Dal punto di vista pedagogico, la vera sfida consiste nel riscattare l'esperienza della lettura dall'alveo del dovere, custodendone e valorizzandone la dimensione di piacere personale, per riconfigurarla come un potente strumento di autocomprensione e di maturazione interiore. Come teorizzato da Martha Nussbaum^[2], la letteratura assolve ad una funzione insostituibile nella formazione dei cittadini democratici, poiché allena l'immaginazione narrativa e la capacità di immedesimarsi nelle vite altrui.

Garantire un accesso libero, democratico e strutturato a tale risorsa trasforma la biblioteca scolastica nel primo e fondamentale presidio di equità sociale, uno strumento indispensabile per colmare quei divari culturali di partenza che le condizioni socio-economiche svantaggiate inevitabilmente producono.

La biblioteca oltre il libro

La frontiera più avanzata dell'innovazione metodologica trova la sua sintesi ideale nella progettualità di «*Meta-liber*» (letteralmente, Oltre il libro), un percorso che ridefinisce

radicalmente la biblioteca scolastica come un vero e proprio ambiente integrato di apprendimento. Questo approccio si inserisce nel solco della tradizione attivista di John Dewey, traducendo l'idea della scuola come laboratorio in cui il sapere non si trasmette passivamente, ma si costruisce attraverso l'esperienza diretta, l'interazione e la cooperazione sociale.

In questo contesto transmediale, capace di rispondere alle complesse esigenze della didattica contemporanea, il patrimonio cartaceo tradizionale dialoga in perfetta osmosi con le potenzialità del digitale, offrendo risposte mirate anche per l'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali (BES) e per la diffusione delle più avanzate metodologie, come il *debate* e la ricerca guidata. Come lucidamente evidenziato dagli studi di Maryanne Wolf[3] sulla transizione bi-alfabetica del cervello che legge, l'integrazione tra supporti diversi non deve tradursi in una mutua esclusione, bensì nello sviluppo di una competenza cognitiva superiore: la capacità di alternare la rapidità digitale alla lentezza riflessiva della lettura profonda (*deep reading*), indispensabile per i processi di analisi ed empatia.

In uno spazio saturo di stimoli algoritmici, l'urgenza formativa si sposta sulla selezione critica. La biblioteca, intesa in questa nuova accezione sistemica, diventa l'officina dell'*information literacy*: un luogo deputato a insegnare agli studenti l'arte di orientarsi nel flusso delle informazioni, distinguendo l'essenziale dal superfluo e governando la tecnologia con consapevolezza.

Biblioteca come laboratorio di cittadinanza

La traduzione operativa di questo mutamento di paradigma trova espressione attraverso l'introduzione di specifici dispositivi metodologici, intesi come reali motori di innovazione didattica. Diventa così prioritario promuovere i *circoli di lettura* e i *club del libro scolastici*[4], configurandoli non come attività extracurricolari, ma come autentici laboratori di co-costruzione del significato, contesti idonei a trasformare la lettura individuale in un'esperienza di confronto sociale e di negoziazione collaborativa delle interpretazioni.

In questo medesimo quadro relazionale si inserisce la nota pratica del *circle time*, una metodologia strutturata che, disponendo il gruppo in forma circolare per favorire una comunicazione paritetica, stimola l'ascolto attivo, l'empatia e il riconoscimento dell'altro. L'innesto di tali approcci all'interno dello spazio transmediale della biblioteca consente di valorizzare la parola dello studente, mutando l'ora di lettura in un momento di crescita relazionale e cognitiva, pilastro insostituibile per una concreta educazione alla cittadinanza democratica.

Un disegno strategico per la valorizzazione della lettura

L'efficacia di questi singoli dispositivi metodologici trova la sua piena espressione all'interno di linee d'azione istituzionali che mirano a far sì che le riflessioni sulla centralità della lettura non si esauriscano in eventi isolati, ma si configurino come i tasselli di un organico disegno strategico. L'itinerario pedagogico prevede, in prima istanza, l'intercettazione dei bisogni profondi dei ragazzi per favorire la loro crescita come lettori; successivamente, l'attivazione dell'ambiente di apprendimento integrato deputato ad accoglierli; infine, si generano le occasioni di socialità necessarie per consentire lo sviluppo del pensiero critico attraverso il confronto e il dialogo.

Il principio regolatore è chiaro: l'innovazione didattica non si risolve nell'adozione di schermi e laboratori digitali, ma impone di ricollocare i libri e la circolazione delle idee al centro della comunità scolastica. Attorno a questa centralità, la strutturazione di gruppi di lettura, dibattiti e conversazioni guidate – contesti in cui i giovani possano misurarsi sui testi sviluppando empatia, competenze comunicative e attitudine alla condivisione – rappresenta un investimento culturale fondamentale, capace di collocare la scuola al centro dei processi di crescita del Paese.

Promuovere la lettura tra i banchi di scuola significa innanzitutto fornire le coordinate fondamentali per orientarsi nel mondo. Leggere è un atto cognitivo dinamico capace di attivare, allenare e trasformare strutturalmente i nostri modelli di pensiero. La lettura di testi strutturati – come saggi, romanzi e grandi narrazioni – educa alla gestione della complessità. Il pensiero critico, inteso come autentica libertà intellettuale, richiede l'attitudine a esaminare i problemi da molteplici punti di vista: una ginnastica mentale che allena la «pazienza cognitiva», amplia il patrimonio lessicale, affina la precisione concettuale e fornisce gli anticorpi necessari per contrastare la manipolazione linguistica e la disinformazione.

La lettura critica come presidio dei diritti costituzionali

Il compito imprescindibile delle istituzioni scolastiche risiede nel guidare le studentesse e gli studenti nella transizione da una lettura puramente funzionale a una lettura critica. Per tradurre l'atto del leggere in pensiero autonomo, le strategie di promozione devono necessariamente evolvere: non è più sufficiente quantificare il volume dei testi letti, perché l'elemento determinante è rappresentato dalle modalità con cui ci si accosta alla pagina. Il libro si deve configurare come l'innesco ideale per attivare nella didattica confronti guidati o dibattiti regolamentati (*debate*), offrendo la base concettuale per successive recensioni analitiche, riscritture creative ed esperienze strutturate di *booktasting*.

Valorizzare la biblioteca scolastica, superando una dimensione puramente logistica o marginale per ridefinirla quale fulcro dell'azione culturale dell'istituto, significa dare effettiva concretezza al principio costituzionale del libero pensiero: l'articolo 21 della Carta costituzionale non si limita a garantire la libertà di esprimere un'opinione, ma presuppone intrinsecamente il diritto di formarsela attraverso lo studio, l'approfondimento e l'esercizio costante della lettura critica.

Il richiamo alle tesi di Piero Calamandrei, espresse nel memorabile discorso pronunciato nel 1950 al III Congresso in difesa della scuola pubblica, restituisce l'esatta dimensione democratica di questo percorso, qualificando l'istituzione scolastica come «l'organo costituzionale per eccellenza» deputato alla formazione dei cittadini. All'interno di questa specifica architettura democratica, la biblioteca scolastica assume la fisionomia di una vera e propria officina civile, il luogo d'elezione in cui si forgia e si struttura il libero pensiero.

Da questo laboratorio discende la necessità di garantire l'accesso democratico a testi complessi e ad un'alfabetizzazione profonda. Sono proprio questi i pilastri di quella "padronanza linguistica" che Tullio De Mauro, nelle celebri *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del 1975, elevava a prerequisito di cittadinanza e ad autentico argine contro l'esclusione sociale, in pieno accordo con il principio di uguaglianza sostanziale sancito dall'Art. 3 della Costituzione. È solo su tali fondamenta, infatti, che le nuove generazioni potranno conquistare gli strumenti idonei per vivere il proprio tempo da protagonisti consapevoli, anziché da spettatori passivi.

[1] La XXXVIII edizione del Salone Internazionale del Libro di Torino, svoltasi al Lingotto Fiere dal 14 al 18 maggio 2026, ha rimesso al centro del dibattito il rapporto tra lettura delle giovani generazioni e complessità tecnologica. Di particolare rilievo sono stati i percorsi pedagogici proposti all'interno dello spazio *Bookstock*, da anni area d'elezione per il mondo della scuola, volti a esplorare l'integrazione critica tra cultura analogica e transizione digitale.

[2] Martha Nussbaum (New York, 1947), tra le voci più autorevoli del pensiero filosofico ed etico contemporaneo, ha sviluppato in collaborazione con l'economista Amartya Sen il cosiddetto *capability approach*. Questa prospettiva teorica sposta l'analisi del benessere e dello sviluppo sociale dai parametri puramente quantitativi a ciò che le persone sono effettivamente in grado di essere e di fare, ponendo al centro lo sviluppo umano e la sostanziale libertà di scelta degli individui.

[3] Neuroscienziata cognitiva e docente presso la UCLA, Maryanne Wolf è una delle massime esperte globali dei processi neurobiologici legati alla lettura. Le sue ricerche si concentrano sull'impatto dei media digitali sullo sviluppo cognitivo, evidenziando il rischio che la rapidità della fruizione online possa compromettere la capacità del cervello umano di attivare i processi di analisi critica ed empatia tipici della lettura approfondita.

[4] L'efficacia di questi dispositivi biblioteconomici e pedagogici è stata ampiamente riaffermata anche nelle sessioni di studio e nei tavoli di lavoro istituzionali svoltisi durante il Salone Internazionale del Libro di Torino, dove è emersa la necessità di strutturare la lettura condivisa come pratica ordinaria per lo sviluppo delle competenze relazionali e di cittadinanza all'interno dei curricula scolastici.

4. C'era una volta la scuola di "Arti e Mestieri". L'attualità di una scelta controcorrente



Marco MACCIANTELLI

09/07/2026

Ci sono i *discorsi sulla scuola*, non di rado con il pennino intinto nella retorica o nella polemica, poi c'è la *scuola reale*, la *scuola realmente vissuta*, la *scuola comunità*. L'esperienza maturata sul campo e raccontata in questo contributo dall'autore, già dirigente scolastico dell'IIS "Francesco Alberghetti" di Imola offre la prospettiva ideale per misurarne il senso profondo^[1].

La storia di questo Istituto di Istruzione Superiore affonda le sue radici nella figura del medico imolese Francesco Alberghetti^[2] quando ventisettenne, animato da idealità solidaristiche, ha voluto lasciare il suo patrimonio al Comune di Imola, affinché fosse investito per le condizioni di vita del popolo attraverso la creazione di una scuola.

Fu così che, nel 1881, nacque la *Scuola di Arti e Mestieri*. Le arti non sono quelle racchiuse nella contemplazione dei musei o ridotte a puro ornamento. Agli albori del romanticismo, Novalis – interpretando l'arte non come un'attività separata dal mondo, ma come la capacità di agire e operare poeticamente sulla realtà – spiegava il nesso indissolubile tra l'ispirazione artistica e la concretezza dell'artigianato, inteso come il banco di prova in cui l'idea prende materia. A loro volta, i mestieri trovano qui il loro terreno generativo, richiamando l'antica radice del *labor*, quel lavoro che è fatica, trasformazione e insieme dignità dell'uomo.

L'origine del "Saper fare"

Nel dicembre 1881, gli iscritti alla prima classe del nascente Istituto Alberghetti erano 39 e sarebbero diventati falegnami, ebanisti, intagliatori, fabbri, tipografi, orefici, vetrai, scalpellini, orologiai, radicando, nel tessuto sociale, un saper fare, ma anche un saper essere, giunto sino ai nostri giorni. È interessante osservare come, a vent'anni dall'Unità d'Italia, nel 1881, il Comune di Imola, facendosi interprete delle volontà testamentarie del dottor Francesco Alberghetti, abbia intrapreso una prospettiva professionalizzante in controtendenza rispetto al primato liceale, di carattere umanistico-letterario, che avrebbe prevalso nel secolo successivo con la riforma Gentile del 1923. La sua è stata un'intuizione che non solo ha dato frutti da allora sino ad oggi, ma che rappresenta un fertile presagio per cercare di essere all'altezza delle esigenze del futuro. Infatti, anche in relazione ad un più attento confronto con la prospettiva europea, riaffiorano le istanze e, al contempo, le condizioni per affermare il rilievo dell'istruzione tecnica e professionale, accanto a quella liceale, confermandola non come opzione secondaria, ma come presidio strategico per il futuro dei giovani e del territorio.

Quando la scuola genera comunità

Dal 1881 la storia dei diplomati dell'Alberghetti si intreccia con il profilo stesso dell'artigianato, della piccola e media impresa e delle realtà a vocazione *glocale*, muovendosi tra l'iniziativa privata e la spinta propulsiva dell'economia sociale e cooperativa. In questo perimetro, il sistema territoriale e gli Enti locali hanno concorso attivamente a modellare il senso e la qualità dell'offerta formativa dell'istituto. Si è così consolidata una reciprocità generativa tra i banchi della scuola e i luoghi della produzione, in un dialogo in cui l'una interroga l'altro.

Oggi questa trama produce frutti concreti: i diplomati trovano sbocchi immediati, a conferma che il valore della preparazione sa intercettare non solo le eccellenze formali, ma sa farsi carico anche di chi, dopo le irrequietezze dell'adolescenza, trova nell'affidabilità e nella competenza tecnica la propria misura. È questo duplice e raro legame a fare dell'Alberghetti un crocevia in cui si fa scuola, si fa impresa e si rinsalda la coesione sociale. Nei fatti, l'istituto ha accompagnato da protagonista lo sviluppo economico del territorio nell'ultimo secolo, fornendo al sistema maestranze qualificate, tecnici specializzati e profili di alta responsabilità.

I dati di Eduscopio

I trentanove iscritti del 1881, nell'organico di diritto dell'a.s. 2026/2027, sono diventati 1.622, con un incremento di 51 nuovi studenti, nelle prime classi, rispetto all'a.s. 2025/2026. A certificare la solidità di questa scuola sono i dati elaborati da Eduscopio per la Fondazione Agnelli: per l'IPIA l'indice di occupazione si attesta sull'86%, con un'attesa media di ottantasei giorni per il primo contratto significativo e una distanza casa-lavoro contenuta in sette chilometri. Sul fronte dell'ITI, l'inserimento lavorativo si compie in 107 giorni a una distanza media di 5 chilometri. A completare il quadro, il Liceo scientifico delle scienze applicate conferma da un biennio il primato nell'area metropolitana bolognese.

Emerge qui con forza il fenomeno della fidelizzazione territoriale, che fa da contrappunto luminoso a un'emorragia nazionale: nell'ultimo anno censito, infatti, circa 78.000 giovani italiani – tra formati, diplomati e laureati – hanno lasciato il Paese, sancendo una perdita umana, culturale e professionale incalcolabile che rende queste radici locali ancora più preziose.

Dal primato dei Licei al ripensamento della filiera professionalizzante

Il filo che unisce la comunità dell'Alberghetti ai dati nazionali non si spezza, ma si allarga a interrogare le radici profonde della nostra architettura formativa. L'influsso del neoidealismo sul sistema scolastico italiano – legato alle figure di Benedetto Croce e Giovanni Gentile, entrambi ministri della Pubblica Istruzione rispettivamente nel governo Giolitti e nel primo gabinetto Mussolini – continua a proiettare la sua ombra sul persistente e sproporzionato rilievo accordato ai Licei. A certificarlo sono i dati sulle iscrizioni alle classi prime per l'anno scolastico 2026/2027, che vedono i Licei al 55,88% (a fronte del 56% precedente), gli istituti tecnici al 30,8% (rispetto al 31,35%) e gli istituti professionali al 13,3% (in lieve crescita dal 12,7%^[3]).

Da un anno all'altro i movimenti tra i diversi indirizzi restano dunque inconsistenti. Quel 56% circa di opzioni per i licei si scontra con un'Italia fanalino di coda in Europa per il conseguimento delle lauree, ferma a circa il 31% contro una media comunitaria che ha superato il 44%, penultima davanti alla sola Romania. È dentro questa tenaglia culturale che l'eccezione dell'Alberghetti rivela il suo vero valore: un argine vivo e operoso contro l'inerzia di un modello che fatica a riconoscere nella tecnica e nel lavoro la dignità piena di un nuovo umanesimo.

Il fraintendimento della scuola-azienda

Considerare l'esigenza di promuovere la filiera tecnico-professionale non significa affatto assecondare ideologie aziendalistiche. Paragonare la scuola ad un'azienda – al di là della libertà nel far ricorso all'estro metaforico – costituisce un rilevante fraintendimento sotto il profilo non solo educativo, ma anche strutturale. La scuola, come ha evidenziato nell'ambito amministrativo-contabile il Decreto Interministeriale n. 129 del 28 agosto 2018, possiede un bilancio, il Programma Annuale, che è interamente dedicato alla realizzazione dell'offerta formativa, ed è un bilancio di competenza e non di cassa. Il che sta a significare che la scuola non ha un fatturato, e tanto meno produce oggetti, né seriali né standardizzati. Al contrario, l'azione educativa promuove soggetti, dotati ciascuno di un profilo unico e irripetibile.

La vocazione sociale e la misura del capitale umano

La scuola possiede una propria peculiare ispirazione e i suoi inconfondibili esiti, tanto più se si adopera con convinzione per questa prospettiva: formare persone. Ciò avviene dotando ciascuno studente di una solida cultura generale, di una formazione alla cittadinanza attiva e consapevole e di un profilo professionale. Si tratta di tre aspetti intimamente interconnessi. La missione della scuola risulta perciò più prossima a quella dell'impresa sociale *non profit*, inserita in un contesto di economia sociale di comunità. *Non profit* significa svolgere un'attività volta a reinvestire gli utili, potendo trattarsi di un'impresa piccola o grande, dotata di risorse economiche rilevanti oppure limitate. Ne sono un esempio le Fondazioni di origine bancaria, e a suo modo lo è la scuola, la cui peculiare produttività è riferita unicamente al capitale umano.

Questo orizzonte non implica in alcun modo l'assecondare schemi di comportamento organizzativo arcaici, anacronistici o desueti. Al contrario, l'istituzione scolastica deve abbracciare i modelli più avanzati, valorizzando quella competenza imprenditoriale intesa come *attitudine a trasformare idee e opportunità a favore degli altri*. Parte integrante ma distinta della comunità, la scuola deve *stare in società* custodendo uno sguardo proprio, capace all'occorrenza di distanziarsi da una realtà sociale che rischia di farsi diseducativa.

Al servizio dell'offerta formativa

Occorre rimettere al centro ciò che realmente conta: il progetto educativo, l'offerta formativa e l'esperienza didattica, orientando l'assetto organizzativo affinché sia coerente al servizio che deve rendere. Nondimeno, tra l'enunciazione dei buoni propositi e la prassi quotidiana si apre una frattura: si finisce infatti per accumulare adempimenti e procedure in uno stillicidio burocratico spesso privo di una reale necessità.

La vera rivoluzione copernicana risiede nel ribaltare questo schema ponendo il bisogno formativo a fondamento dell'istituzione: non l'offerta piegata agli automatismi organizzativi, ma l'organizzazione plasmata su un bisogno che è in continuo divenire. Il nodo essenziale risiede sempre in ciò che accade nell'incontro vivo tra docenti e studenti, in quel flusso sottile di ciò che passa e di come passa: è custodita qui la scommessa irriducibile della relazione educativa.

Il tempo della vita reale

In coerenza con questo orizzonte, tradurre in prassi effettiva i principi dell'innovazione amministrativa, fondati su *semplificazione, snellezza, speditezza*, nel pieno rispetto dei ruoli, richiede consegne chiare e restituzioni rendicontate, considerando che ogni appesantimento procedurale costituisce una sconfitta rispetto alla missione istituzionale. Se la dimensione *slow* rappresenta un valore da custodire, pur in un contesto che talvolta la evoca con eccessiva enfasi, il tempo che siamo chiamati a vivere manifesta al contempo una natura *quick*, esigendo istruttorie celeri, processi dinamici e risposte tempestive. Il *tempo della vita reale* si configura dunque come un fecondo *mix* che orienta l'agire amministrativo, specialmente nella scuola del nostro presente.

Senza cedere a posizioni demagogiche nei confronti della burocrazia – la cui funzione, richiamando Max Weber, è costitutiva della Pubblica Amministrazione – non vi è dubbio che l'architettura normativa debba porsi interamente al servizio dell'impegno educativo, e mai viceversa. Proprio per questo, la rotta conclusiva invoca una decisa sterzata: meno carta, limitata allo stretto indispensabile, e una più solida educazione al digitale, così da arginare la proliferazione di sondaggi e rilevazioni per concentrare ogni energia sul progetto formativo, riducendo gli adempimenti formali a favore di un'attenzione autentica e viva verso le nuove generazioni.

[1] È da poco uscito, per i tipi dell'editore Nuovo Diario Messaggero di Imola, un libro dal titolo "*C'era una volta una Scuola di Arti e Mestieri, c'è ancora e guarda al futuro. Diario di bordo 2022-2026*", una specie di rendiconto dei quattro anni che l'autore, Marco Macciantelli, ha vissuto come dirigente scolastico dell'IIS "Francesco Alberghetti" di Imola.

[2] Francesco Alberghetti, medico e filantropo imolese, nato il 7 ottobre 1762 e morto il 12 marzo 1851. È ricordato per il lascito testamentario che permise la realizzazione di due fra le scuole professionali più importanti della città: la Scuola d'Arti e Mestieri (oggi Istituto Tecnico Industriale) e la Scuola pratica di Agricoltura (oggi Istituto Agrario). Tale lascito, ispirato alle idee liberali del tempo, intendeva promuovere il riscatto economico e culturale delle classi più povere attraverso lo sviluppo delle arti e dei mestieri.

[3] Cfr. Gianna Fregonara e Orsola Riva "Corriere della Sera" del 3 marzo 2026, pag. 29.