

Temi commentati da Scuola 7

AGOSTO - SETTEMBRE 2026

31 08 2026

La scuola dove l'umano prende forma

1. *Magnifica Humanitas. Un manifesto per l'educazione* (Luciano RONDANINI)
2. *La cultura della scuola è competitiva? La comunità può promuovere inclusione e pace* (Marco ORSI)
3. *La persona che apprende. Dalla mente dell'alunno alla costruzione del curriculum* (Pietro SACCHELLI)
4. *Zero-sei: una sfida oltre il PNRR. Dagli investimenti alla costruzione di un vero sistema integrato* (Rosalba MARCHISCIANA)
5. *Sfide del prossimo anno scolastico. Le novità da mettere in agenda*

07 09 2026

Nuovi modi di conoscere. Nuove domande per la scuola

1. *Inclusione digitale: una rete per l'Europa. Dalla ricerca frammentata a un sistema di conoscenze condivise* (Giusi Antonia TOTO)
2. *La verità come bene comune. Il compito della scuola nell'età dell'intelligenza artificiale* (Bruno SOZZI)
3. *Competenze non cognitive: la scuola sperimenta. Motivazione e autonomia per imparare a scegliere* (Chiara SARTORI)
4. *Quando gli immaginari dei ragazzi interrogano l'educazione. Il ruolo dell'adulto nelle culture giovanili* (Monica Anna Maria GUIDI)

14 09 2026

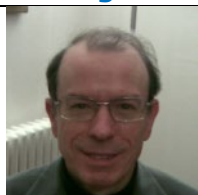
Ciò che i numeri non dicono da soli

1. **PISA 2025: cambia la geografia dei risultati.** *Divari, resilienza e competenze nella scuola italiana* (Agata GUELI)
2. **Leggere il debito, ripensare l'apprendimento.** *Dal recupero delle carenze alla cura dei processi formativi* (G. BOCCHINFUSO)
3. **Quando il corpo accusa il voto.** *Adolescenza e valutazione, tra stress, emozioni e percezione di sé* (Giuseppe ESPOSITO)
4. **Lo zero sei, dove comincia il percorso educativo.** *Un percorso unitario tra servizi educativi e scuola dell'infanzia* (Laura DONÀ)

31 08 2026

La scuola dove l'umano prende forma

1. Magnifica Humanitas. Un manifesto per l'educazione



Luciano RONDANINI

27/08/2026

In un'epoca dominata dall'incertezza degli avvenimenti e dall'insensatezza dei potenti, l'enciclica *Magnifica Humanitas* (MH) di Leone XIV, pubblicata il 25 maggio 2026, si pone, anche in ambito educativo, come bussola orientativa per tutti, credenti e non.

Il papa, infatti, si rivolge agli uni e agli altri indicando un obiettivo universale: la *custodia della persona*, richiamando ogni individuo a promuovere "un'etica dell'umano".

Lo sviluppo tecnologico, infatti, non deve ridurre l'uomo a un semplice numero all'interno di sistemi sempre più sofisticati. Il valore della persona non dipende dalle sue prestazioni o dalla posizione che occupa, ma dal rispetto dei diritti che sono coesenziali alla dignità di ogni essere umano.

All'inizio di un nuovo anno scolastico il testo del papa può diventare uno strumento opportuno di accompagnamento, di riflessione e di valutazione per docenti, dirigenti e genitori.

Principi non negoziabili

I principi rilanciati da Leone XIV sono quelli, non negoziabili, del bene comune, della sussidiarietà, della giustizia sociale, dell'importanza del lavoro, della custodia del pianeta, della civiltà dell'amore. Per questo, è riduttivo rubricarla come "l'enciclica dell'intelligenza artificiale". Il documento rappresenta, infatti, un richiamo per tutti coloro che "credono nella bellezza e nei valori dell'umanità e di una civiltà che si misura dalla cura e non dalla potenza (...) Il papa ricorda che la grandezza dell'uomo non risiede nella capacità di dominare o manipolare il mondo, ma nel proteggere la dignità della persona (Anelli, 2026)[1]

Oggi le tecnologie informatiche, l'intelligenza artificiale, la rivoluzione digitale, l'automazione selvaggia... risultano talmente pervasive che rischiano di alterare le relazioni tra gli individui e i popoli, anche per il fatto che i principali motori delle trasformazioni in atto non sono più gli Stati, ma attori privati, dotati di risorse e capacità di intervento superiori a quelle di molti governi.

Dunque, la vera domanda non riguarda l'intelligenza artificiale in sé, ma "quale idea di uomo guiderà l'IA" (Gregis, 2026)[2]. La sfida, prima di essere tecnologica, è innanzitutto umana.

Disarmare l'intelligenza artificiale

In un passaggio della *Magnifica Humanitas* il papa afferma: "Vorrei, infine, usare una parola che mi sta a cuore: "disarmare". Disarmare l'IA significa sottrarla alla logica della competizione armata, che oggi non è più solo militare ma economica e cognitiva. (...) Disarmare vuol dire rompere questa equivalenza tra potenza tecnica e diritto di governare. Disarmare non significa rinunciare alla tecnologia, ma impedirle di dominare l'umano".

La qualità di una civiltà, sottolinea Leone XIV, "si misura non dalla potenza dei suoi mezzi, ma dalla cura che sa offrire, dalla capacità di riconoscere l'altro come volto e non come funzione.

Disarmare l'IA non significa rinunciare alle risorse informatiche, ma impedirle di manipolare la coscienza dell'uomo".

Come sottolinea Gabriele Benassi (*Scuola 7* del 28 maggio 2026)[3], c'è un abisso incolmabile tra l'intelligenza umana e quella artificiale. Le cosiddette intelligenze artificiali, scrive il pontefice, "non vivono un'esperienza, non possiedono un corpo, non attraversano la gioia e il dolore non maturano nella relazione, non conoscono dall'interno ciò che significa amore, lavoro, amicizia, responsabilità. Non hanno neppure una coscienza morale: non giudicano il bene e il male, non colgono il senso ultimo delle situazioni, non assumono su di sé il peso delle conseguenze. Dunque, l'IA macina dati che possono essere molto utili in molti settori, ma non favorisce una crescita interiore dell'uomo, il quale rischia di perdere "il desiderio di cercare davvero l'altro".

E la scuola?

Nel capitolo quarto dell'enciclica, il papa affronta il valore dell'educazione in un mondo in cui tutto sta cambiando. Il paragrafo si intitola "*Centralità della scuola*", e inizia con queste riflessioni: "La scuola è il luogo in cui le nuove generazioni possono imparare a cercare e amare la verità, a interrogarsi sul senso della vita e sulla dignità di ogni persona. Per questo, sottolinea Leone XIV, i genitori desiderano che i figli crescano essendo capaci di stabilire relazioni positive e di maturare uno spirito critico in un'ottica di solidi valori.

La scuola, insieme alla famiglia, è il luogo in cui le nuove generazioni devono essere educate ad interrogarsi sul senso dell'esistenza e sull'importanza di improntare il proprio progetto di vita al principio della misura e del limite. Solo così potranno vivere pienamente come soggetti liberi".

Relativamente all'uso dell'IA, egli sollecita tutti a sottoporsi ad una "sorta di digiuno" e proteggere i nostri ragazzi dalla seduzione della macchina perfetta. Oggi più che mai il pensiero umano è straordinariamente necessario. Come afferma Paolo Benanti, "Non si chiede alla tecnologia di essere meno capace, ma di essere più responsabile, non si chiede di rinunciare all'esperienza empirica, ma di riconoscere che ogni esperienza avviene sempre con qualcuno. (Benanti, 2026)[4]

Tre sfide educative

Secondo papa Leone, il mondo della scuola deve affrontare tre grandi e improrogabili sfide, che hanno a che fare con la dimensione *sociopolitica*, *pedagogica* e *sapienziale*.

Relativamente al primo problema, nell'enciclica si denuncia la persistenza di forti disuguaglianze nell'accesso all'istruzione sia di base che dei livelli superiori. In troppi Paesi il sistema scolastico pubblico non è adeguatamente sostenuto e, quando la formazione dei giovani viene delegata ai privati, accade spesso che l'accesso dipenda esclusivamente dalla disponibilità economica delle famiglie.

La sfida pedagogica evidenzia la fatica che molti sistemi formativi incontrano a tenere il passo con i cambiamenti tecnologici in corso e a sostenere una crescita integrale della persona.

Per tenere il passo con i veloci cambiamenti in corso, il pontefice auspica che gli insegnanti possano fruire di una formazione iniziale e in servizio sistematica e continua, facendo sì che gli studenti possano fare un uso responsabile e critico delle tecnologie informatiche.

La terza grande sfida è intellettuale e sapienziale. La conoscenza, parcellizzata e frammentata in misura crescente, determina enormi problemi riguardanti la capacità di cogliere la realtà nel suo insieme. Le persone "sanno tante cose, ma faticano a dare un orientamento alla propria vita". Occorre, pertanto, educare i giovani ad un'intelligenza creativa e critica capace di connettere le conoscenze affinché non perdano l'orizzonte di senso del proprio futuro.

Le parole dell'educère oggi

Nella *Magnifica Humanitas* vengono implicitamente delineati orizzonti educativi che, sulla scorta dell'insegnamento di papa Francesco, possono essere ricondotti ad alcune parole chiave.

La prima parola dell'educare (*educère*, trarre fuori) è la *custodia* dell'uomo e della sua dignità, termine quest'ultimo che ricorre nel testo circa 150 volte. Lo strapotere e la pervasività, infatti, della tecnologia rischiano di creare nuove forme di schiavitù, esclusione e svalorizzazione dell'esistenza.

La seconda, che richiama il motto di don Milani *I care*, è riconducibile all'importanza della *cura* educativa. Non si diventa uomo o donna senza che qualcuno si prenda cura di noi. Siamo, quindi, dipendenti dall'attività esterna della madre, del padre, degli insegnanti, degli educatori... Ha scritto Luigina Mortari, riprendendo il pensiero di Martin Heidegger (*Essere e tempo*, 1976)[5], che

attendarsi nulla per sé. È, quindi, un agire gratuito, ma una gratuità che non è perdita di sé". (Mortari, 2002)[6]

Ma la parola chiave dell'*educère*, nell'epoca dell'eclisse della misura, è educare al *senso del limite*, che non è una "diminuzione" delle potenzialità dell'uomo; al contrario, rappresenta la condizione su cui incamminarsi per conquistare la vera libertà. Sono, invece, l'eccesso e l'esaltazione di sé che portano a molteplici forme di schiavitù e di una sorta di inebriante onnipotenza.

La torre di Babele e la saggezza di Neemia

Per esprimere l'enormità delle sfide del nostro tempo, Leone XIV ricorre a due immagini tratte dalla Bibbia: la torre di Babele e l'esperienza di Neemia.

Babele è il simbolo di una civiltà basata sull'orgoglio di bastare a sé stessa, che assolutizza il potere dell'uomo e la sua pretesa di autosufficienza. Questa protervia però porta all'incomunicabilità delle persone. L'attualità semantica della Torre di Babele risiede nel paradosso del nostro tempo: non viviamo più nella frammentazione delle lingue, ma nell'*algoritmo di una Babele* digitale.

L'alternativa, invece, è la scelta operata da Neemia, che privilegia il lavoro condiviso e la valorizzazione dell'impegno collaborativo. Infatti, il Libro di Neemia descrive l'azione riformatrice di questa guida del popolo ebreo che, dopo il ritorno dall'esilio babilonese (circa 445-432 a.C.), ha saputo ricostruire Gerusalemme e dotarla di possenti mura, nonostante una forte opposizione interna. I grandi obiettivi, infatti, richiedono una tessitura paziente, che va nella direzione opposta della velocità e dell'impulsività delle decisioni.

A questo proposito, il papa ci ricorda che i processi educativi hanno bisogno di tempi di maturazione, di confronto con la realtà e di un pensiero capace di "praticare la libertà". La velocità e la facilità con cui si ottiene una risposta, scrive Leone XIV, "rischiano di spegnere il desiderio di porre domande".

La responsabilità individuale e collettiva

Per chi fa impresa, per chi innova, per chi cura, la parola che deve animare il loro impegno è la piena assunzione di responsabilità. Significa (lo afferma Jacopo Murzi), "scegliere un progresso che non metta in secondo piano la persona, ma la accompagni nel suo percorso; che non amplifichi le disuguaglianze, ma le riduca; che non impoverisca la libertà, ma la custodisca. (Murzi, 2026)[7].

Le mura di Gerusalemme costruite da Neemia poggiano sul valore del lavoro condiviso e sul raggiungimento del bene dell'intero popolo. Per queste ragioni, nell'enciclica il papa invita ad evitare la "sindrome di Babele" che porta a celebrare il potere del più forte, a scapito di una comune e responsabile condivisione.

Il "*principio di responsabilità*" (Hans Jonas, 2009)[8] può essere declinato su un duplice piano: *individuale* e *collettivo*. Il primo si coltiva creando condizioni perché il giovane possa fare esperienze del proprio agire responsabile. È l'arte delicata di essere abbastanza vicini da intervenire e abbastanza lontani da sperimentare un'autentica scelta. La dimensione collettiva, invece, chiama in causa l'intera comunità educante (famiglia, scuola, società civile, religiosa...) e il rapporto con gli altri. I ragazzi crescono nell'intreccio di queste relazioni multiple, che devono sapersi coordinare senza confondersi.

Per una pedagogia del bene comune

La ricerca del bene, in una società ripiegata spesso sull'exasperazione degli individualismi, non è solo un principio della dottrina sociale della Chiesa, ma una finalità che riguarda l'intera umanità. In particolare, il bene comune non è "la somma dei vantaggi dei singoli" ma la condivisione di un progetto che determina un *plus* arricchente per i singoli e per l'intera società. Afferma Leone XIV: "È la ricerca del bene comune che dà vita a un popolo, inteso non come semplice somma di individui, ma come realtà viva in cui le persone imparano a riconoscersi legate le une alle altre e corresponsabili della *res pubblica*".

Al contrario, l'enfasi posta unicamente sulle libertà soggettive può arrivare a fare dell'io l'unico metro di giudizio di ciò che è vero, buono e bello. L'altro, il noi, l'umanità sono collocati fuori dalla visione personale, ridotti a "oggetto" o comunque a "protesi" dell'io.

La costruzione del bene comune si fonda sul principio della "destinazione universale dei beni". Il papa ci ricorda che le risorse della terra (il suolo, l'acqua, l'aria, l'ambiente, ...) sono donate da Dio all'intera famiglia umana. Devono, pertanto, essere preservate come facciamo quando riceviamo un regalo.

Leone XIV conclude l'enciclica con l'invito a investire nell'educazione, che inizia dal paziente impegno di ciascuno. In particolare, ci esorta a vivere il digitale "in modo umano" e ammonisce gli adulti a riscoprire la vocazione di essere "artigiani dell'educare". Questo insegnamento costituisce uno dei servizi più preziosi in vista della costruzione del bene comune.

Sostiene Marco Rossi-Doria che coloro che guardano all'educare, devono "nutrire rispetto per le nuove generazioni e perciò porsi in una posizione intellettualmente ed emotivamente onesta"

(2026)[9]. Questo vale soprattutto per il nostro Paese che protegge eccessivamente i giovani, senza farli realmente crescere. E molti di loro, quelli che possono, dopo aver completato gli studi, lasciano l'Italia per andare altrove.

[1] Anelli F., *La cura è relazione, non calcolo. Così Leone XIV parla ai medici*, in *Avvenire*, 30 maggio 2026.

[2] Gregis A., *La macchina velocizza i nuovi farmaci. Ma alla guida restano i ricercatori*, *Avvenire*, 6 giugno 2026.

[3] Benassi G., *La "Magnifica Humanitas" di Leone XIV. La coscienza e la dottrina sociale nel tempo degli algoritmi*, 28/05/2026, [Scuola7-479](#).

[4] Benanti P., *Traversare e andare incontro all'IA. Il gesto di Damietta otto secoli dopo*, *Avvenire*, 28 giugno 2026.

[5] Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1976.

[6] Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

[7] Murzi J., *Pazienti, non "parametri biologici". Va preservata l'umanità della cura*, *Avvenire*, 6 giugno 2026.

[8] Jonas H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino, 2009.

[9] Rossi-Doria M. (2026), *Scuola, educare quando tutto sta cambiando*, Vita e pensiero, Milano.

2. La cultura della scuola è competitiva? La comunità può promuovere inclusione e pace



Marco ORSI

27/08/2026

Quanto c'è di competitivo nella vita quotidiana di una scuola? Probabilmente più di quanto siamo disposti a riconoscere. Non servono classifiche esplicite o gare dichiarate: la competizione può nascondersi nelle pratiche più consuete, nel modo di organizzare la classe, nel linguaggio che usiamo, nelle forme della valutazione e persino in gesti apparentemente innocui.

Sono abitudini così radicate da diventare quasi invisibili. Eppure, possono incidere sul clima della classe, sulle relazioni tra gli alunni, sul senso di appartenenza e sulla capacità della scuola di essere realmente inclusiva. Guardarle da vicino significa allora interrogarsi non soltanto su ciò che insegniamo, ma sul tipo di esperienza sociale che facciamo vivere ogni giorno agli studenti. È da qui che prende forma una domanda più ampia: può la scuola ridurre la spinta individualistica e competitiva e diventare una comunità nella quale si impara anche a crescere insieme? Alcune pratiche scolastiche e il confronto con altri contesti, dallo sport alle organizzazioni di lavoro, possono aiutarci a cercare una risposta.

La mano alzata genera competizione

Consideriamo *in primis* l'inveterata abitudine, difficile da sradicare, della mano alzata, una modalità apparentemente innocua e diffusa nelle scuole ad ogni latitudine. Eppure anche questo semplice gesto può alimentare, senza che il docente ne sia consapevole, una significativa competitività (Kohn, 1999[1]; Orsi, 2017[2]). La dinamica è nota: l'insegnante rivolge una domanda a tutta la classe e invita chiunque a rispondere. Subito alcune mani si alzano, mentre altre rimangono ferme. Tra le prime c'è chi conosce la risposta e chi spera comunque di essere chiamato; tra le seconde chi non sa rispondere, chi teme di esporsi e chi ha già rinunciato a partecipare.

Il punto non è naturalmente mettere sotto accusa la mano alzata, ma interrogarsi sulla dinamica che può generare. L'attenzione rischia infatti di spostarsi dall'argomento proposto al riconoscimento pubblico da parte dell'insegnante: essere chiamati, rispondere correttamente, mostrarsi preparati. Anche chi non partecipa può misurare la propria posizione rispetto agli altri e sentirsi progressivamente scoraggiato. Il riconoscimento del docente finisce così per funzionare come una sorta di ricompensa esterna, distribuita individualmente all'interno del gruppo.

Una pratica quotidiana può dunque produrre effetti che vanno oltre la sua funzione immediata: sollecitare la partecipazione non significa necessariamente costruire collaborazione. Se prevale la ricerca del riconoscimento individuale, la classe rischia di trasformarsi in uno spazio nel quale ciascuno cerca la propria affermazione, anziché in un gruppo che apprende insieme.

La dominanza dell'aggettivo possessivo

Ma la competitività non si ferma lì. Essa è radicata in altri aspetti della cultura della scuola. Pensiamo al vocabolario utilizzato dai docenti, nel quale ricorre con sorprendente frequenza l'aggettivo possessivo: la *mia* classe, le *mie* ore, la *mia* materia, i *miei* libri di testo e, *last but not least*, i *miei* studenti. Un lessico apparentemente neutro può rivelare una concezione del lavoro nella quale prevalgono l'appartenenza individuale e l'autosufficienza professionale, mentre diventa più difficile riconoscersi come parte di una comunità (Orsi, 2002[3]). Vale la pena interrogarsi anche su questi segnali quotidiani, soprattutto quando solidarietà, comunità e responsabilità sono valori dichiarati nei documenti delle scuole.

La stessa prevalenza del *mio* si ritrova nella vita degli alunni: i *miei* libri, il *mio* astuccio, i *miei* colori, il *mio* notebook, il *mio* zaino, il *mio* banco. Naturalmente ciascuno ha bisogno di oggetti e spazi personali. La questione è un'altra: quanto posto riesce a trovare, accanto al *mio*, il *nostro*? Materiali in comune, libri a disposizione di tutti, spazi per lavorare individualmente ma

anche insieme possono contribuire a costruire concretamente una diversa esperienza della classe[4]. L'io non scompare nel noi: impara a riconoscersi anche attraverso il noi.

La valutazione è sempre individuale

Ma il *il punto più delicato*, probabilmente, riguarda la valutazione. Da tempo la riflessione pedagogica insiste sul suo valore formativo: una valutazione che accompagna il processo, rende lo studente consapevole dei propri punti di forza e delle proprie difficoltà, favorisce l'autovalutazione e sostiene la motivazione intrinseca. Il suo scopo principale non è classificare, ma aiutare a migliorare.

E tuttavia c'è un punto da considerare: la valutazione continua a concentrarsi sul singolo alunno, considerato nei suoi apprendimenti e nei suoi progressi. Anche pratiche valutative attente al processo possono quindi lasciare sostanzialmente intatta una cultura nella quale ciascuno misura soprattutto il proprio risultato. Il confronto con gli altri, alimentato talvolta anche dalle aspettative delle famiglie, può trasformare la classe in una gara di solisti.

La questione riguarda anche ciò che scegliamo di valutare. Come ricorda Gert Biesta[5], l'educazione non si esaurisce nell'acquisizione di conoscenze e competenze: accanto alla qualificazione assumono rilievo la socializzazione e la soggettivazione. Una valutazione concentrata prevalentemente sulla prestazione individuale rischia dunque di non riconoscere pienamente ciò che gli alunni imparano attraverso la partecipazione, la responsabilità verso gli altri e la costruzione di un'esperienza comune.

Da qui nasce anche un interrogativo sulle risposte che la scuola mette in campo quando emergono conflitti, difficoltà relazionali o forme di prevaricazione. Corsi sulla gestione della classe, educazione alle emozioni e all'affettività, *coaching* o *team building* possono offrire strumenti utili, ma difficilmente bastano se rimane immutata l'organizzazione quotidiana che regola le relazioni tra le persone. Il problema non è aggiungere un'altra "educazione", quanto interrogarsi su come l'intera esperienza scolastica possa diventare essa stessa esperienza di relazione e di cura. È la scuola, attraverso le discipline e la vita quotidiana della classe, che può diventare un luogo capace di coinvolgere e di "risuonare", per riprendere, da prospettive diverse, le suggestioni di Massimo Recalcati[6] e Hartmut Rosa[7].

Lo sport e l'azienda ci insegnano

Usciamo per un momento dal recinto scolastico. Gli sport di squadra offrono un termine di confronto interessante: anche qui la prestazione individuale conta, ma acquista valore dentro un risultato collettivo. Il buon allenatore sa che il miglioramento di ciascuno può diventare una risorsa per tutti e che anche il talento trova il proprio significato nel contributo dato alla squadra. Capacità, ruoli e responsabilità differenti concorrono così a un obiettivo comune.

Non è un principio estraneo alla scuola. A Barbiana, nell'esperienza di don Milani, i più grandi insegnavano ai più piccoli e la crescita di ciascuno si alimentava anche attraverso quella degli altri (Affinati, 2017)[8]. Oggi ritroviamo la stessa idea, con forme e presupposti diversi, nella *peer education*, nel *cooperative learning* e nella *differentiated instruction*: pratiche che consentono di riconoscere le caratteristiche individuali senza separarle dalla responsabilità verso il gruppo.

Una dinamica analoga può essere osservata nel mondo delle organizzazioni. Jessica Kriegel e Joe Terry (2026) raccontano il caso di un'azienda nella quale la scarsa collaborazione tra i dipendenti stava compromettendo i risultati. Un intervento di *team building* sembrò inizialmente funzionare, ma i suoi effetti durarono poco. Analizzando l'organizzazione, i due consulenti individuarono una contraddizione: ai dipendenti veniva chiesto di collaborare, mentre il sistema continuava a valutarli attraverso punteggi, classifiche e premi individuali. Intervenire su quel meccanismo, dando maggiore riconoscimento ai risultati collettivi, contribuì a modificare anche i comportamenti.

Il gruppo si costruisce sul campo

Lo sport offre un'altra suggestione. Julio Velasco, uno degli allenatori che più hanno insistito sul rapporto tra responsabilità individuale e forza della squadra, richiama spesso un principio semplice: il gruppo si costruisce soprattutto "sul campo", mentre affronta il lavoro, le difficoltà e anche i conflitti. Non basta dichiarare l'importanza della collaborazione o affidarla a momenti formativi separati. È svolgendo bene il proprio compito e mettendo nello stesso tempo le proprie capacità al servizio degli altri che la squadra cresce. Anche il talento individuale acquista valore

quando entra in un sistema di responsabilità nel quale ciascuno è chiamato a fare la propria parte.

Per la scuola il "campo" è innanzitutto la classe. È nella quotidianità del lavoro comune che collaborazione e responsabilità possono diventare esperienza concreta: attraverso ruoli differenti, aiuto reciproco, compiti condivisi e obiettivi che richiedano il contributo di ciascuno. Il gruppo, allora, non è soltanto il luogo nel quale si svolgono gli apprendimenti individuali, ma può diventare esso stesso una risorsa per imparare.

Il confronto con lo sport e con il mondo delle organizzazioni porta così al cuore della questione: chiedere collaborazione serve a poco se le pratiche quotidiane continuano a premiare prevalentemente la riuscita individuale. La comunità non nasce dalle dichiarazioni, ma dalle condizioni concrete nelle quali le persone lavorano, imparano e assumono responsabilità insieme.

Anche il gruppo può avere un traguardo

La valutazione può allora diventare uno dei terreni sui quali sperimentare un diverso equilibrio tra individuo e gruppo. Si potrebbe, ad esempio, affiancare ai risultati dei singoli un traguardo condiviso dalla classe, costruito a partire dai progressi di tutti. Non si tratterebbe di sostituire la valutazione individuale, che mantiene naturalmente la propria funzione, ma di rendere visibile anche ciò che il gruppo riesce a conseguire attraverso l'impegno e l'aiuto reciproco.

La classe potrebbe così misurarsi periodicamente con un proprio obiettivo di miglioramento, nel quale il progresso di ciascuno contribuisce al risultato comune. Il successo dello studente più forte non sarebbe separato da quello degli altri e la difficoltà di chi procede più lentamente potrebbe diventare una responsabilità condivisa. L'elemento ludico della sfida, se utilizzato con attenzione, può contribuire a sostenere motivazione e partecipazione: *gamification* e approccio *nudge*^[9] offrono, da questo punto di vista, suggestioni interessanti (Bilancini e Ricciardi, 2022)^[10].

Ma una diversa attenzione al risultato collettivo avrebbe poco significato se rimanesse isolata. Spazi organizzati anche per il lavoro comune, materiali a disposizione di tutti, raggruppamenti flessibili e pratiche didattiche che affidino agli studenti responsabilità reali possono rendere coerente l'organizzazione della classe con l'idea di comunità che si vuole promuovere. È ancora una volta il "campo" a dover cambiare: non basta chiedere agli studenti di collaborare, occorre creare le condizioni perché abbiano realmente qualcosa da fare e da costruire insieme.

La scuola come comunità di pace e di inclusione

La scuola opera oggi in un contesto sociale nel quale le occasioni spontanee di appartenenza e di vita comunitaria si sono profondamente trasformate. L'individualizzazione dei comportamenti, la pervasività delle relazioni digitali, la crisi di alcuni tradizionali luoghi di aggregazione e la crescente frammentazione sociale rendono ancora più importante interrogarsi su quale esperienza dello stare insieme bambini e ragazzi possano vivere a scuola.

Neil Postman (2019)^[11] attribuiva alla scuola la funzione di una sorta di "termostato socio-culturale", capace di riequilibrare le tendenze prevalenti nella società. Se fuori dalla scuola cresce la spinta all'individualizzazione, essa può dunque diventare uno dei luoghi nei quali riscoprire il *noi*. Non basta allora accompagnare ciascun alunno nell'acquisizione di conoscenze e competenze: come ricorda Gert Biesta, educare significa anche socializzazione e soggettivazione, cioè costruzione del rapporto con gli altri e del proprio modo di essere nel mondo.

È qui che l'idea di comunità assume un significato concreto. Thomas J. Sergiovanni (2002)^[12] pensa la scuola come una comunità di relazioni, di luoghi e di memoria, capace di unire mente e cuore. Una comunità, però, non nasce semplicemente perché viene dichiarata tale: prende forma "sul campo", nelle pratiche condivise, negli spazi, nei ruoli e nelle responsabilità che docenti e studenti assumono ogni giorno per raggiungere obiettivi comuni.

Costruire una scuola come comunità significa allora lavorare anche per la pace e per l'inclusione. Significa offrire agli studenti l'esperienza quotidiana di una convivenza nella quale differenze, capacità e responsabilità possano trovare posto senza trasformarsi necessariamente in gerarchie e competizione. Maria Montessori (2018) aveva intuito quanto la vita della classe potesse diventare un microcosmo di una realtà più ampia: il modo in cui bambini e ragazzi imparano a rapportarsi agli altri, all'ambiente, ai materiali, agli adulti e al sapere prepara anche il loro modo di abitare il mondo.

La domanda iniziale può allora essere rovesciata: non soltanto quanto sia competitiva la cultura della scuola, ma quanto la scuola possa diventare ogni giorno un luogo nel quale si impara che

crescere non significa necessariamente farlo a spese degli altri e che il risultato di ciascuno può acquistare valore anche nel contribuire alla crescita di tutti.

- [1] Kohn A. (1999), *La fine della competitività*. Milano: Baldini & Castoldi.
- [2] Orsi M. (2017), *Dire bravo non serve*. Milano: Mondadori.
- [3] Orsi M. (2002), *Scuola, organizzazione, comunità*. Brescia, La Scuola.
- [4] Il modello Senza Zaino, sviluppato a partire dall'esperienza pedagogica di Marco Orsi, si fonda sull'Approccio Globale al Curricolo e sui valori di ospitalità, responsabilità e comunità. Particolare attenzione è riservata all'organizzazione dell'ambiente formativo, alla condivisione di spazi e materiali e alla costruzione della scuola come comunità di apprendimento.
- [5] Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano, Raffaello Cortina.
- [6] Recalcati M. (2025), *La Luce e l'Onda. Cosa significa insegnare?* Torino, Einaudi.
- [7] Hartmut R. (2019), *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World*. Cambridge (UK), Polity Press.
- [8] Affinati E. (2017), *L'uomo del futuro. Sulle strade di don Lorenzo Milani*. Milano, Mondadori.
- [9] Per *gamification* si intende l'impiego, in contesti non ludici, di elementi propri del gioco – obiettivi, sfide, progressioni, feedback – per sostenere coinvolgimento e motivazione. Il *nudge* ("spinta gentile") indica invece interventi che, modificando il contesto nel quale si compiono le scelte, orientano i comportamenti senza imporli né limitarne la libertà. In ambito educativo entrambi gli approcci possono essere utilizzati per favorire partecipazione, motivazione e comportamenti collaborativi. Vedi anche: Orsi M. (2024), *Leadership leggera con il Nudge*. Ussana (CA), Logus Mondi interattivi.
- [10] Bilancini E. e Ricciardi E. (2022). "Scienza del gioco e neuroscienze". In AA. VV. Report: New Frontiers in Gaming. Torino, Edizioni Intesa San Paolo.
- [11] Postman N. (2019), *Ecologia dei media: La scuola come contropotere*. Roma, Armando.
- [12] Sergiovanni T. J. (2002), *Dirigere scuole come comunità di apprendimento*, Roma, LAS.

3. La persona che apprende. Dalla mente dell'alunno alla costruzione del curricolo



Pietro SACCHELLI

27/08/2026

Le nuove *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* offrono l'occasione per una riflessione preliminare di natura antropologica e fenomenologica. Ogni curricolo presuppone infatti un'idea di essere umano: il modo in cui la persona abita il mondo, interpreta la realtà, allaccia relazioni e vive emozioni. È questa trama originaria, fatta di percezioni, intenzioni, vissuti e rappresentazioni mentali a costituire il fondamento dell'esperienza educativa.

Quando tale dimensione viene però trascurata, il discorso curricolare rischia di ridursi a un puro elenco di obiettivi e contenuti disciplinari, senza visione della struttura intenzionale dell'apprendere che dovrebbe rappresentare il "faro" della scuola. Anche le nuove Indicazioni possono esporsi a questo rischio nella loro traduzione curricolare: l'attenzione all'oggetto culturale può prevalere sull'interrogativo antropologico, lasciando sullo sfondo la struttura intenzionale dell'apprendere.

Le conseguenze pedagogiche di questa impostazione sono note: resistenze alla comprensione, fragilità dei processi di inclusione, rischio di dispersione scolastica. Un curricolo non tarato sulla persona-alunno finisce per non cogliere la dimensione più profonda dell'esperienza formativa. È come se un ospedale paradossalmente si limitasse a gestire protocolli, macchinari e locali senza farsi realmente carico dei propri pazienti. Allo stesso modo una scuola che non riconosce la dimensione ontologica dell'alunno rischia di smarrire la propria ragione educativa.

L'insegnamento nel primo ciclo d'istruzione

Nel primo ciclo d'istruzione la progettazione per competenze, le attività laboratoriali, i progetti interdisciplinari, l'uso del digitale e la valutazione formativa si concentrano sui nuclei concettuali delle discipline e sulla definizione degli obiettivi. È un lavoro accurato che richiede preparazione, ricerca didattica e un impegno costante nella gestione della classe. Accanto alla qualità degli strumenti e delle metodologie, diventa allora essenziale interrogarsi sul fondamento pedagogico che orienta l'azione didattica e sul modo in cui l'alunno costruisce la propria esperienza di apprendimento.

Un insegnamento centrato quasi esclusivamente sui contenuti disciplinari rischia infatti di non cogliere la dimensione antropologica, il modo in cui l'alunno percepisce la realtà, organizza gli stimoli sensoriali, elabora sul piano mentale le informazioni e costruisce la propria esperienza di apprendimento. Se l'attenzione all'oggetto culturale prevale sulla comprensione del modo in cui la mente del discente lo riceve e lo trasforma, l'apprendimento diventa precario, esposto a fraintendimenti e resistenze cognitive.

La pedagogia fenomenologica ricorda che il processo di apprendimento parte sempre dal sé, dal proprio vissuto e dalle personali modalità di elaborare le informazioni. Lasciare sullo sfondo gli stili di apprendimento, le abitudini cognitive, le potenzialità evocative e le operazioni mentali significa ridurre l'insegnamento a un esercizio tecnico privo di radicamento nella soggettività dell'alunno. Così la scuola rischia di rivolgersi a un discente "astratto" mentre l'alunno reale rimane solo una figura di sfondo. In questa distanza silenziosa tra ciò che l'insegnante offre e ciò che lo studente può realmente accogliere si annidano le molteplici difficoltà di apprendimento.

L'alunno invisibile

Paradossalmente l'alunno, protagonista dichiarato del processo educativo, può rimanere un implicito pedagogico quando il curricolo e la programmazione disciplinare non rendono sufficientemente visibili i processi attraverso i quali costruisce l'apprendimento. Di lui rischiano allora di essere considerati soprattutto gli aspetti esteriori: l'impegno, la motivazione, il comportamento e la relazione con i compagni, mentre può rimanere sullo sfondo una dimensione decisiva: che cosa accade nella sua mente quando incontra un contenuto disciplinare? Quali

operazioni mentali attiva nello studio? Quali evocazioni cognitive, emozioni, intuizioni o resistenze caratterizzano il suo modo di essere?

Porre queste domande fin dalla progettazione, insieme alla definizione degli obiettivi, contenuti e procedure, permette di esplorare una dimensione che merita maggiore attenzione. L'alunno reale può così emergere con maggiore evidenza dallo sfondo della scena educativa, restituendo all'insegnamento la sua natura originaria: quella di un incontro tra due menti-coscienti e non un semplice trasferimento di saperi. Esattamente lo splendido esperimento realizzato a Barbiana da Don Lorenzo Milani. Solo riconoscendo la profondità mentale fragile, mutevole e irripetibile dell'alunno la scuola può evitare di trasformarlo in un soggetto "funzionale" solo alle logiche del curriculum tornando a considerarlo per ciò che è: una persona, sorgente viva del senso educativo.

Il rischio nascosto della teoria culturalista

I curricoli scolastici fanno spesso riferimento alla teoria degli "ambienti di apprendimento", ma non sempre rendono espliciti i presupposti epistemologici. Negli anni Novanta la scuola italiana è stata fortemente influenzata dal culturalismo di David Olson[1], ripreso anche da Bruner, secondo cui le abilità cognitive non sono proprietà originarie della mente, ma emergono dall'uso dei media e degli strumenti simbolici all'interno dei contesti sociali[2]. Gli strumenti culturali tendono a esternalizzare il pensiero: le operazioni mentali possono essere considerate prevalentemente nella loro relazione con i media e gli strumenti che ne consentono l'espressione. L'ambiente di apprendimento assume così una centralità che può lasciare in secondo piano i processi interiori attraverso i quali il pensiero si forma. La mente può essere interpretata soprattutto nella sua relazione con le mediazioni strumentali e culturali, con una minore attenzione alla sua autonomia intenzionale[3].

Ne deriva un possibile rischio pedagogico: l'oggetto culturale può arrivare ad inglobare il soggetto, generando una sorta di isomorfismo tra il piano oggettivo e quello soggettivo. La vita mentale può essere letta prevalentemente in funzione degli strumenti fino a perdere parte della propria specificità. In questa interpretazione l'alunno rischia rimanere sullo sfondo rispetto all'ambiente di apprendimento, mentre la sua interiorità, sorgente del senso, può ricevere minore attenzione rispetto alla forza attribuita alle tecnologie e ai linguaggi simbolici[4].

La prospettiva fenomenologica: la persona come origine del senso

Prima della fine del secolo scorso la fenomenologia ha fortemente influenzato le arti visive (pittura, fotografia) e le scienze positive (psichiatria, architettura, psicologia, sociologia, scienze cognitive e didattica) rivoluzionandone i linguaggi e i paradigmi interpretativi[5]. Paradossalmente la scuola, luogo privilegiato per interrogare la soggettività, è rimasta incomprensibilmente assente da questo scenario.

La tradizione fenomenologica ricorda che l'essere umano non è soltanto un corpo immerso nel mondo, ma possiede una dimensione ontologica (*mind, esprit*) che costituisce il fondamento della sua vita mentale, affettiva, motivazionale, etica e relazionale. Quando questa profondità viene trascurata o ignorata, l'insegnamento si allontana dalla persona per esaltare la tecnica, dimenticando, come sottolinea l'enciclica "*Magnifica humanitas*" che la custodia della persona umana è il principio irrinunciabile di ogni civiltà educativa[6].

Le ricadute pedagogiche che ne conseguono sono profondamente problematiche: l'impossibilità di promuovere un'autentica personalizzazione del percorso formativo, l'indebolimento dell'insegnamento del metodo di studio e il rischio che l'azione didattica si concentri prevalentemente sull'adattamento dei contenuti, degli strumenti o delle modalità di svolgimento del compito. Anche il ricorso a misure compensative e dispensative, quando previsto per rispondere a specifici bisogni educativi, acquista pieno significato se si accompagna alla comprensione dei processi attraverso i quali l'alunno apprende e costruisce proprie strategie. In tal modo l'attenzione rischia di concentrarsi prevalentemente sull'oggetto dell'apprendimento, perdendo di vista la singolarità della persona che apprende. È precisamente in questa rimozione della dimensione ontologica dall'orizzonte educativo, nella perdita del soggetto come presenza incarnata, intenzionale e situata che si annida una delle debolezze più profonde e strutturali del nostro sistema scolastico.

Una pedagogia che riconosca la mente

L'Homo sapiens possiede una prerogativa unica: la capacità di attribuire senso e direzione alla propria esperienza. Questa facoltà, radicata nella coscienza e nell'intenzionalità, è stata messa

in luce dalla fenomenologia di Husserl, Heidegger ed Edith Stein che mostrano come l'essere umano si costituisca nella relazione con il mondo e con l'altro[7].

Riconoscere questa dimensione significa dare spessore alla qualità formativa: l'educazione non può limitarsi alla gestione degli insegnamenti, ma deve incontrare la persona nella sua interezza, sostenendola non solo sul piano affettivo-relazionale ma anche nelle difficoltà di apprendimento. Una scuola che considera la mente dell'alunno come origine del senso non trasmette solo contenuti, ma si interroga su come essi vengano vissuti, trasformati e integrati nella vicenda esistenziale dello studente.

Una maggiore attenzione alla dimensione ontologica della persona potrebbe trovare spazio anche nella formazione dei docenti, attraverso l'approfondimento di ambiti quali la neurobiologia del cervello, la didattica fenomenologica, le teorie dei qualia e della mente, l'analisi degli stili di apprendimento, la metacognizione e il funzionamento delle operazioni mentali primarie (attenzione, riflessione, memorizzazione etc.). Una preparazione che comprenda anche questi aspetti può offrire al docente ulteriori strumenti per comprendere la complessità dell'esperienza umana e accompagnare l'alunno nella costruzione del proprio apprendimento.

In sintesi

Una professionalità docente particolarmente attenta alla dimensione mentale e alla singolarità dell'alunno potrebbe contrastare la dispersione scolastica e favorire l'inclusione degli alunni più fragili. Resta aperta una questione che riguarda l'intero sistema formativo: come fare della conoscenza della persona una componente effettiva della progettazione e dell'azione didattica? È una domanda che accompagna anche le trasformazioni della scuola e richiama il curriculum alla sua finalità essenziale: incontrare l'alunno nella sua singolarità e creare le condizioni perché ciascuno possa costruire, con gli altri, la propria esperienza di apprendimento.

[1] Olson, D. R. (1994). *The World on Paper*. Cambridge University Press.

[2] Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.

[3] Greco, A. "Teorie della mente e differenziazione didattica" Ed. Mario Adda (BA), 2009.

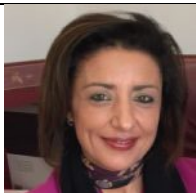
[4] Sacchelli, P. "Valorizzare le differenze per una scuola inclusiva. Dalla dimensione cognitiva dell'insegnamento a quella mentale dell'apprendimento" Ed. Unicopli (MI), 2018.

[5] La fenomenologia è stata applicata alla fotografia da Oliviero Toscani, alla pittura già a partire da Paul Cézanne, alla psichiatria da Ludwig Binswanger, all'architettura da Renzo Piano, alla psicologia da Jaspers, Katz e Straus, alla sociologia da Schütz, Luckmann e Garfinkel, alle scienze cognitive da Francisco Varela, alla didattica (in Francia) da Antoine de La Garanderie.

[6] Papa Leone XIV (Robert Francis Prevost) "Magnifica humanitas. Lettera Enciclica sulla custodia della persona umana nel tempo dell'intelligenza artificiale" Ed. Libreria Editrice Vaticana, 2026.

[7] Ales Bello, A. "Introduzione alla fenomenologia" Ed. Aracne, 2009.

4. Zero-sei: una sfida oltre il PNRR. Dagli investimenti alla costruzione di un vero sistema integrato



Rosalba MARCHISCIANA

27/08/2026

Il PNRR ha rappresentato, e continua a rappresentare, un'occasione storica per l'edilizia scolastica italiana. Attraverso la Missione 4 – Componente 1 – Investimento 1.1, sono stati destinati 4,6 miliardi di euro alla costruzione, ristrutturazione e messa in sicurezza di nidi e scuole dell'infanzia, con l'obiettivo di realizzare 150.480 nuovi posti nella fascia 0-6 anni entro il 2026[1]. È un investimento che nessuno può permettersi di sottovalutare, soprattutto nelle regioni del Mezzogiorno dove il divario di copertura rispetto al target europeo del 33% resta ancora oggi marcato[2].

Ma un Paese che voglia davvero occuparsi dei suoi bambini più piccoli non può pensare che il compito sia assolto quando si consegnano le chiavi di un edificio nuovo. La realizzazione delle strutture è infatti solo il primo passaggio: perché i nuovi posti si traducano in un effettivo ampliamento dei servizi occorre garantirne l'attivazione e la continuità nel tempo, attraverso personale adeguato, risorse per la gestione condizioni di accesso che consentano alle famiglie di utilizzare concretamente i servizi disponibili. È nel passaggio dai nuovi spazi ai servizi concretamente fruibili che si misura, dunque, la portata dell'investimento realizzato.

Il cemento cresce, le persone restano indietro

Il decreto legislativo 65/2017, che ha istituito il sistema integrato zero-sei, aveva individuato fin dall'inizio tre pilastri di pari dignità: gli interventi infrastrutturali, il finanziamento delle spese di gestione dei servizi educativi e, non meno rilevante, la formazione continua del personale educativo e docente unita alla promozione dei coordinamenti pedagogici territoriali. Di questi tre pilastri, il PNRR ha concentrato la parte più consistente degli investimenti sul primo, mentre gli altri due continuano a fare affidamento prevalentemente su risorse ordinarie, non sempre adeguate alle esigenze dei territori. Peraltro, il territorio italiano, dispone già di una rete articolata di servizi educativi per la prima infanzia, non è un deserto educativo da colonizzare ex novo: esistono già, servizi educativi per la prima infanzia, sia all'interno della scuola pubblica – sezioni primavera, poli per l'infanzia annessi agli istituti comprensivi – sia nel sistema paritario e comunale. Queste realtà avrebbero bisogno non solo di nuovi edifici, ma anche di interventi capaci di qualificare gli ambienti educativi esistenti e di assicurare continuità alle attività rivolte ai bambini della prima infanzia.

Zero-sei, una presenza ancora discontinua

Uno degli aspetti più contraddittori riguarda proprio la platea dei destinatari. Molti degli interventi socio-educativi finanziati nell'ambito della Missione 5 – Componente 3 – Investimento 3 comprendono espressamente anche la fascia 0-6 anni, accanto a quelle 5-10 e 11-17. Quando però si passa ad alcuni programmi rivolti direttamente alle istituzioni scolastiche e finalizzati al contrasto della dispersione e dei divari negli apprendimenti, l'attenzione si concentra frequentemente a partire dalla scuola primaria. È accaduto, ad esempio, in specifici avvisi del PON "Per la scuola" e, più recentemente, negli interventi Agenda Sud e Agenda Nord del Programma nazionale "Scuola e competenze" 2021-2027. In questi casi la scuola dell'infanzia è rimasta fuori dalle azioni finanziate, anche quando le sue sezioni appartenevano allo stesso istituto comprensivo destinatario degli interventi. La conseguenza è stata l'esclusione delle sezioni dell'infanzia e dei bambini che le frequentavano dalle attività previste da questi specifici avvisi.

Si determina così una discontinuità tra politiche socio-educative che assumono lo zero-sei come fascia esplicitamente destinataria degli interventi e alcune misure scolastiche di contrasto ai divari e alla dispersione che iniziano dalla scuola primaria.

Dalle risorse ai servizi

A fronte di oltre 19 miliardi di euro destinati dal PNRR al potenziamento del sistema scolastico[3] le risorse rivolte allo zerosei seguono oggi canali differenti, che è necessario leggere insieme. Il Fondo nazionale ordinario per il sistema integrato zerosei dispone nel 2026 di 288,8 milioni di euro, rispetto ai 275,7 milioni del 2025, con un ulteriore incremento previsto per il 2027 e il 2028. A queste risorse si affiancano i 450 milioni destinati nel 2026 ai Comuni per incrementare i posti nei servizi educativi per l'infanzia e concorrere al raggiungimento del LEP del 33%, che salgono a 1,1 miliardi annui nel 2027 e nel 2028.

Il problema si sposta allora dalla sola quantità delle risorse alla loro capacità di tradursi in servizi effettivamente disponibili e sostenibili nei diversi territori. I dati più recenti mostrano infatti che nell'anno educativo 2023/2024 l'offerta nazionale ha raggiunto 31,6 posti ogni 100 bambini sotto i tre anni, con differenze ancora molto ampie: il Centro arriva al 40,4%, mentre il Sud si ferma al 19% e le Isole al 19,5%. L'investimento nelle strutture deve quindi procedere insieme alla capacità degli enti locali di attivare e mantenere i servizi, sostenere i costi di gestione e renderli concretamente accessibili alle famiglie.

Sezioni primavera, una fragilità che ancora permane

La possibilità di trasformare nuovi posti e nuove strutture in servizi educativi effettivamente funzionanti porta direttamente alla questione del personale. L'ampliamento dell'offerta richiede infatti professionalità adeguate, continuità educativa e una programmazione capace di accompagnare nel tempo la crescita del sistema. Proprio su questo versante permangono elementi di fragilità. Le sezioni primavera ne rappresentano un esempio significativo[4]. Nate in via sperimentale con la Legge 296/2006 come servizio rivolto ai bambini tra i 24 e i 36 mesi e successivamente ricomprese dal D.lgs. 65/2017 nel sistema integrato zerosei, continuano a dipendere da modalità di attivazione e finanziamento che non assicurano ovunque la stessa continuità dell'offerta. La loro esperienza rende particolarmente evidente una questione più generale: alla crescita dei servizi deve corrispondere una disponibilità stabile di professionalità educative, sostenuta da modalità di reclutamento coerenti e da una formazione iniziale e in servizio adeguata alle specificità della prima infanzia.

La sfida aperta dagli investimenti non riguarda quindi soltanto quanti nuovi posti sarà possibile creare, ma anche le condizioni professionali e organizzative necessarie perché quei posti possano tradursi in servizi di qualità e duraturi.

Una regia a geometria variabile

La costruzione del sistema integrato zerosei richiede una regia territoriale capace di mettere in relazione servizi educativi e scuole dell'infanzia, soggetti pubblici e privati, professionalità e responsabilità istituzionali diverse. Un ruolo centrale è affidato ai Coordinamenti pedagogici territoriali, previsti dal D.lgs. 65/2017 e successivamente rilanciati dal Piano di azione nazionale pluriennale 2021-2025, che ha destinato alla loro promozione e alla formazione del personale una quota delle risorse assegnate alle Regioni.

Negli ultimi anni la loro diffusione è cresciuta, ma il quadro nazionale resta differenziato. Alla costituzione formale dei CPT non corrisponde infatti ovunque lo stesso livello di operatività, continuità e capacità di raccordo tra servizi educativi, scuole dell'infanzia statali e paritarie, enti locali e soggetti gestori. Il nodo si sposta così dalla semplice presenza del coordinamento alla qualità del suo funzionamento: possibilità di promuovere formazione congiunta, favorire continuità educativa, sostenere il confronto professionale, raccordare servizi educativi, scolastici, sociali e sanitari e contribuire al monitoraggio della qualità dell'offerta. Sono, del resto, proprio le funzioni che la disciplina regionale più recente continua ad attribuire ai CPT[5].

È su questa capacità di funzionare come infrastruttura pedagogica del territorio che si misura una parte importante dell'effettiva integrazione dello zerosei. Gli investimenti negli edifici, l'ampliamento dei posti, la formazione del personale e la qualità educativa dei servizi hanno bisogno di luoghi nei quali possano essere letti e raccordati. Dove questa funzione rimane debole o discontinua, anche risorse consistenti rischiano di produrre interventi frammentati anziché concorrere alla costruzione di un sistema realmente integrato.

Le isole felici che aspettano di diventare arcipelago

Eppure, a macchia di leopardo sul territorio nazionale – senza escludere la Sicilia e il Mezzogiorno – esistono esperienze nelle quali istituzioni scolastiche, Comuni e reti territoriali hanno saputo

costruire e mantenere servizi educativi zerosei di qualità, talvolta proprio in contesti caratterizzati da una debole presenza di servizi per la prima infanzia. Non si tratta soltanto di esperienze episodiche: alcune hanno raggiunto negli anni una dimensione e una continuità che consentono di considerarle veri e propri laboratori territoriali del sistema integrato[6]. Queste realtà possono offrire indicazioni utili per comprendere quali condizioni organizzative, professionali e finanziarie ne abbiano consentito lo sviluppo e quali siano invece gli ostacoli alla loro diffusione.

Occorrerebbero avvisi e azioni dedicati che permettano alle istituzioni scolastiche più attive su questo fronte di contare su finanziamenti più consistenti: non solo per ambienti più adeguati, ma anche per potenziare il servizio, ridurre i costi a carico delle famiglie, sostenere adeguatamente le professionalità coinvolte, promuovere la formazione continua del personale educativo e rafforzare la diffusione e l'operatività dei coordinamenti pedagogici territoriali.

Non è tardi per cambiare rotta

Alla fase conclusiva del PNRR, il bilancio dello zerosei restituisce luci e ombre. L'investimento sulle strutture ha avuto una dimensione senza precedenti e può ampliare in modo significativo la disponibilità dei servizi, soprattutto nei territori che ne sono più carenti. La sfida, però, si sposta ora sulla capacità di far vivere quelle strutture e di inserirle in un sistema realmente integrato, nel quale risorse per la gestione, professionalità educative, formazione e coordinamento pedagogico procedano insieme.

I prossimi passaggi saranno quindi decisivi. I nuovi posti dovranno diventare servizi effettivamente attivi e accessibili alle famiglie; le differenze territoriali dovranno essere progressivamente ridotte; i Coordinamenti pedagogici territoriali dovranno poter esercitare concretamente la funzione di raccordo per la quale sono stati previsti. Anche le esperienze che già funzionano possono diventare una risorsa, se vengono conosciute, valutate e utilizzate per comprendere quali condizioni ne abbiano favorito lo sviluppo e possano essere sostenute anche altrove.

La conclusione del PNRR, da questo punto di vista, non coincide con la conclusione della sfida. La prossima programmazione delle risorse europee e nazionali potrà raccogliere ciò che questa stagione di investimenti ha reso possibile e affrontare ciò che è rimasto più fragile. Per lo zerosei significa riconoscere che costruire nuovi posti è stato un passaggio fondamentale; renderli servizi educativi stabili, accessibili e di qualità è il compito che viene adesso.

[1] [PNRR Futura](#), Asili nido e scuole dell'infanzia – M4C1 Investimento 1.1.

[2] [Osservatorio](#) Conti Pubblici Italiani, Università Cattolica, Quanto aumenta la disponibilità degli asili nido con il PNRR.

[3] Il Pnrr e la povertà educativa, [rapporto](#) dell'Osservatorio #Conibambini.

[4] R. Marchisciana, Sezioni primavera e colori dell'infanzia, [Scuola7 n. 288](#).

[5] Il grado di attuazione dei Coordinamenti pedagogici territoriali resta fortemente differenziato. In Veneto risultano sette CPT, uno per ciascuna provincia, progressivamente costituiti tra il 2019 e il 2021 e indicati dall'USR Veneto come stabilmente attivi; la programmazione regionale 2025 destina inoltre il 5% delle risorse del Fondo zerosei, pari a circa 900.000 euro, alla formazione continua e alla promozione dei CPT. In Sicilia la programmazione 2025 destina 145.855 euro ai Coordinamenti pedagogici territoriali, con riferimento ai nove Comuni capoluogo di provincia. Gli atti reperibili documentano quindi la previsione e il finanziamento dei CPT, ma non consentono di ricostruire con analoga evidenza la loro effettiva attivazione, la continuità di funzionamento e la copertura territoriale.

[6] Un'esperienza significativa è quella dell'Istituto comprensivo "Don Bosco" di Gela, dove la prima sezione primavera è stata attivata nel 2012 e l'esperienza si è progressivamente ampliata fino a raggiungere cinque sezioni nel 2023, il numero più elevato allora presente in un'unica scuola statale siciliana. L'USR Sicilia l'ha presentata a Didacta Italia 2023 come buona pratica per la fascia zerosei. Alla base del progetto, la scelta di ampliare le opportunità educative per la prima infanzia in un territorio caratterizzato da una presenza ancora insufficiente di servizi.

5. Sfide del prossimo anno scolastico. Le novità da mettere in agenda



Marco MACCIANTELLI

06/08/2026

Il prossimo anno scolastico si apre con alcune novità che meritano di essere affrontate fin dall'estate, perché richiedono decisioni organizzative, aggiornamenti procedurali e scelte di governance. Si tratta di innovazioni che interessano ambiti diversi, ma che hanno un tratto comune: chiedono alle scuole di trasformare le novità normative in scelte organizzative e responsabilità educative.

Dall'intelligenza artificiale alla sicurezza, dalle attività di cittadinanza attiva e solidale alla tutela del dipendente che segnala illeciti, ecco i principali temi che dirigenti scolastici e staff sono chiamati a mettere in agenda.

L'IA cambia il modo di fare scuola

L'intelligenza artificiale rappresenta una delle sfide più rilevanti con cui le scuole sono chiamate a confrontarsi all'inizio del nuovo anno scolastico. Come osserva Nello Cristianini nel volume *Machina Sapiens. L'algoritmo che ci ha rubato il segreto della conoscenza* (il Mulino, 2024), il 2023 ha segnato un punto di svolta: da quel momento l'IA generativa è entrata stabilmente nella vita quotidiana, modificando il modo di cercare informazioni, produrre testi, risolvere problemi e prendere decisioni. Questi cambiamenti coinvolgono direttamente anche la scuola, che forma gli studenti a vivere e operare in una società profondamente trasformata dalle tecnologie digitali. Per questo l'intelligenza artificiale richiede una riflessione che va oltre l'introduzione di nuovi strumenti: chiama in causa la progettazione didattica, i processi di valutazione, la formazione del personale e le responsabilità educative dell'istituzione scolastica. L'IA si configura così come un paradigma tecnologico e culturale destinato a incidere in profondità sull'organizzazione della scuola e sui processi di insegnamento e apprendimento.

Rafforzare la missione educativa

La diffusione dell'intelligenza artificiale rende ancora più centrale la missione educativa della scuola. Agli studenti servono conoscenze, capacità di giudizio e senso di responsabilità per utilizzare queste tecnologie in modo consapevole, comprenderne le potenzialità e riconoscerne anche i limiti. La scuola è chiamata ad accompagnare questo processo, aiutando le nuove generazioni a sviluppare competenze che integrino innovazione tecnologica, pensiero critico e responsabilità personale.

È il richiamo che Leone XIV affida all'Enciclica *Magnifica Humanitas. Sulla custodia della persona umana nel tempo dell'intelligenza artificiale* (cap. V, paragrafo 238), dove afferma che «educare le nuove generazioni a credere che l'evoluzione delle tecnologie non segue un percorso inevitabile, ma può essere orientata dalla responsabilità personale e collettiva». È un richiamo ai servizi più preziosi al bene comune.

Le scuole hanno già potuto avviare questo percorso attraverso le opportunità offerte dal PNRR per la didattica digitale integrata e la formazione del personale scolastico sulla transizione digitale (D.M. 66/2023). È un patrimonio di competenze che oggi trova un naturale sviluppo nell'applicazione delle Linee guida per l'introduzione dell'intelligenza artificiale nelle istituzioni scolastiche, dell'AI Act europeo e delle Linee guida AgID per la Pubblica Amministrazione, chiamate a tradurre i principi in scelte organizzative e didattiche.

Gli strumenti per governare l'IA

La formazione promossa dal PNRR e i più recenti riferimenti normativi sull'intelligenza artificiale offrono oggi alle scuole un quadro di riferimento sufficientemente definito. Occorre ora tradurre questo patrimonio di competenze e di indicazioni in un assetto organizzativo, capace di orientare l'impiego dell'intelligenza artificiale nelle attività didattiche e amministrative. Una prima scelta riguarda la collaborazione con il DPO (Data Protection Officer o Responsabile della protezione dei

dati), indispensabile per definire criteri di utilizzo rispettosi della tutela dei dati personali, la sicurezza e le responsabilità dell'istituzione scolastica.

Su questa base può essere predisposto un Regolamento per l'utilizzo degli strumenti di intelligenza artificiale, sottoposto alle deliberazioni del Collegio dei docenti e del Consiglio d'istituto e accompagnato da forme di monitoraggio e aggiornamento periodico. Il Regolamento definisce le condizioni di utilizzo degli strumenti; un Piano d'istituto per l'intelligenza artificiale raccorda invece le scelte didattiche, organizzative e amministrative e ne programma lo sviluppo nell'ambito dell'autonomia scolastica.

Il gruppo di lavoro sull'intelligenza artificiale (GLIA)

L'attuazione del Regolamento e del Piano d'istituto richiede anche un presidio organizzativo dedicato. Per questo è opportuna la costituzione di un Gruppo di lavoro sull'Intelligenza artificiale (GLIA), composto da figure professionali didattiche e amministrative: l'Animatore digitale, il DSGA, docenti con competenze informatiche, docenti con competenze etiche, giuridiche e inerenti al PTOF, insieme agli assistenti amministrativi e, ove presenti, agli assistenti tecnici. La composizione del Gruppo può valorizzare anche l'esperienza della "comunità di pratiche" sviluppata nell'ambito del PNRR ai sensi del D.M. 66/2023, coinvolgendo i docenti che hanno maturato competenze specifiche nel percorso di formazione.

Il GLIA merita di essere inserito nel Funzionigramma d'Istituto e presentato a uno dei primi Collegi dei docenti del nuovo anno scolastico, per la condivisione o la validazione, secondo le scelte organizzative dell'istituzione scolastica.

La costituzione del Gruppo trova infine compimento in uno specifico atto del dirigente scolastico, che ne definisce composizione, compiti e modalità di funzionamento.

Il quadro europeo si consolida

Con l'entrata in vigore, il 2 agosto, di una nuova fase di applicazione dell'AI Act, il Regolamento europeo sull'intelligenza artificiale è entrato in una fase più matura di attuazione. A questo percorso si è aggiunta la pubblicazione, il 24 luglio scorso, del Regolamento UE 2026/1744, che interviene nell'ambito del cosiddetto Digital Omnibus on AI.

Una scadenza ancora più rilevante – che coinvolgerà non il prossimo anno scolastico ma il successivo – è quella del 2 dicembre 2027. Con il *Digital Omnibus* sull'Intelligenza artificiale, entrato in vigore il 27 luglio scorso, l'Unione Europea ha rinviato gli obblighi più complessi per alcuni sistemi ad alto rischio. Il rinvio degli obblighi non modifica la necessità delle scuole di prepararsi fin da subito avviando percorsi formativi per tutto il personale scolastico per un impiego consapevole e documentato dell'Intelligenza artificiale.

La priorità della sicurezza

L'Accordo Stato Regioni del 17 aprile 2025 introduce importanti novità nella formazione sulla sicurezza, rafforzando gli obblighi di formazione e di verifica dell'efficacia dei percorsi formativi. Per le scuole ciò comporta un'attenzione ancora maggiore alla programmazione delle attività, alla documentazione delle verifiche e al monitoraggio dei risultati. La formazione sulla sicurezza entra così a far parte di un processo continuo di verifica, nel quale assume rilievo non soltanto lo svolgimento dei percorsi formativi, ma anche la loro effettiva capacità di incidere sui comportamenti e sull'organizzazione del lavoro.

L'Accordo prevede che il datore di lavoro – nell'ambito della scuola è il dirigente scolastico – debba frequentare un corso specifico di 16 ore, con verifica dell'apprendimento, finalizzato a fornire le conoscenze necessarie per l'adempimento delle proprie funzioni ai sensi dell'art. 18, comma 1, e dell'art. 37 del D.lgs. 81/2008 (Obblighi del datore di lavoro e del dirigente).

Il dirigente scolastico deve anche garantire un aggiornamento quinquennale di 6 ore, in relazione ai propri compiti in materia di salute e sicurezza. Tutti i corsi (sia per la formazione base sia per l'aggiornamento) possono essere svolti in asincrono. Il superamento della verifica è un requisito imprescindibile per l'ottenimento dell'attestato finale.

L'Accordo Stato-Regioni del 17 aprile 2025 prevede una distinzione chiara tra due adempimenti: la verifica dell'apprendimento e la verifica dell'efficacia della formazione che rispondono a logiche, tempi e strumenti differenti.

Questo quadro normativo introduce un requisito che va ben oltre la semplice erogazione di corsi: richiede di attivare un sistema di verifica che misuri, nel tempo, se la formazione ha davvero modificato i comportamenti dei partecipanti.

Ciò richiede di assicurare lo svolgimento dei corsi e di attivare gli strumenti di verifica previsti dall'Accordo – questionari, analisi degli infortuni e altri indicatori – monitorandone nel tempo i risultati in collaborazione con l'RSPP.

Tra le scadenze che richiedono una particolare attenzione rientrano anche quelle relative alla prevenzione incendi negli edifici scolastici.

Scadenze per la sicurezza antincendio

Il Decreto Interministeriale del 31 marzo 2026 precisa le scadenze da osservare per l'adeguamento alla normativa antincendio degli edifici scolastici, stabilendo il termine ultimo del 31 dicembre 2027. Il provvedimento, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 81 dell'8 aprile 2026 ed entrato in vigore il 9 aprile successivo, definisce gli obblighi temporali a carico degli enti gestori.

- Entro l'8 gennaio 2027 deve essere presentata la segnalazione certificata di inizio attività (SCIA) al Comando dei Vigili del Fuoco, con attestazione del rispetto delle disposizioni relative agli impianti elettrici, all'illuminazione di sicurezza, ai sistemi di allarme, agli estintori, alla segnaletica di sicurezza e al registro dei controlli periodici.
- Entro il 31 dicembre 2027 deve trovare attuazione il completamento di tutti i lavori e l'adeguamento integrale alla normativa antincendio di tutti gli edifici scolastici non ancora a norma.

Per le istituzioni scolastiche diventa quindi essenziale mantenere un costante raccordo con gli enti locali proprietari degli edifici, chiamati a programmare e realizzare gli interventi previsti. Il decreto dispone inoltre, fino al completamento dei lavori di adeguamento, l'effettuazione di almeno due esercitazioni antincendio annuali, aggiuntive rispetto alle prove di evacuazione già previste, coerenti con gli scenari individuati nel documento di valutazione dei rischi. È opportuno programmarle fin dall'inizio dell'anno scolastico.

Le nuove misure per la "condotta"

La recente disciplina sulla valutazione del comportamento attribuisce alle azioni di cittadinanza attiva e solidale una specifica funzione educativa nell'ambito dei provvedimenti disciplinari. Le scuole sono chiamate a programmare questi percorsi, a inserirli nel PTOF e a definire le modalità organizzative necessarie per la loro realizzazione. La finalità della nuova disciplina è quella di attribuire ai provvedimenti disciplinari una funzione educativa, orientata alla responsabilizzazione degli studenti e alla ricostruzione del patto di convivenza scolastica.

Le nuove disposizioni sulla valutazione del comportamento, introdotte dalla legge n. 150 del 1° ottobre 2024 nell'ambito del percorso normativo avviato con il cosiddetto "decreto Caivano", hanno trovato attuazione con il DPR n. 134 e il DPR n. 135 dell'8 agosto 2025, che disciplinano le modalità applicative dei nuovi provvedimenti.

Secondo quanto previsto dal DPR n. 134 dell'8 agosto 2025, per gli allontanamenti dalle lezioni fino a due giorni il Consiglio di classe delibera, con adeguata motivazione, attività di approfondimento sulle conseguenze dei comportamenti che hanno determinato il provvedimento disciplinare. Le attività si svolgono presso l'istituzione scolastica e i docenti incaricati sono individuati dalla scuola nell'ambito della propria autonomia.

Per gli allontanamenti dalle lezioni da tre a quindici giorni, il Consiglio di classe delibera attività di cittadinanza attiva e solidale, commisurate all'orario scolastico relativo ai giorni di sospensione. Le attività, inserite nel PTOF, si svolgono presso strutture ospitanti con le quali la scuola stipula apposite convenzioni, assicurandone il raccordo organizzativo.

A questo scopo gli Uffici scolastici regionali sono stati coinvolti nella predisposizione di elenchi di associazioni di volontariato, ai quali le scuole possono fare riferimento per attivare le convenzioni necessarie allo svolgimento delle attività di cittadinanza attiva e solidale. La definizione di tali collaborazioni rappresenta quindi un passaggio organizzativo da programmare con tempestività.

Tutela del dipendente pubblico che segnala illeciti

La tutela del dipendente pubblico che segnala illeciti rappresenta un ulteriore ambito nel quale le scuole sono chiamate a rafforzare procedure organizzative e garanzie di trasparenza. L'obiettivo è creare condizioni che consentano di segnalare eventuali irregolarità in un quadro di fiducia, riservatezza e tutela delle persone coinvolte. La normativa sul cosiddetto whistleblowing richiede infatti che le segnalazioni siano gestite attraverso procedure chiare, capaci di tutelare sia la riservatezza del segnalante sia la correttezza dell'azione amministrativa.

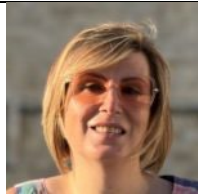
La disciplina, introdotta dalla legge n. 179 del 30 novembre 2017 e successivamente aggiornata dalle Linee guida ANAC n. 1, approvate con Delibera n. 478 del 26 novembre 2025, comporta la revisione delle procedure interne, dei regolamenti, delle misure a tutela della privacy e dei percorsi di informazione e formazione del personale. Coinvolge inoltre le relazioni sindacali e richiede uno specifico atto dell'amministrazione scolastica per disciplinare i canali interni di segnalazione.

L'efficacia di queste misure si misura nella capacità dell'istituzione scolastica di coniugare trasparenza, tutela delle persone e corretto funzionamento dell'organizzazione.

07 09 2026

Nuovi modi di conoscere. Nuove domande per la scuola

1. Inclusione digitale: una rete per l'Europa. Dalla ricerca frammentata a un sistema di conoscenze condivise



Giusi Antonia TOTO

03/09/2026

Quando parliamo di transizione digitale in Europa, il dibattito pubblico si concentra quasi invariabilmente su infrastrutture, connettività, competitività economica e sicurezza dei dati. Sono questioni legittime e urgenti. Eppure, esiste un piano di realtà che rimane sistematicamente ai margini di questa conversazione: quello delle persone che la transizione digitale rischia di lasciare indietro. Persone con disabilità, studenti con bisogni educativi speciali, anziani, comunità rurali, migranti con scarsa alfabetizzazione digitale. Per loro, il digitale non è ancora un'opportunità. È, troppo spesso, un ulteriore ostacolo. Questa è la ragione fondamentale per cui l'Europa ha bisogno, oggi e non domani, di una rete scientifica strutturata e permanente sull'inclusione digitale, non di un progetto pilota, non di un convegno annuale, occorre non un progetto pilota o un convegno annuale, ma un'infrastruttura di ricerca condivisa, capace di produrre conoscenza sistematica, di tradurla in politiche educative e di monitorarne gli effetti nel tempo.

Il paradosso dell'Europa digitale

L'Unione Europea ha investito risorse considerevoli nella costruzione di un'agenda digitale ambiziosa. Il programma Digital Compass 2030 fissa obiettivi precisi: l'80% dei cittadini europei con competenze digitali di base, la digitalizzazione di tutti i servizi pubblici chiave, la connettività universale. Sono traguardi importanti, che testimoniano una visione di lungo periodo. Ma c'è un paradosso che nessun documento di policy riesce ancora a risolvere pienamente: più acceleriamo la digitalizzazione, più rischiamo di ampliare il divario tra chi ha le risorse cognitive, economiche e culturali per abitare il digitale, e chi non le ha. I dati Eurostat più recenti (2025) ci dicono che circa il 40% dei cittadini europei tra i 16 e i 74 anni non possiede competenze digitali di base. In Italia la percentuale è ancora più elevata: il 54,3% della popolazione tra i 16 e i 74 anni possiede competenze digitali almeno di base, contro il 60,4% della media europea. Tra le persone con disabilità, il gap si allarga ulteriormente: secondo i dati ISTAT, nell'anno scolastico 2024/2025 erano circa 377.000 gli studenti con disabilità iscritti nelle scuole italiane, e la disponibilità di tecnologie assistive adeguate rimane profondamente disomogenea sul territorio nazionale. Il 65% delle scuole segnala la necessità di dotazioni aggiuntive, quota che raggiunge il 75% nel Mezzogiorno. Questi non sono numeri astratti. Sono vite, percorsi formativi, opportunità di partecipazione civica e lavorativa che vengono meno ogni giorno in cui la ricerca scientifica e le politiche pubbliche non dialogano in modo efficace.

Il quadro normativo: una cornice ambiziosa che attende attuazione

Sul piano normativo, l'Italia non è sprovvista di strumenti. Il decreto legislativo 66/2017 modificato dal successivo decreto 96/2019 hanno ridisegnato in profondità il sistema di inclusione scolastica, introducendo il Profilo di Funzionamento, il Piano Educativo Individualizzato in chiave ICF e i Gruppi di Inclusione Territoriale. Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza ha destinato risorse significative alla digitalizzazione delle scuole, con la Missione 4 che prevede investimenti per ambienti innovativi, laboratori e formazione del personale scolastico. Eppure, tra la cornice normativa e la pratica quotidiana nelle aule, il divario rimane ampio. Le tecnologie assistive previste dai PEI non sempre sono disponibili. Anche la disponibilità di competenze professionali adeguate all'uso didattico delle tecnologie assistive costituisce un elemento decisivo perché le dotazioni possano tradursi in effettive opportunità di partecipazione. Il rischio è che le

norme restino buone intenzioni in assenza di una base di ricerca solida che ne orienti l'applicazione concreta.

Che cosa manca: la frammentazione come problema strutturale

Il problema non è l'assenza di ricerca sull'inclusione digitale. In Europa esistono gruppi di ricerca eccellenti, laboratori universitari innovativi, progetti Erasmus+ e Horizon che producono risultati di grande valore. Il problema è la frammentazione. Ogni gruppo lavora nel proprio contesto nazionale, con metodologie spesso non comparabili, su campioni limitati, con difficoltà nel replicare i risultati in contesti culturali differenti. La conoscenza prodotta rimane compartimentata, difficile da trasferire, difficile da portare a scala. Questa frammentazione ha conseguenze concrete e quotidiane per chi lavora nella scuola. I dirigenti scolastici che vogliono promuovere un Piano per l'Inclusione davvero efficace non trovano una base di evidenze coerente su cui appoggiarsi. Gli insegnanti di sostegno e curricolari che cercano strumenti validati per l'uso delle tecnologie assistive in classe si scontrano con una letteratura dispersa in decine di riviste specialistiche, spesso inaccessibile senza abbonamenti costosi. Le famiglie che vogliono capire quali approcci funzionano davvero per i loro figli si trovano sole di fronte a un mercato di soluzioni tecnologiche non certificate. Una rete scientifica europea sull'inclusione digitale potrebbe offrire una risposta strutturale a questa frammentazione. Metterebbe in connessione i singoli gruppi di ricerca nazionali, creando protocolli metodologici condivisi, banche dati accessibili, canali di trasferimento della conoscenza verso le politiche e le pratiche educative.

Che cosa dovrebbe fare questa rete

Una rete scientifica europea sull'inclusione digitale non può essere semplicemente un consorzio di università che si scambiano pubblicazioni. Deve essere un organismo vivo, con una governance chiara, obiettivi misurabili e un mandato esplicito di impatto sociale. Le ricerche condotte negli ultimi anni dal Learning Sciences Institute dell'Università di Foggia hanno consentito di mettere a fuoco alcune esigenze ricorrenti e alcuni nodi ancora aperti nel rapporto tra tecnologie e inclusione. Da queste evidenze emergono almeno quattro funzioni strategiche che una rete europea potrebbe assumere.

- La prima è la produzione di evidenze comparabili. La rete dovrebbe, innanzitutto, adottare protocolli di ricerca standardizzati che permettano di confrontare i risultati ottenuti in diversi Paesi europei, con diversi sistemi scolastici, con diverse popolazioni di studenti. Questo consentirebbe di capire quali interventi funzionano in contesti differenti e quali invece richiedono adattamenti culturali e contestuali.
- La seconda funzione è la formazione dei formatori. Non basta produrre conoscenza: bisogna trasferirla. La rete dovrebbe sviluppare programmi di formazione continua per insegnanti, educatori e operatori sociali, basati sulle evidenze scientifiche più aggiornate sull'uso delle tecnologie per l'inclusione. Un insegnante formato all'uso consapevole delle tecnologie assistive non è solo un professionista più efficace: è un agente di cambiamento sistemico. In questo senso, la rete potrebbe diventare un interlocutore privilegiato per il Ministero dell'Istruzione e del Merito nella progettazione dei percorsi di formazione iniziale e continua dei docenti, in particolare di quelli specializzati per il sostegno.
- La terza funzione è il dialogo con le istituzioni. La rete dovrebbe avere una presenza strutturata nelle sedi dove si prendono le decisioni: il Parlamento Europeo, la Commissione, le agenzie nazionali per l'istruzione. Non per fare lobbying, ma per portare la voce della ricerca nei processi di policy-making, contribuendo a disegnare norme, standard e finanziamenti che tengano conto delle evidenze disponibili. L'esperienza maturata con la conferenza ICS Exchange, che ha visto la partecipazione di ricercatori da tutta Europa e il coinvolgimento di istituzioni europee, dimostra che questo dialogo è possibile e fecondo.
- La quarta funzione è la comunicazione pubblica. La scienza sull'inclusione digitale deve uscire dalle riviste specializzate e raggiungere il grande pubblico. Dirigenti, insegnanti, genitori, operatori scolastici: tutti hanno diritto a comprendere che cosa dice la ricerca su questi temi, e a partecipare a un dibattito informato. Una rete scientifica che non investe nella divulgazione rinuncia a una parte essenziale del proprio mandato sociale.

Il ruolo dell'Italia

L'Italia ha tutte le ragioni per candidarsi a un ruolo di leadership in questa rete. Non solo per la qualità della ricerca prodotta nei suoi atenei, ma per la specificità del proprio sistema scolastico: l'Italia è uno dei pochi Paesi al mondo ad aver scelto, fin dagli anni Settanta – con la Legge 517/1977 e poi con la Legge 104/1992 – la via dell'inclusione piena degli studenti con disabilità nelle classi ordinarie, rinunciando alle scuole speciali separate. Questa scelta, coraggiosa e controcorrente rispetto a molti altri sistemi europei, ha generato decenni di pratiche, riflessioni e ricerche che rappresentano un patrimonio unico di conoscenza. Quel patrimonio, però, rischia di rimanere confinato entro i confini nazionali se non viene sistematicamente tradotto, condiviso e valorizzato a livello europeo. La costruzione di una rete scientifica sull'inclusione digitale è precisamente il canale attraverso cui questo trasferimento può avvenire. L'Italia non deve limitarsi a partecipare a questa rete: deve contribuire a costruirla, portando la propria esperienza come patrimonio di esperienza e come punto di partenza per un dibattito europeo più maturo.

Una questione di giustizia

C'è infine una ragione che va al di là della strategia scientifica o della competitività accademica. L'inclusione digitale è una questione di giustizia. In una società sempre più mediata dalle tecnologie, l'accesso pieno e consapevole al digitale non è un lusso o un vantaggio competitivo: è una condizione necessaria per l'esercizio dei diritti fondamentali. Il diritto all'istruzione, al lavoro, alla partecipazione civica, alla salute: tutti questi diritti passano oggi, in misura crescente, attraverso interfacce digitali. Chi non sa usarle, chi non può usarle, chi non ha accesso agli strumenti per usarle, è un cittadino di serie B. Costruire una rete scientifica europea sull'inclusione digitale significa, in ultima analisi, affermare che nessuno può essere lasciato indietro dalla transizione digitale. Significa investire nella produzione di conoscenza come strumento di equità. Significa riconoscere che la ricerca non è un fine in sé, ma un mezzo per costruire una società più giusta.

È un obiettivo ambizioso. Ma è esattamente il tipo di ambizione di cui l'Europa – e la scuola italiana – hanno bisogno.

2. La verità come bene comune. Il compito della scuola nell'età dell'intelligenza artificiale



Bruno SOZZI

03/09/2026

L'intelligenza artificiale pone alla scuola una questione che va oltre l'uso corretto e consapevole delle tecnologie. La disponibilità immediata di informazioni, testi, immagini e risposte sempre più elaborate modifica il nostro rapporto con la conoscenza e rende più difficile distinguere ciò che è vero da ciò che appare verosimile, ciò che nasce dalla ricerca da ciò che viene costruito per orientare opinioni e comportamenti. È su questo terreno che la *Magnifica Humanitas*^[1] interpella direttamente l'educazione: la verità diventa un bene da cercare, verificare e condividere, una condizione della libertà personale e della stessa vita democratica. Per la scuola la sfida è particolarmente impegnativa. Educare nell'era digitale significa formare persone capaci di interrogare le informazioni, riscontrare le fonti, riconoscere le manipolazioni, collegare le conoscenze e conservare il tempo necessario alla riflessione e al discernimento. L'intelligenza artificiale rende questi compiti ancora più urgenti e restituisce centralità a una funzione educativa che nessuna tecnologia può assumere al posto della scuola.

Libertà e democrazia

Nella *Magnifica Humanitas* il rapporto tra intelligenza artificiale e verità viene affrontato anzitutto nelle sue implicazioni per la libertà e la vita democratica. L'IA è un potente moltiplicatore di disinformazione che accelera i profondi cambiamenti nella comunicazione pubblica e politica e può contribuire a confondere i confini tra vero e falso, mescolando dati e opinioni. Occorre per questo verificare e riscontrare le fonti, confrontarsi con onestà e ricercare insieme la verità dei fatti, riconoscendola come bene comune (MU 132). Coloro che dispongono di potenti risorse tecniche ed economiche hanno un'importante capacità di manipolazione e possono indurre cambiamenti culturali: un potere privo di verità può imporre sottilmente o apertamente ciò che vuole che gli altri considerino vero. Diventano allora particolarmente importanti le convinzioni maturate attraverso un lungo cammino di riflessione e di sapienza, capace di far crescere il rispetto per la verità e per la dignità umana (MU 133).

La ricerca della verità è un elemento essenziale della democrazia, strumento di partecipazione al bene comune. La vita democratica si indebolisce quando perde di interesse la domanda su ciò che è vero e prevale un pragmatismo che si accontenta di ciò che appare utile o efficace. Il disinteresse per la verità porta lentamente ma inesorabilmente verso il totalitarismo per il quale i sudditi ideali sono coloro per cui non esistono più le distinzioni tra fatto e finzione e tra vero e falso (134).

Comunicazione e immaginario collettivo (MU 135, 136, 137)

La comunicazione «non è solo trasmissione di informazioni, ma è creazione di una cultura» (MU 135): ciò che nasce in rete entra ormai a far parte del nostro modo di conoscere e interpretare la realtà e influenza le scelte quotidiane. Chi controlla le piattaforme digitali e i mezzi di comunicazione può incidere sull'immaginario collettivo e proporre come desiderabile una certa visione della realtà. È un potere che deve essere sempre illuminato dalla ricerca della verità e dal rispetto della dignità umana. Il primo compito che abbiamo è quello di non demonizzare né idolatrare gli strumenti, ma di governarli a partire da un punto fermo: la verità è un bene comune e non una proprietà di chi ha potere e visibilità.

Un'alleanza educativa nell'era digitale (MU 139, 140, 141, 142)

La pervasività dei media digitali genera una cultura dell'immediatezza e dell'iperstimolazione, che alimenta stanchezza, noia e apatia di fronte alla fatica necessaria per cercare la verità. I processi educativi, invece, hanno bisogno di tempi di maturazione, di confronto con la realtà oltre le apparenze e di un cammino paziente. La velocità e la facilità con cui si ottiene una

risposta o una sintesi rischiano di spegnere il desiderio di porre domande che solo nella durata danno frutto.

Dobbiamo educare i giovani a decidere quando e per cosa *non* usare l'intelligenza artificiale, "a digiunare dall'IA" e proteggerli dalla promessa della macchina perfetta che fa sembrare inutile il pensiero umano proprio quando è più necessario.

È difficile per i genitori resistere da soli al condizionamento di modelli di *business* che monetizzano attenzione e tempo. Per questo è indispensabile un'alleanza tra la politica, le istituzioni educative e le famiglie, capace di sostenere concretamente gli adulti nel loro compito. Allo stesso tempo, occorre educare i bambini, i ragazzi e i giovani perché imparino a riconoscere le manipolazioni, a difendere la propria dignità e a rispettare quella degli altri anche negli ambienti digitali.

Centralità della scuola (143-147)

La scuola è il luogo in cui le nuove generazioni possono «imparare a cercare e amare la verità, a interrogarsi sul senso della vita e sulla dignità di ogni persona» (MU 143). Per questo molti genitori che desiderano che i figli crescano capaci di relazione, di senso critico, di valori solidi, ripongono in essa grandi attese, come preziosa alleata nell'educazione dei loro figli. Il mondo della scuola oggi si trova davanti a tre sfide improrogabili.

- La prima sfida è sociopolitica. La *Magnifica Humanitas* richiama le forti disuguaglianze che ancora caratterizzano l'accesso all'istruzione e avverte che, in assenza di un adeguato sostegno pubblico, le possibilità economiche delle famiglie possono incidere sulla concreta fruizione del diritto all'educazione (MU 144). La sfida riguarda quindi la capacità dei sistemi educativi di garantire condizioni effettive di accesso e di inclusione.
- La seconda sfida è pedagogica. Qui l'enciclica entra direttamente nell'organizzazione e nella didattica: lo sviluppo delle tecnologie e dell'IA rende rapidamente inadeguati «programmi di studio pensati per un'altra epoca» e chiede di ripensare «l'organizzazione della scuola, gli spazi, i metodi di valutazione e la stessa figura dell'insegnante» (MU 145). È necessario sostenere la formazione continua dei docenti lungo tutto l'arco della vita professionale, perché sappiano dialogare positivamente con le nuove tecnologie, aiutando gli studenti a farne un uso responsabile, critico e creativo e a non subirne passivamente l'influsso.
- La terza grande sfida è intellettuale e sapienziale. È forse la sfida che più direttamente interroga la scuola nell'età dell'IA. L'enciclica mette in guardia dal rischio che «il flusso incessante di informazioni sostituisca l'esercizio della ricerca, della riflessione e del discernimento» e che si moltiplichino conoscenze frammentarie senza riuscire a cogliere la realtà nel suo insieme (MU 146). Molti educatori avvertono già i segni di una possibile disumanizzazione: si possono "sapere molte cose" e, nello stesso tempo, faticare a dare un orientamento alla propria vita e a connettere informazioni e conoscenze entro un orizzonte di senso. Per questo richiama la necessità di una vera «igiene dell'attenzione», fatta di silenzio, studio approfondito, lettura e confronto ponderato.

La scuola «non è chiamata a inseguire la velocità del mondo digitale, ma a offrire ciò che il digitale da solo non può dare: tempo condiviso per apprendere e relazioni affidabili» (MU 147).

Verità da smascherare

La ricerca della verità alla quale siamo chiamati riguarda anche le rappresentazioni attraverso cui interpretiamo la realtà. La *Magnifica Humanitas* invita a riconoscere e smascherare quelle narrazioni che finiscono per rendere accettabile ciò che dovrebbe continuare a interrogarci. È un compito che riguarda la vita pubblica e chiama direttamente in causa anche l'educazione.

Leone XIV porta questa riflessione anche sul terreno delle scelte politiche e sociali. Il 14 maggio scorso ha sottolineato ai giovani universitari della Sapienza di Roma: "non si chiami 'difesa' un riarmo che aumenta tensione e insicurezza, depauperi gli investimenti in educazione e salute, smentisca fiducia nella diplomazia, arricchisce élite cui nulla importa del bene comune".

Quelle parole riportano il tema della verità dentro le scelte concrete del presente: anche i nomi con cui descriviamo la guerra, la difesa e la sicurezza contribuiscono a formare il nostro giudizio sulla realtà. Il richiamo alla pace acquista allora anche un significato educativo^[2]. La stessa capacità di distinguere fatti e rappresentazioni, sulla quale si misura il rapporto con l'informazione digitale, serve a riconoscere le parole con cui la violenza può essere normalizzata,

giustificata o presentata come inevitabile. Educare alla verità significa anche formare persone capaci di leggere criticamente queste narrazioni e di interrogarsi sulle loro conseguenze.

Rinforziamo la memoria con una visione d'insieme

Assistiamo oggi a una preoccupante perdita di memoria storica e all'indebolimento dei criteri etici che proteggono i civili e i più fragili; l'umanità sta scivolando nella cultura violenta della potenza, dove la pace non appare più come un compito da assumere, ma come un intervallo precario tra conflitti, favorito dalla debolezza delle iniziative diplomatiche e dalla complessità degli interessi in gioco.

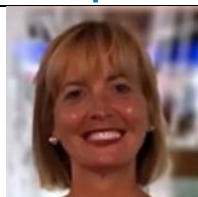
Il ricorso alla forza, alla violenza e alle armi testimonia una povertà relazionale che ha sempre conseguenze disastrose. Il costo umano e ambientale è altissimo. È molto più facile iniziare una guerra che fermarla quando la riflessione sulla prevenzione dei conflitti rimane drammaticamente marginale (MU 195).

Queste riflessioni sulla situazione sociopolitica nazionale e internazionale riguardano anche la realtà vissuta ogni giorno dal personale della scuola, impegnato a formare le future generazioni in un clima che sembra privilegiare la cultura della forza. Di fronte a una «dinamica disumanizzante che sembra non conoscere limiti», resta tuttavia quella parte dell'umanità che cerca di «rimanere umana» e di costruire la città della convivenza e della pace (MU 185). È anche qui che la scuola può esercitare la propria responsabilità educativa, aiutando le nuove generazioni a leggere il presente senza perdere la memoria, la capacità di giudizio e il valore della convivenza.

[1] Leone XIV, *Magnifica Umanitas*, Lettera enciclica sulla custodia della persona umana nel tempo dell'intelligenza artificiale, Libreria Editrice Vaticana 2026, Roma.

[2] Bruno Sozzi, *Educare alla pace*, Contenuti urgenti per l'educazione civica, [Scuola7-465](#). 12/02/2026.

3. Competenze non cognitive: la scuola sperimenta. Motivazione e autonomia per imparare a scegliere



Chiara SARTORI

03/09/2026

La sperimentazione triennale autorizzata alla fine di luglio con il DM n. 151/2026 ha chiamato le scuole a rileggere motivazione, autonomia e consapevolezza come dimensioni centrali dell'apprendimento e del progetto di vita.

Con il DM 24 luglio 2026, n. 151, il Ministero ha autorizzato le istituzioni scolastiche ammesse alla sperimentazione nazionale prevista dalla Legge 19 febbraio 2025, n. 22. Le 443 proposte valutate positivamente coinvolgono complessivamente 1.169 istituzioni scolastiche e aprono un terreno di ricerca particolarmente significativo. **La sperimentazione investe direttamente** il cuore della funzione orientativa della scuola. Imparare a conoscersi, affrontare l'errore, riconoscere le proprie risorse e assumere decisioni sono infatti condizioni essenziali per dare direzione al proprio percorso formativo e personale.

Una sperimentazione che interroga la scuola

La Legge n. 22/2025 colloca lo sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali dentro una finalità ampia: promuovere la formazione integrale della persona, valorizzare potenzialità e talenti, sostenere il successo formativo e contrastare povertà educativa e dispersione. Il DM n. 151/2026 ha autorizzato per un triennio le scuole indicate nell'Allegato A a realizzare i progetti selezionati. Le candidature pervenute sono state 594; sono state valutate positivamente 443 proposte, che hanno raggiunto il punteggio minimo di 50 punti su 100 previsto per l'ammissione. Il significato dell'iniziativa emerge soprattutto dal modo in cui può incidere sulla didattica ordinaria. Le scuole sono chiamate a osservare con maggiore intenzionalità ciò che accade ogni giorno nelle classi: come gli studenti affrontano un compito, reagiscono a una difficoltà, collaborano, chiedono aiuto, rivedono una strategia. È qui, nella trama ordinaria dell'esperienza scolastica, che le competenze non cognitive possono diventare visibili, essere sostenute e sviluppate.

Competenze che si possono sviluppare

L'espressione «competenze non cognitive», adottata anche dalla Legge n. 22/2025, è una delle diverse denominazioni utilizzate per indicare un insieme ampio di dimensioni personali, sociali ed emotive; nella letteratura internazionale ricorrono anche espressioni come *social and emotional skills*, *soft skills* e *life skills*. Si tratta di una distinzione convenzionale, perché pensiero, emozioni, motivazione e relazioni intervengono insieme nei processi di apprendimento. Comprendere un testo o risolvere un problema richiede conoscenze e abilità, ma anche attenzione, fiducia, gestione della frustrazione, disponibilità a provare ancora e capacità di modificare il proprio modo di procedere.

Motivazione, autonomia e perseveranza possono essere lette come dimensioni suscettibili di sviluppo e fortemente sensibili ai contesti e alle esperienze. Quando diciamo che un alunno "non è motivato" o "non è autonomo", rischiamo di trasformare un comportamento osservato in una definizione della persona. L'esperienza quotidiana rivela che lo stesso studente può mostrarsi intraprendente in un laboratorio e ritirarsi di fronte a un compito percepito come poco accessibile; può perseverare quando sente di avere strumenti adeguati e rinunciare quando teme un nuovo insuccesso. Lo sguardo educativo si concentra allora sulle condizioni che alimentano la motivazione e sulle esperienze e i sostegni che consentono di costruire progressivamente l'autonomia.

Il legame profondo con l'orientamento

È su questo punto che la sperimentazione incontra il tema dell'orientamento. Orientare significa accompagnare una persona a leggere la propria esperienza, riconoscere interessi e risorse,

comprendere i vincoli, formulare obiettivi e assumere decisioni potendo contare su un adeguato accompagnamento nelle scelte.

Le competenze non cognitive costituiscono una parte essenziale di questo processo. Per scegliere occorre saper mettere in relazione le opportunità disponibili con ciò che si è imparato su di sé. Servono la consapevolezza, ma anche la capacità di tollerare l'incertezza, la fiducia nella possibilità di apprendere insieme alla disponibilità a confrontare alternative e a rivedere una decisione. L'orientamento acquista così una dimensione formativa e permanente che prende forma nel tempo, attraverso esperienze che aiutano lo studente a riconoscere come affronta le situazioni, che cosa lo coinvolge, quali difficoltà incontra e quali strategie gli permettono di procedere.

La didattica quotidiana come spazio orientativo

La sede privilegiata di questo lavoro è la didattica ordinaria. Un compito autentico, una ricerca di gruppo, un laboratorio, una discussione argomentata o un'esperienza nel territorio diventano orientativi quando consentono agli studenti di fare scelte, assumere responsabilità e riflettere sul modo in cui hanno lavorato. Che cosa hai scoperto di te? In quale momento ti sei sentito più coinvolto? Quale strategia ti ha aiutato? Che cosa hai fatto quando hai incontrato un ostacolo? Quale contributo hai portato al gruppo? Interrogativi di questo tipo portano lo studente a riconoscersi come soggetto che apprende. In questo modo anche le discipline diventano luoghi di orientamento: non solo saperi da acquisire, ma occasioni per esplorare interessi, sperimentare competenze e costruire un'immagine di sé più articolata e meno dipendente dal voto ricevuto. Anche l'errore può assumere una funzione orientativa. Un feedback limitato al risultato rischia di rafforzare convinzioni come "non sono portato"; una restituzione descrittiva rende invece visibili la strategia utilizzata, il punto in cui il processo si è interrotto e la possibilità di riprovare in modo diverso. Lo studente può così distinguere il valore della propria persona dall'esito di una singola prestazione.

Valutare senza etichette

La valutazione rappresenta uno dei passaggi più delicati della sperimentazione. Motivazione, perseveranza, collaborazione e autonomia richiedono forme di osservazione capaci di coglierne l'evoluzione nei diversi contesti. Tradurle in punteggi o graduatorie di personalità finirebbe per introdurre nuove classificazioni, solo apparentemente più aggiornate di quelle tradizionali. L'osservazione può concentrarsi sui comportamenti situati, raccogliendo evidenze in tempi e contesti diversi. Rubriche descrittive, diari di bordo, portfolio, autobiografie cognitive, osservazioni sistematiche e momenti di autovalutazione possono essere utili quando restituiscono lo sviluppo di un percorso e i cambiamenti intervenuti nel tempo. Sul piano orientativo, la valutazione dovrebbe aiutare lo studente a comprendere dove si trova, quali risorse sta mettendo in campo e quale passo può compiere. Anche il portfolio può diventare uno spazio autentico di narrazione e consapevolezza. La sua funzione più interessante consiste nel dare evidenza ai cambiamenti: far emergere ciò che prima non riusciva, le strategie acquisite e gli obiettivi ancora aperti.

Inclusione ed equità nelle possibilità di scelta

La legge collega la sperimentazione all'inclusione, al contrasto della dispersione e della povertà educativa. È un richiamo importante, perché porta a leggere le competenze non cognitive anche in rapporto alle condizioni nelle quali ciascuno studente apprende e costruisce le proprie possibilità di scelta. Perseveranza e resilienza contano, ma non possono diventare una spiegazione semplificata dell'insuccesso. Le possibilità di partecipare, apprendere e scegliere dipendono anche dall'accessibilità degli ambienti, dalle aspettative degli adulti, dalle risorse familiari e dalle opportunità concretamente disponibili.

Una scuola orientativa interviene anche sui contesti: mobilita gli ambienti di apprendimento, diversifica le proposte e amplia l'orizzonte del possibile. Questo significa contrastare gli stereotipi di genere, le rappresentazioni sociali dei diversi indirizzi e quelle forme di autolimitazione che portano alcuni ragazzi a non immaginare per sé determinati percorsi. Significa anche riconoscere che autonomia, comunicazione e partecipazione possono manifestarsi in modi differenti, soprattutto in presenza di disabilità o bisogni educativi speciali. L'equità non consiste nell'offrire a tutti la stessa esperienza, ma nel creare le condizioni perché ciascuno possa riconoscere e sviluppare le proprie risorse.

Docenti, collegialità e reti

La qualità della sperimentazione dipenderà in larga misura dal lavoro dei docenti. Conoscere una tassonomia di competenze o adottare uno strumento già predisposto rappresenta solo un punto di partenza. Sarà necessaria una formazione per progettare esperienze significative, osservare i processi, formulare feedback efficaci e documentare i cambiamenti senza scivolare in giudizi impressionistici. Andranno interrogate anche le aspettative degli adulti, perché lo sguardo dell'insegnante può aprire possibilità, ma può anche restringerle.

Questa responsabilità investe l'intero gruppo docente, oltre al docente tutor, all'orientatore o a un esperto esterno. Le competenze non cognitive attraversano tutte le discipline e richiedono un confronto reale nel team docente e nel consiglio di classe. Anche le reti previste dal decreto possono diventare preziose, soprattutto quando collegano ordini di scuola differenti e permettono di costruire un linguaggio condiviso. Per le istituzioni impegnate a costituirsi in rete, l'accordo dovrà essere trasmesso entro il 30 settembre 2026. La loro efficacia dipenderà ora dalla capacità di funzionare come comunità professionali capaci di confrontare pratiche, dubbi ed evidenze.

La sostenibilità è parte della sfida

Il decreto precisa che dalla sperimentazione non devono derivare nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica né variazioni delle dotazioni organiche. Chi conosce la vita delle scuole sa che questo elemento non è secondario. Progettare, osservare, documentare, confrontare le evidenze e partecipare al monitoraggio richiede tempo professionale, coordinamento e continuità. Senza queste condizioni, anche una proposta pedagogicamente significativa rischia di trasformarsi in un ulteriore adempimento.

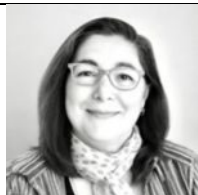
La sostenibilità dipenderà dalla capacità delle scuole di integrare il percorso nei processi già esistenti: curriculum, valutazione formativa, inclusione, educazione civica, moduli di orientamento, continuità e azioni di prevenzione della dispersione. Il punto decisivo sarà raccordare queste iniziative, evitando di aggiungere un ulteriore segmento alla progettazione scolastica. La sperimentazione può diventare una lente attraverso cui rileggere ciò che la scuola già fa e chiedersi se le pratiche quotidiane aiutino davvero gli studenti a diventare più consapevoli, autonomi e capaci di assumere decisioni. È una domanda esigente, ma necessaria, perché il valore di un progetto non si misura dal numero delle attività realizzate, bensì dalla qualità dei cambiamenti che riesce a generare.

Orientarsi significa poter cambiare direzione

Al termine del triennio, il Comitato tecnico-scientifico dovrà valutare gli esiti della sperimentazione e predisporre le linee guida metodologico-didattiche. La valutazione dovrà andare oltre il conteggio di incontri, materiali o prodotti e verificare se gli studenti abbiano acquisito una maggiore consapevolezza delle proprie risorse, se sappiano motivare meglio le scelte, affrontare le difficoltà e rivedere i propri obiettivi alla luce dell'esperienza.

È forse questo il significato più profondo del legame tra competenze non cognitive e orientamento. Una scuola orientativa non decide al posto degli studenti e non assegna precocemente una destinazione. Offre occasioni per sperimentarsi, rende leggibili i progressi, aiuta a riconoscere vincoli e possibilità. Soprattutto, insegna che scegliere non significa chiudere per sempre le alternative, ma assumere una direzione sapendo che potrà essere verificata e, quando necessario, modificata. Diventare autori del proprio percorso significa anche poter contare su adulti e contesti educativi capaci di accompagnare, sostenere e lasciare aperto il futuro.

4. Quando gli immaginari dei ragazzi interrogano l'educazione. Il ruolo dell'adulto nelle culture giovanili



Monica Anna Maria GUIDI

03/09/2026

Manga, fumetti, serie, anime e videogiochi abitano una parte importante dell'immaginario di bambini e adolescenti. Per un adulto che educa, avvicinarsi a questi mondi significa entrare in contatto con storie, personaggi e linguaggi attraverso i quali i più giovani esprimono interessi, costruiscono relazioni e condividono esperienze. La domanda diventa allora molto concreta: che cosa può farsene, sul piano educativo, di questa conoscenza?

Questi universi narrativi offrono diverse possibilità sul piano didattico: possono avvicinare alla lettura, diventare punto di partenza per un'attività narrativa, sostenere un laboratorio o favorire l'accesso ad alcuni contenuti. La loro valenza educativa può essere anche più semplice e immediata: conoscere ciò che appassiona bambini e adolescenti apre all'adulto un possibile terreno di incontro e di dialogo.

Gli immaginari che accompagnano la crescita

L'immaginario si costruisce attraverso storie, personaggi, simboli e riferimenti culturali che accompagnano le diverse fasi della vita e partecipano alla costruzione dello sguardo in cui ciascuno interpreta il mondo.

Ogni generazione ha avuto i propri riferimenti: fiabe, romanzi, musica, cinema, televisione, fumetti. Oggi questo panorama comprende universi narrativi capaci di attraversare linguaggi differenti: un Manga può diventare una serie animata (anime), un videogioco può dare origine a comunità nelle quali i ragazzi condividono contenuti, discutono, producono e rielaborano ciò che li appassiona.

Henry Jenkins ha descritto da tempo questa dimensione partecipativa della cultura contemporanea, nella quale chi fruisce di un contenuto può anche rielaborarlo, condividerlo e costruire relazioni intorno ad esso^[1]. Gli immaginari contemporanei diventano così anche spazi di partecipazione e di relazione, nei quali interessi individuali possono trasformarsi in esperienze condivise.

Per chi educa, questi mondi rappresentano, quindi, una via di accesso a una parte della vita quotidiana dei ragazzi: consentono di comprendere meglio ciò che li interessa, i riferimenti che condividono e alcune delle relazioni che costruiscono con i pari.

L'occasione per entrare in contatto con questi interessi può nascere da situazioni molto semplici: un personaggio disegnato sul quaderno, una maglietta, un manga lasciato sul tavolo, il racconto di una partita o l'attesa per l'uscita della nuova stagione di una serie. Sono dettagli della quotidianità che possono diventare l'avvio di una conversazione, quando incontrano la curiosità autentica dell'adulto.

Una domanda come «Me lo racconti?» ha senso proprio quando nasce da un interesse reale. L'ascolto richiede anche di rispettare il significato che ciascuno attribuisce ai propri interessi, senza cercarvi necessariamente qualcosa da interpretare: un manga può piacere perché diverte, una serie perché incuriosisce, un videogioco perché permette di trascorrere del tempo con gli amici.

Accogliere ciò che il ragazzo sceglie di raccontare, senza trasformare ogni interesse in uno strumento didattico o in una chiave per interpretarlo, costituisce già una forma di attenzione educativa.

Quando l'adulto può dire «non lo so»

Chi lavora in un contesto educativo ha una posizione di responsabilità: organizza, propone, accompagna, pone limiti e aiuta a dare struttura alle esperienze. Quando si entra nei mondi culturali frequentati dai ragazzi, però, può accadere che siano loro a possedere conoscenze molto più ampie di quelle dell'adulto. Un ragazzo può conoscere quaranta personaggi di una serie,

saper spiegare una meccanica di gioco complicatissima, distinguere autori e generi manga e utilizzare termini completamente sconosciuti all'adulto. Su quel terreno, quello che ne sa di più è lui.

Dire «Non lo conosco. Me lo spieghi?» non sottrae autorevolezza a chi educa. L'adulto formula una domanda di cui, questa volta, non conosce già la risposta.

Il ragazzo può quindi spiegare qualcosa che conosce davvero, organizzare le informazioni, scegliere da dove iniziare e mettere a disposizione dell'altro la propria competenza. La responsabilità educativa resta all'adulto, mentre il sapere circola in una direzione diversa da quella abituale.

Anche perdere può raccontarci qualcosa

Il rapporto con l'errore offre un altro possibile terreno di osservazione. In molti videogiochi sbagliare, perdere, ricominciare, modificare una strategia e tentare nuovamente fanno parte dell'esperienza. James Paul Gee ha individuato proprio nella possibilità di sperimentare, ricevere feedback dal sistema e riprovare uno dei principi di apprendimento presenti nella progettazione di molti videogiochi[2].

Da questo non si può dedurre che giocare renda automaticamente più resilienti o aumenti la tolleranza alla frustrazione. È possibile, invece, prestare attenzione a ciò che accade davanti a una difficoltà concreta. Il gioco restituisce spesso in tempi molto rapidi l'esito di una scelta: il ragazzo può capire che una strategia non ha funzionato, modificarla e verificarne subito gli effetti. Anche la decisione di riprovare, chiedere aiuto o abbandonare dice qualcosa del modo in cui affronta l'ostacolo.

C'è chi riprova immediatamente, chi cambia strategia, chi cerca l'aiuto dei compagni, chi si irrita e chi decide di interrompere. Osservare queste reazioni può offrire all'adulto elementi che difficilmente emergono quando l'attenzione è concentrata soltanto sul risultato. Ciò che accade durante il gioco non deve diventare un test; può semplicemente offrire un contesto nel quale osservare come un ragazzo affronta un problema che, almeno in quel momento, per lui è reale.

Competenze che a scuola possono non vedersi

Alcune capacità diventano particolarmente visibili fuori dalle situazioni scolastiche tradizionali. Seguire una narrazione lunga richiede di tenere insieme personaggi, eventi e relazioni; imparare a disegnare nello stile manga comporta tecnica e allenamento; alcuni videogiochi sollecitano pianificazione, orientamento e comprensione di sistemi complessi.

Nel gioco online entra spesso anche una componente sociale. Le esperienze cooperative o competitive possono richiedere comunicazioni rapide, distribuzione dei ruoli, coordinamento delle azioni e continui aggiustamenti della strategia rispetto a ciò che fanno gli altri giocatori.

Naturalmente non ogni partita contiene queste dinamiche, né ciò che avviene durante il gioco si trasferisce automaticamente nella vita quotidiana. Diventa allora importante riconoscere in quali situazioni determinate capacità riescono a emergere.

Uno studente che durante una lezione interviene pochissimo può essere estremamente preciso nello spiegare il funzionamento di un gioco; chi tende a rimanere ai margini di alcune discussioni può prendere spontaneamente la parola quando il gruppo affronta una storia che conosce bene. Questo non offre una chiave universale per comprendere quella persona; permette, però, di vederla agire in un contesto differente può bastare a mettere in discussione un'impressione troppo rapidamente consolidata.

Quando un interesse facilita l'incontro

Una riflessione specifica riguarda alcuni ragazzi autistici. In alcuni di loro possono assumere particolare rilievo interessi molto specifici e intensi, ai quali dedicano tempo, attenzione e conoscenze approfondite. Se accolti senza forzature, questi interessi possono, in determinate situazioni, offrire un terreno condiviso per l'interazione. Una ricerca condotta su bambini con disturbo dello spettro autistico ha rilevato, in specifiche condizioni, una maggiore durata delle interazioni iniziate dal bambino quando nel gioco venivano inseriti interessi circoscritti[3].

Il dato non è generalizzabile a tutti: gli interessi variano da persona a persona, così come varia la funzione che assumono nei diversi momenti e contesti.

Più che decidere in anticipo se un interesse sia una risorsa da "usare", può essere utile chiedersi come incida, per quel ragazzo, sulla possibilità di entrare in relazione con gli altri: se facilita lo scambio, rende l'interazione più prevedibile, se permette un accesso alla relazione oppure se, in

quella situazione, non produce alcun beneficio particolare. È l'osservazione della persona concreta a orientare l'intervento educativo.

Il rischio di trasformare tutto in uno strumento

La curiosità dell'adulto può avere anche un effetto indesiderato: una volta scoperto che un interesse facilita il coinvolgimento o la relazione, può nascere la tentazione di utilizzarlo in ogni occasione.

Così il manga finisce nella scheda didattica, il videogioco diventa attività programmata e la serie preferita offre il pretesto per l'ennesima discussione guidata. Nel frattempo una passione che apparteneva al ragazzo rischia di essere ricondotta a finalità stabilite dagli adulti. Gli interessi, inoltre, possono cambiare anche rapidamente: ciò che in un momento coinvolge intensamente un ragazzo può perdere importanza, trasformarsi o lasciare spazio ad altro.

Un interesse può essere ascoltato, condiviso, discusso oppure rimanere semplicemente ciò che è. Rispettare gli spazi dei ragazzi significa anche non sentire la necessità di attribuire a tutto una finalità educativa esplicita. Significa anche osservare che cosa accade quando una passione personale viene spontaneamente condivisa con gli altri.

Basta che qualcuno porti un fumetto perché un compagno riconosca il personaggio; da lì può partire una discussione, magari molto partecipata, su quale adattamento sia migliore, su chi abbia interpretato correttamente una scena o su quale personaggio sia stato trattato peggio dall'autore.

Per chi educa, quella conversazione rende visibili anche le modalità con cui i ragazzi entrano in relazione.

Chi riesce a prendere la parola senza monopolizzarla? Chi ascolta realmente gli altri? Chi sa spiegare qualcosa a una persona meno esperta? Come viene sostenuto un disaccordo? Chi viene riconosciuto dal gruppo come competente e che cosa fa di quel riconoscimento?

Sono dinamiche nate spontaneamente, fuori da una programmazione, che permettono di osservare partecipazione, ascolto, riconoscimento reciproco e gestione del confronto.

In questi momenti l'adulto può rimanere sullo sfondo finché il gruppo procede da solo, intervenendo se qualcuno viene escluso, se il confronto diventa svalutante o se serve aiutare una persona a trovare il proprio spazio.

Preparare la cornice

Gli interessi dei ragazzi possono trovare spazio anche in attività progettate intenzionalmente, senza che tutto debba essere definito in anticipo.

Un incontro sui manga, per esempio, può comprendere lettura, disegno, conoscenza di generi e autori, scambio di consigli e discussioni nate dalle proposte dei ragazzi. Una parte dell'esperienza può rimanere aperta e prendere forma attraverso ciò che emerge nel gruppo.

Il ruolo di chi conduce consiste allora nel predisporre materiali e condizioni, facilitare la partecipazione e intervenire quando il gruppo ne ha bisogno.

Questa modalità richiama il concetto di scaffolding introdotto da Wood, Bruner e Ross: un sostegno che permette al bambino di affrontare un compito o una situazione che non è ancora in grado di gestire pienamente in autonomia e che si riduce progressivamente con l'aumentare della sua capacità di procedere da solo^[4].

Applicato a uno spazio educativo, può significare rilanciare una domanda quando la conversazione si blocca, fornire uno strumento, aiutare qualcuno a inserirsi nello scambio oppure sostenere il gruppo nella gestione di un conflitto. Quando il gruppo riesce a procedere autonomamente, l'intervento dell'adulto può invece ridursi.

La competenza dell'adulto, in questo caso, non si misura dal numero di manga letti: si riconosce nella capacità di osservare le dinamiche del gruppo, accorgersi di chi resta escluso, intervenire quando il confronto perde qualità e creare le condizioni perché ciascuno possa partecipare.

Vicini, mantenendo i propri ruoli

Avvicinarsi ai riferimenti culturali dei ragazzi non richiede di imitarli. Non serve imparare espressioni alla moda, conoscere ogni personaggio o fingere entusiasmo per ciò che non interessa. Una relazione autentica tollera anche la distanza generazionale e, anzi, può trarre qualcosa proprio dalla differenza.

Il ragazzo non ha bisogno che l'adulto diventi una copia maldestra dei suoi coetanei; può essere molto più utile incontrare qualcuno disposto ad ascoltare davvero, capace di riconoscere ciò che non conosce e, nello stesso tempo, saldo nel proprio ruolo educativo.

Gli immaginari sono in continuo movimento, si susseguono personaggi, serie, piattaforme e modalità di partecipazione. Un interesse può durare poche settimane oppure accompagnare un ragazzo per anni; ciò che oggi occupa intere conversazioni, tra qualche tempo, potrebbe essere già stato sostituito da altro.

Costruirsi un repertorio aggiornato di tutto ciò che piace alle nuove generazioni sarebbe quindi un'impresa poco realistica e probabilmente anche poco utile. Conta di più mantenere uno sguardo attento: notare un dettaglio, fermarsi quando qualcosa incuriosisce, fare una domanda senza conoscere già la risposta e lasciare all'altro la libertà di scegliere quanto raccontare.

Conoscere gli immaginari dei ragazzi, allora, non significa padroneggiarne tutti i linguaggi. Significa essere disponibili a riconoscerli come una parte della loro esperienza e lasciare che, quando se ne presenta l'occasione, diventino uno spazio possibile di incontro.

[1] H. Jenkins, *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, a cura di P. Ferri e A. Marinelli, Guerini, Milano, 2010.

[2] J. P. Gee, "Learning by Design: Good Video Games as Learning Machines", *E-Learning*, vol. 2, n. 1, 2005, pp. 5-16.

[3] B. A. Boyd, M. A. Conroy, G. R. Mancil, T. Nakao, P. J. Alter, "Effects of circumscribed interests on the social behaviors of children with autism spectrum disorders", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 37, n. 8, 2007, pp. 1550-1561.

[4] D. Wood, J. S. Bruner, G. Ross, "The Role of Tutoring in Problem Solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, n. 2, 1976, pp. 89-100.

14 09 2026

Ciò che i numeri non dicono da soli

1. PISA 2025: cambia la geografia dei risultati. Divari, resilienza e competenze nella scuola italiana



Agata GUELI

10/09/2026

La nuova edizione dell'indagine OCSE-PISA 2025 non aggiorna soltanto una serie di indicatori: ridisegna la geografia educativa del Paese. I risultati, diffusi dall'OCSE e presentati in Italia dall'INVALSI l'8 settembre 2026, offrono una fotografia aggiornata delle competenze dei quindicenni e consentono di leggere la posizione del nostro Paese nel confronto internazionale. Dopo un decennio, segnato da shock sistemici – pandemia, discontinuità didattica, accelerazioni digitali non sempre governate – la scuola italiana mostra segnali di trasformazione strutturale: divari che si assottigliano, territori che recuperano, studenti resilienti in crescita, competenze che si riallineano tra luci e ombre.

In un contesto internazionale caratterizzato da un generale arretramento, soprattutto in matematica e scienze, l'Italia si colloca in una posizione di stabilità relativa: in linea con la media OCSE nei domini scientifici e matematici, al di sopra della media in lettura, un risultato che rompe una tradizione consolidata e apre nuove prospettive.

Il divario Nord-Sud si riduce: un trend, non un episodio

Per la prima volta, la serie storica PISA mostra una riduzione significativa del divario Nord-Sud. Non si tratta di un rimbalzo post-pandemico, ma di un trend coerente: il Sud e le Isole migliorano in lettura e scienze, alcune regioni del Centro consolidano, il Nord mantiene la propria tenuta. La geografia educativa italiana non è più quella di dieci anni fa.

Questo riallineamento conferma quanto già osservato nelle rilevazioni INVALSI: un sistema che, pur tra fragilità, ricompone lentamente le proprie differenze interne. Il principio da perseguire è l'equità, intesa come potenziamento, non redistribuzione: una leva che cambia la qualità del sistema.

Come ricorda l'OCSE, *"un sistema è tanto più equo quanto più gli apprendimenti si attestano su livelli adeguati ed elevati per tutti"*. L'equità non è un concetto astratto: è la capacità di una scuola di non amplificare le differenze di partenza, ma di ridurle.

Ridurre i divari significa ampliare la base degli apprendimenti essenziali. Riducendo la dispersione implicita, aumentando la quota di studenti nei livelli intermedi e migliorando la tenuta complessiva del sistema.

Le politiche che hanno inciso: continuità, tempo scuola, ambienti

Tre leve risultano decisive:

- tempo scuola più esteso, soprattutto nei contesti fragili;
- continuità dei docenti, che riduce la variabilità dei risultati;
- investimenti mirati su ambienti, laboratori, digitalizzazione.

Sono interventi coerenti con il quadro normativo del D.lgs. 62/2017, che ha rafforzato la centralità delle competenze e della valutazione formativa, e con le priorità del Piano Nazionale Scuola Digitale, che ha sostenuto la modernizzazione degli ambienti di apprendimento.

In questo quadro, la lettura di Roberto Ricci, presidente INVALSI, diventa una bussola interpretativa. Ricci richiama tre snodi decisivi:

- il peso del contesto socio-economico, che in Italia incide meno della media OCSE;
- i divari territoriali, che si riducono;
- gli allievi resilienti, che crescono soprattutto nel Sud e nelle Isole.

La sua analisi è narrativa, non tecnica: Ricci parla di una scuola che “non si arrende alle condizioni di partenza”, che “ricuce”, che “riapre possibilità”. È quando un sistema ricuce, cambia la sua geografia.

Resilienza: la mobilità educativa che cresce

Gli studenti resilienti – quelli che ottengono risultati superiori alle attese pur provenendo da contesti svantaggiati – crescono in modo significativo, soprattutto nel Sud e nelle Isole. È un dato strategico: indica che la mobilità educativa non è più un fenomeno localizzato, ma si espande territorialmente. La resilienza è il termometro della capacità trasformativa della scuola.

Quando aumenta, le scuole compensano gli svantaggi, la qualità dell’insegnamento produce effetti misurabili e la leadership scolastica incide.

È il punto in cui la scuola dimostra di essere ascensore sociale, non solo luogo di istruzione. Un concetto che dialoga con la tradizione culturale di Bruner (la scuola come “cultura dell’educabilità”) e con la prospettiva di Amartya Sen, che vede nell’istruzione la leva primaria di espansione delle capacità umane.

La resilienza non è un miracolo: è un prodotto organizzativo. Le scuole che la generano hanno indubbiamente creato una coerenza interna tra curriculum, pratiche e valutazione, team stabili e relazioni educative forti, con aspettative chiare e clima positivo. Sono scuole che fanno crescere, non solo “fanno bene”. E quando una scuola fa crescere, cambia la geografia del territorio.

Competenze: luci, ombre e traiettorie

I risultati restituiscono un quadro articolato nei diversi ambiti di competenza. Lettura, scienze e matematica mostrano andamenti differenti, mentre il *computational problem solving* apre un ulteriore fronte di osservazione. È proprio il confronto tra questi ambiti a far emergere i punti di tenuta del sistema italiano e le criticità sulle quali concentrare l’attenzione.

Lettura: la competenza generativa che fa la differenza. La lettura è il dominio che mostra il miglioramento più netto. Nel 2025 l’Italia supera la media OCSE e — fatto storico — supera la Finlandia, tradizionale benchmark internazionale.

La lettura è la competenza che “apre tutte le porte”: decodifica, comprensione, rielaborazione, partecipazione attiva alla vita civile. È la competenza generativa che sostiene tutte le altre, come ricorda Martha Nussbaum quando parla di “immaginazione narrativa” come fondamento della cittadinanza democratica.

Scienze: stabilità con potenziale. Le scienze tengono. La distribuzione dei livelli di competenza mostra:

- meno studenti sotto il livello minimo;
- una fascia intermedia solida;
- pochi eccellenti (4% contro il 7% OCSE).

Il messaggio è chiaro: occorre lavorare sulle eccellenze, perché sono la fascia che traina l’innovazione scientifica del Paese.

Matematica: la sfida bifronte. La matematica resta il dominio più complesso. La geografia è bifronte:

- eccellenze forti in alcune aree del Nord;
- fragilità persistenti in alcune aree del Sud.

La matematica non è un problema di abilità: è un problema di esposizione. Richiede continuità, esercizio, progressione, ambienti stabili. Quando questi elementi mancano, la curva si spezza.

Computational Problem Solving: il nodo critico. È il dominio che più evidenzia il ritardo strutturale. Si tratta di quella capacità di risolvere i problemi utilizzando concetti e strumenti dell'informatica. In questa competenza siamo al di sotto della media OCSE. Non basta introdurre il digitale: occorre insegnare a pensare digitalmente, a strutturare problemi, a progettare soluzioni.

Il ritardo può essere letto anche alla luce di una scarsa integrazione curricolare associata a pratiche didattiche disomogenee, differenze territoriali negli investimenti e formazione dei docenti non uniforme.

È il fronte che richiede la politica più mirata e più urgente, in coerenza con le Competenze Chiave UE 2018 e con il quadro strategico ET 2030, che colloca il pensiero computazionale tra le competenze essenziali per la cittadinanza digitale.

Le parole del Ministro: una scuola che si muove

Il Ministro dell'istruzione e del merito legge i dati con una chiave narrativa precisa: non come un traguardo, ma come una direzione di marcia.

In occasione della presentazione dei risultati italiani di PISA 2025, svoltasi l'8 settembre presso l'Archivio di Stato di Roma, ha sottolineato tre elementi fondamentali:

- la solidità dell'Italia nelle scienze;
- la riduzione dei divari territoriali;
- il risultato storico nella lettura, con un Sud che recupera e conferma i dati INVALSI.

Il tono è stato misurato, non celebrativo: il Ministro ha parlato di una scuola che "ha saputo recuperare" e che ora deve "saper consolidare". Una scuola che, quando si investe con continuità, risponde.

Una scuola che cambia, un Paese che si riallinea

La nuova geografia dei risultati PISA restituisce l'immagine di un'Italia che non è ferma, non è immobile dentro le sue storiche fratture, ma si muove. È un Paese che, lentamente ma con continuità, riduce i divari, amplia la base degli apprendimenti essenziali, e mostra una capacità crescente di compensare gli svantaggi.

La resilienza degli studenti – soprattutto in quei territori che per anni sono stati considerati fragili – diventa il segnale più evidente di una mobilità educativa che si rimette in moto.

Accanto alla resilienza, il sistema ricompone le competenze: la lettura si stabilizza e cresce, le scienze tengono, la matematica continua a mostrare una geografia bifronte, mentre il computational problem solving evidenzia un ritardo che non può più essere considerato marginale. È un quadro complesso, certo, ma è un quadro che si muove: non una fotografia, ma una sequenza.

Questa dinamica racconta qualcosa di più profondo. Dopo anni di shock – sanitari, sociali, organizzativi – la scuola italiana ritrova una traiettoria, una direzione di marcia. Non è una traiettoria lineare, né uniforme: procede per accelerazioni e rallentamenti, per avanzamenti e resistenze. Ma procede. E questo è il punto.

La geografia educativa del Paese non è più quella di dieci anni fa. Si è incrinata la vecchia polarizzazione Nord-Sud, si sono affacciati territori che recuperano, scuole che ricuciono, comunità professionali che tengono insieme continuità didattica e innovazione. È una geografia che cambia perché cambiano le condizioni di contesto, cambiano le politiche, cambiano le pratiche quotidiane delle scuole.

E continuerà a cambiare. Perché un sistema educativo non è mai un organismo statico: è un ecosistema vivo, attraversato da tensioni, da scelte politiche, da culture professionali, da investimenti e da visioni.

La sfida, ora, è non disperdere questo movimento, ma accompagnarlo con politiche coerenti, con una formazione dei docenti più solida, con ambienti di apprendimento capaci di sostenere sia chi è in difficoltà sia chi eccelle.

In questo senso, i dati PISA non sono un punto di arrivo: sono una chiamata alla responsabilità. Ci dicono che l'Italia può riallinearsi, può ridurre le distanze, può crescere nella lettura, può consolidare le scienze, può affrontare la matematica con una strategia bifronte, può colmare il ritardo nel pensiero computazionale. Ci dicono che la scuola italiana, quando viene sostenuta, risponde.

E ci dicono, soprattutto, che la geografia educativa del Paese è entrata in una fase nuova: una fase in cui il cambiamento non è più un auspicio, ma un processo in atto.

2. Leggere il debito, ripensare l'apprendimento. Dal recupero delle carenze alla cura dei processi formativi



Gianluca BOCCHINFUSO

10/09/2026

L'evoluzione della valutazione nella scuola italiana riflette un secolo di trasformazioni pedagogiche e didattiche che hanno progressivamente modificato il modo di intendere la responsabilità educativa. La *Riforma Gentile* (R.D. n. 1054 del 1923) affidava agli esami di riparazione il compito di verificare il superamento delle insufficienze, secondo una concezione che attribuiva prevalentemente allo studente la responsabilità del recupero. Dopo l'esperienza degli IDEI negli anni Novanta[1], la *Riforma Fioroni* (O.M. n. 92/2007[2]) ha ridefinito il sistema del recupero dei debiti formativi, segnando un passaggio verso una più esplicita assunzione di responsabilità da parte della scuola. La scuola è chiamata ad attivare interventi per sostenerne il recupero.

Dopo il recupero, una domanda per la scuola

Tra giugno e la fine di agosto le scuole hanno organizzato gli interventi di recupero, svolto le verifiche e concluso gli scrutini degli studenti con giudizio sospeso. All'inizio del nuovo anno scolastico quel percorso è dunque appena terminato. È il momento giusto per interrogarsi sul suo significato: il recupero riesce davvero a incidere sulle difficoltà che hanno prodotto il debito o rischia di ridursi alla verifica finale del loro superamento?

La domanda rinvia a un nodo pedagogico che il passaggio dagli esami di riparazione ai debiti formativi non ha definitivamente risolto. Sebbene l'O.M. n. 92/2007 richiamasse le scuole a utilizzare gli spazi dell'autonomia per organizzare gli interventi di recupero, il debito può ancora rimanere confinato in una routine organizzativa. La funzione di sostegno può così essere concepita come un adempimento burocratico estivo, piuttosto che diventare un asse portante del progetto educativo e del successo formativo dello studente.

La sfida attuale consiste nel trasformare il recupero in una reale opportunità per rileggere le difficoltà, intervenire sui processi di apprendimento e rivedere, quando necessario, le strategie didattiche e valutative.

Valutare per continuare ad apprendere

Per molti pedagogisti, il recupero non è un'appendice, ma un terreno sul quale si misura la capacità della valutazione di tenere insieme due funzioni diverse e complementari: la valutazione sommativa, che rileva e documenta i risultati raggiunti in un determinato momento, e la valutazione formativa che utilizza le informazioni raccolte per orientare i passi successivi dello studente e regolare l'azione didattica *in itinere*. È una complementarità che trova riscontro anche nel D.lgs. 62/2017, che attribuisce alla valutazione il compito di considerare insieme il processo formativo e i risultati di apprendimento e ne riconosce la finalità formativa ed educativa, in funzione del miglioramento degli apprendimenti e del successo formativo.

Il punto, dunque, non è scegliere tra valutazione sommativa e formativa, ma fare in modo che anche le evidenze raccolte per accertare un risultato possano diventare informazioni utili per apprendere. Wininger[3] mostra, ad esempio, come una prova sommativa possa essere utilizzata anche in funzione formativa, trasformando la restituzione dell'esito in occasione di feedback e di ulteriore apprendimento. Black e Wiliam[4] insistono sullo stesso passaggio decisivo: le informazioni raccolte attraverso la valutazione diventano formative quando vengono effettivamente utilizzate per adattare l'insegnamento e sostenere lo studente nei passi successivi. Il voto, quindi, può indicare dove si è arrivati; il feedback dovrebbe aiutare a comprendere come procedere.

Senza criteri condivisi e rubriche di valutazione chiare, la didattica del recupero rischia invece di ridursi alla rincorsa della soglia minima necessaria per certificare il superamento della carenza. Criteri espliciti e condivisi aiutano a rendere più trasparente la valutazione e a collegarla non

soltanto ai risultati raggiunti, ma anche alle strategie cognitive utilizzate dallo studente, alle abilità trasversali e alle condizioni nelle quali l'apprendimento si realizza. In questo modo il recupero può offrire informazioni non soltanto su ciò che manca, ma anche su ciò che occorre modificare per continuare ad apprendere.

Cosa c'è dietro un debito

Nel racconto degli studenti emerge talvolta una distanza tra il vissuto di chi affronta la prova di recupero e la lettura che ne danno gli insegnanti: per lo studente può essere una prova difficile, carica di ansia e vissuta come un giudizio sulle proprie capacità; per il docente rimane anzitutto un momento di verifica degli apprendimenti. Questa asimmetria percettiva non è irrilevante: se si sottovaluta il carico emotivo e cognitivo che la prova comporta, si rischia di riproporre, anche nella fase di recupero, modalità didattiche e valutative già utilizzate durante l'anno, senza interrogarsi sulle reali cause del debito.

Interrogarsi sulle cause significa considerare anche strategie di studio inadeguate e approcci metodologici disallineati rispetto alle specifiche richieste cognitive e trasversali delle varie materie. Per esempio, le materie umanistiche, richiedono competenze di lettura critica, di sintesi argomentativa, di organizzazione del pensiero in forma scritta e di gestione autonoma dei testi: competenze che si costruiscono attraverso un metodo di studio consapevole e non semplicemente attraverso la memorizzazione. Se lo studente non possiede strategie efficaci – come la mappatura concettuale, la rielaborazione personale dei contenuti, la costruzione dei collegamenti, la pianificazione dei tempi di studio o l'autoverifica in itinere, le difficoltà possono accumularsi fino a emergere con evidenza nel momento della valutazione sommativa.

La scuola è chiamata a interrogarsi, allora, anche sull'approccio metodologico: non è sufficiente aumentare le ore di lezione frontale o intensificare gli esercizi ripetitivi nella fase di recupero, se non si interviene anche sul modo in cui lo studente affronta l'apprendimento. Può essere necessario investire in una didattica che espliciti le strategie di studio, insegnando concretamente – riprendendo l'esempio – come si comprende un testo, come si costruisce una scaletta per un elaborato scritto, come si utilizzano strumenti di autoregolazione quali la gestione del tempo e l'automonitoraggio della comprensione. Agire anche sul come si studia, consente di leggere il debito come un segnale e, quindi, come un'occasione per comprendere dove e come intervenire.

Debito e curriculum

In una scuola chiamata a certificare competenze e non semplicemente ad assegnare voti, il debito formativo può diventare anche un indicatore della tenuta del curriculum e delle scelte didattiche. Se le difficoltà si ripetono, riguardano gli stessi snodi disciplinari o interessano gruppi significativi di studenti, la domanda non può fermarsi alla prestazione del singolo: deve investire anche il modo in cui la scuola progetta, insegna e valuta.

Un primo elemento riguarda la progettazione curricolare: una progettazione organica e condivisa può favorire connessioni tra le discipline e tra i nuclei fondanti dei saperi, evitando che le conoscenze rimangano isolate e promuovendo una maggiore circolarità dei processi di insegnamento e apprendimento.

Altrettanto importante è la dimensione metacognitiva: autovalutare il proprio percorso e monitorare i processi cognitivi ed emotivi che accompagnano l'apprendimento aiuta lo studente a riconoscere difficoltà, progressi e strategie utilizzate e a diventare progressivamente più consapevole del proprio modo di apprendere.

Va considerato anche il ruolo delle famiglie. Di fronte al disimpegno o alla scarsa motivazione, il coinvolgimento dei genitori può rafforzare quella corresponsabilità educativa che consente a scuola e famiglia, nel rispetto dei rispettivi ruoli, di accompagnare lo studente nel percorso di recupero.

Recuperare, ma in modo diverso

Un ulteriore elemento riguarda le scelte didattiche. Se il recupero ripropone prevalentemente le stesse modalità utilizzate durante l'anno, rischia di incidere poco sulle difficoltà già emerse. Diversificare strategie e modalità di intervento può invece offrire allo studente altre possibilità di accesso ai contenuti e di rielaborazione degli apprendimenti.

Anche l'esercizio dell'autonomia scolastica entra in gioco. La moltiplicazione di attività extracurricolari, quando poco integrate con il percorso didattico, può disperdere energie e risorse

che potrebbero essere investite nella ricerca sul curricolo, nell'innovazione didattica e nei processi di valutazione interna.

Infine, la condivisione tra i docenti di strategie di insegnamento e apprendimento coerenti con le esigenze della classe può risultare particolarmente importante per gli studenti che presentano maggiori fragilità, evitando che le difficoltà siano affrontate esclusivamente all'interno delle singole discipline.

È dunque necessario superare la *logica binaria promosso/bocciato*, che riduce un percorso complesso a un verdetto finale e rischia di trasformare una lacuna parziale e circoscritta in un giudizio più generale sullo studente, con possibili conseguenze sull'autostima e sulla motivazione.

Una scuola attenta ai processi di apprendimento deve considerare, insieme agli esiti, la capacità dello studente di ricostruire il proprio percorso, di attivare competenze cognitive e non cognitive, di riconoscere le difficoltà e di utilizzare le risorse disponibili per superarle. La valutazione finale acquista così significato all'interno di un percorso che rende visibili non soltanto i risultati raggiunti, ma anche i progressi compiuti.

Ripensare il curricolo: alcune leve

Se strategie di studio, metodo di lavoro e consapevolezza dello studente incidono sul percorso di apprendimento, il recupero può essere ripensato intervenendo su più livelli. Alcune leve riguardano l'organizzazione, altre la didattica, la valutazione e le relazioni educative.

N.	Leva	Indicazioni
1	<i>Rimodulazione temporale</i>	Prevedere, nell'ambito degli spazi organizzativi consentiti, tempi di recupero e verifica più ravvicinati alla conclusione delle lezioni, evitando quando possibile una sospensione troppo lunga tra l'emersione della difficoltà e la verifica del suo superamento.
2	<i>Individualizzazione e personalizzazione</i>	Potenziare tutoraggi, anche a distanza, e interventi intensivi focalizzati sui nuclei fondanti e sugli obiettivi essenziali della disciplina, evitando la riproposizione dell'intero programma annuale.
3	<i>Sviluppo metacognitivo</i>	Orientare l'intervento del docente anche allo sviluppo dell'autonomia dello studente, affinché il recupero non si esaurisca nel ripasso dei contenuti, ma incida sul metodo di studio e di lavoro.
4	<i>Contesto emotivo</i>	Prestare attenzione all'ansia da prestazione e costruire una relazione educativa capace di sostenere autoefficacia e autostima, intervenendo sulle difficoltà prima che richiedano un'azione esclusivamente riparativa.
5	<i>Didattica per competenze trasversali</i>	Introdurre fin dal primo anno attività esplicite sulle strategie di studio: lettura, sintesi, pianificazione, gestione del tempo, uso degli strumenti di apprendimento, osservazione e analisi. Il metodo di studio va costruito e accompagnato, non considerato spontaneamente acquisito.
6	<i>Valutazione formativa in itinere</i>	Potenziare il monitoraggio durante l'anno e utilizzare feedback frequenti per intercettare precocemente le difficoltà, prima che si consolidino e conducano alla sospensione del giudizio a fine anno. Una fragilità individuata a novembre è più facilmente colmabile di un debito certificato a fine anno.
7	<i>Coinvolgimento attivo delle famiglie</i>	Costruire una comunicazione strutturata e non episodica con le famiglie, offrendo anche strumenti per comprendere come sostenere il percorso e il metodo di studio dei figli e rafforzando la corresponsabilità educativa.
8	<i>Peer tutoring e apprendimento cooperativo</i>	Valorizzare il gruppo come risorsa, prevedendo forme di affiancamento tra pari e di apprendimento cooperativo che sostengano gli studenti in difficoltà e rafforzino, nello stesso tempo, le competenze di chi svolge il ruolo di tutor.
9	<i>Monitoraggio e valutazione dell'efficacia degli interventi</i>	Raccogliere sistematicamente dati sugli esiti degli interventi di recupero e sulle strategie adottate, per verificarne l'efficacia e rivedere nel tempo le scelte didattiche sulla base delle evidenze raccolte.

Nel loro insieme, questi punti disegnano un cambiamento che va oltre la riorganizzazione del calendario scolastico o l'aggiunta di ore di lezione. Significa ripensare il debito formativo non come una tappa punitiva alla fine del percorso annuale, ma come un segnale da intercettare, comprendere e trasformare in occasione di crescita. Il filo conduttore è un'idea di scuola che sposta il baricentro dal *controllo dei contenuti* alla *cura dei processi di apprendimento anche in un'ottica di biennio e non di singolo anno scolastico*. Agire sui diversi livelli – cognitivo, metodologico, relazionale, organizzativo e valutativo – può contribuire a ridurre i debiti formativi e, soprattutto, a sviluppare nello studente una maggiore consapevolezza di come apprende: una competenza che va oltre i confini della singola disciplina e del singolo anno scolastico.

La valutazione come progetto sociale

Il debito formativo può diventare un'occasione per comprendere meglio il percorso dello studente e, nello stesso tempo, per interrogare la scuola sull'efficacia delle proprie scelte didattiche e valutative. Le difficoltà emerse offrono informazioni su ciò che è stato appreso, sugli ostacoli incontrati e sulle condizioni che possono favorire i passi successivi. La valutazione assume così una funzione di orientamento: aiuta lo studente a riconoscere il percorso compiuto e la scuola a individuare gli interventi necessari per sostenerne la prosecuzione. È così che la valutazione ricollegandosi all'articolo 3 della Costituzione, diventa un progetto sociale: rimuovere gli ostacoli [...] che impediscono il pieno sviluppo della persona umana. La scuola non può limitarsi a fotografare le disuguaglianze che incidono sulle opportunità di apprendimento, ma è chiamata a intervenire, attraverso gli strumenti di cui dispone, laddove il contesto di partenza – sociale, culturale, familiare – può incidere sulle opportunità di apprendimento di ciascuno.

Dare un senso allo stare a scuola significa assumersi la responsabilità collettiva di trasformare l'insuccesso in un'occasione di crescita, garantendo a ogni persona le competenze essenziali per abitare consapevolmente la complessità del mondo contemporaneo. È in questo senso che la valutazione, se correttamente intesa, cessa di essere l'ultimo atto di un processo e diventa invece il punto di partenza per una scuola realmente inclusiva che non si limita a selezionare chi è già in grado di farcela, ma che si assume il compito, più difficile e più nobile, di accompagnare tutti verso una piena cittadinanza.

[1] Gli IDEI (Interventi didattici ed educativi integrativi) furono introdotti dalla Legge 8 agosto 1995, n. 352, nel quadro delle misure adottate dopo l'abolizione degli esami di riparazione. Erano interventi programmati dalle scuole, sulla base delle esigenze rilevate dai consigli di classe, soprattutto per sostenere gli studenti che presentavano insufficienze in una o più discipline. Potevano comprendere attività di recupero, ma anche di orientamento, approfondimento e accompagnamento nei passaggi di indirizzo.

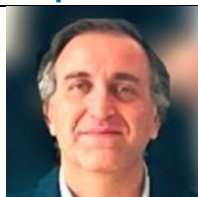
Con la disciplina introdotta nel 2007-2008, che ha previsto la sospensione del giudizio per gli studenti con carenze da recuperare prima dell'inizio dell'anno scolastico successivo, il quadro è cambiato. Il termine IDEI è tuttavia rimasto a lungo nell'uso scolastico per indicare, in senso più generale, i corsi e gli interventi di recupero organizzati durante l'anno.

[2] L'OM 92 del 5 novembre 2007, emanata dal Ministro della pubblica istruzione Giuseppe Fioroni, ha disciplinato le attività di recupero dei debiti formativi, dando attuazione al DM 80/2007 e raccordandosi con il DM 42/2007 in materia di credito scolastico e recupero dei debiti formativi. Il provvedimento ha segnato una svolta rispetto alla disciplina precedente: in presenza di insufficienze ritenute recuperabili, il consiglio di classe sospendeva il giudizio di ammissione e lo formulava definitivamente dopo gli interventi di recupero e le relative verifiche. L'esito positivo dell'integrazione dello scrutinio comportava l'ammissione alla classe successiva.

[3] Il riferimento è a Steven R. Wininger, *Using Your Tests to Teach: Formative Summative Assessment*, pubblicato su *Teaching of Psychology*, vol. 32, pp. 164-166 (2005). L'autore sperimenta un uso formativo delle prove sommative: attraverso una modalità strutturata di restituzione dei risultati e di feedback, la prova già svolta può diventare occasione di ulteriore apprendimento, anziché esaurire la propria funzione nell'attribuzione del voto.

[4] Si rimanda alle riflessioni di Black e Wiliam del 1998, *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*, e all'articolo *Assessment and Classroom Learning (Assessment in Education)*. Black e Wiliam paragonano la classe a una *black box* (scatola nera): le politiche orientate al miglioramento degli standard tendevano a intervenire sugli input del sistema e a misurarne gli output, senza prestare sufficiente attenzione a ciò che accadeva all'interno della classe, dove insegnamento e apprendimento concretamente si realizzano. È all'interno di questa "scatola nera" che gli autori collocano la funzione della valutazione formativa: le informazioni raccolte attraverso le diverse forme di valutazione diventano formative quando vengono effettivamente utilizzate come feedback per adattare le attività di insegnamento e di apprendimento alle esigenze degli studenti.

3. Quando il corpo accusa il voto. Adolescenza e valutazione, tra stress, emozioni e percezione di sé



Giuseppe ESPOSITO

10/09/2026

La valutazione scolastica viene generalmente osservata dal punto di vista del docente: quali evidenze raccogliere, quali criteri applicare, come formulare un giudizio attendibile. Esiste però un secondo versante: il modo in cui lo studente riceve e vive la valutazione.

Un'interrogazione, una verifica scritta, l'attesa di un voto sono momenti ordinari della vita scolastica, eppure non si svolgono soltanto tra domande, risposte, conoscenze e criteri di valutazione. Prima ancora che arrivi il giudizio, qualcosa può essere già accaduto: il battito accelera, la respirazione cambia, lo stomaco si chiude, le parole sembrano improvvisamente più difficili da recuperare.

Il titolo dell'articolo riprende quello di un noto volume dello psichiatra Bessel van der Kolk, *Il corpo accusa il colpo*^[1], dedicato agli effetti che le esperienze traumatiche possono produrre sulla mente e sul corpo. Il richiamo non intende naturalmente sovrapporre la normale esperienza scolastica al trauma, ma suggerire una chiave di lettura: la valutazione non coinvolge soltanto ciò che lo studente sa, ma anche il modo in cui vive e interpreta l'esperienza del giudizio. Entrano così in gioco la capacità di affrontare la situazione, l'immagine che costruisce di sé e il significato che attribuisce al risultato. In adolescenza questo intreccio diventa particolarmente delicato: trasformazioni corporee, processi cognitivi e appartenenze sociali si ridefiniscono contemporaneamente e possono amplificare il peso attribuito all'esperienza valutativa.

Dall'inferenza del docente all'esperienza dello studente

Ogni voto deriva da un'inferenza professionale: il docente osserva evidenze, le interpreta attraverso criteri disciplinari e formula una decisione. La qualità della valutazione dipende dalla possibilità di ricostruire questo processo, distinguendo ciò che è stato effettivamente osservato da impressioni ed elementi non pertinenti. Ma la stessa valutazione genera nello studente una seconda inferenza. Il ragazzo cerca di stabilire che cosa quel giudizio dica delle sue capacità, della relazione con il docente, della posizione nel gruppo e delle aspettative familiari. Il voto può essere accolto come informazione circoscritta a una prestazione, ma anche trasformarsi in una definizione identitaria: «sono capace», «non sono portato», «ho deluso». Il docente può voler comunicare un dato relativo a una prova; l'adolescente può riceverlo come un giudizio globale sulla persona. In questa distanza si collocano sia il potenziale formativo sia alcuni rischi della valutazione.

Non soltanto cervello

Lo sviluppo adolescenziale viene spesso spiegato attraverso la maturazione cerebrale: riorganizzazione delle connessioni neuronali, sviluppo delle funzioni esecutive, sensibilità alla ricompensa e crescente rilevanza del giudizio dei coetanei. Queste acquisizioni hanno contribuito a superare interpretazioni moralistiche dell'adolescenza, ma possono produrre un nuovo riduzionismo quando ogni reazione viene ricondotta esclusivamente al cervello. Il cervello non dirige dall'esterno un corpo passivo: opera dentro un organismo nel quale segnali viscerali, regolazione ormonale, memoria, aspettative e relazioni si influenzano reciprocamente. La pubertà modifica corpo, percezione di sé, ritmi biologici e sensibilità sociale. È con questo insieme di trasformazioni che l'adolescente affronta anche le situazioni valutative. Durante un'interrogazione deve regolare, nello stesso momento, attivazione fisiologica, attenzione, recupero delle informazioni e timore dell'errore. Ragionare sul corpo non significa negare il ruolo del cervello, ma collocarlo nella rete biologica e relazionale di cui fa parte.

Quando il voto entra nel corpo

L'attesa di una verifica può manifestarsi anche attraverso il corpo: tachicardia, sudorazione, nausea, tremore, tensione muscolare o senso di vuoto allo stomaco. Durante l'interrogazione alcuni studenti possono faticare a recuperare informazioni che, in condizioni meno minacciose, ricordavano correttamente. Dopo il voto, l'attivazione può diminuire oppure prolungarsi nella vergogna, nella rabbia o nel continuo ritorno del pensiero a ciò che è accaduto. Queste reazioni non devono essere automaticamente interpretate come disturbi clinici: entro certi limiti sono modalità ordinarie con cui l'organismo affronta una situazione percepita come rilevante. La meta-analisi di von der Embse et al. (2018), basata su 238 studi[2], rileva un'associazione negativa tra ansia da valutazione e diversi esiti scolastici e mostra il peso della difficoltà percepita e delle conseguenze attribuite alla prova. Anche lo stress acuto può interferire con memoria di lavoro e flessibilità cognitiva (Shields et al., 2016)[3]. Una prova molto minacciosa rischia quindi di rilevare non soltanto ciò che lo studente sa, ma anche quanto riesce a regolare l'attivazione prodotta dalla situazione.

Interocezione: dare significato ai segnali corporei

Percepire il battito che accelera, il respiro che cambia, una tensione improvvisa: il nostro organismo registra continuamente ciò che accade al suo interno e attribuisce un significato a questi segnali. È ciò che viene definito "interocezione": l'insieme dei processi attraverso cui rileviamo e interpretiamo battito cardiaco, respirazione, temperatura, tensione e modificazioni viscerali. Questi segnali non sono un semplice sfondo fisiologico, ma partecipano all'esperienza emotiva e orientano attenzione e comportamento. Una recente rassegna di May e Tapert (2025)[4] dedicata all'interocezione durante l'adolescenza ne sottolinea il ruolo nella regolazione emotiva e nel funzionamento adattivo in questa fase della vita, segnalando nello stesso tempo la necessità di maggiore precisione concettuale. Percepire intensamente il battito non significa necessariamente comprenderlo o saperlo utilizzare per regolarsi. Due studenti possono presentare una simile accelerazione cardiaca e interpretarla in modi opposti: per uno può essere una normale attivazione prima della prova; per l'altro la conferma di non essere in grado di affrontarla. Non è dunque il solo segnale corporeo a determinare l'esperienza, ma il significato attribuitogli nella storia personale e relazionale.

La valutazione è anche sociale

Nell'adolescenza lo sguardo degli altri assume una rilevanza particolare. Il voto viene ricevuto in uno spazio sociale, reale o digitale, nel quale lo studente si confronta con i compagni e anticipa le reazioni familiari. La valutazione disciplinare può così diventare anche valutazione sociale. Parlare davanti alla classe, ricevere una correzione pubblica o attendere l'esito di una prova richiede di sostenere il compito e, contemporaneamente, proteggere la propria immagine. Lo studio di Chen et al. (2024) [5] sulla risposta degli adolescenti alla critica mostra il coinvolgimento di processi cerebrali connessi all'elaborazione sociale e autoreferenziale. Il dato non autorizza a considerare gli adolescenti fragili né a eliminare ogni esposizione: suggerisce piuttosto di interrogarsi sulla forma del giudizio. Una correzione può essere rigorosa senza essere umiliante. Espressioni come «sei superficiale» o «non sei portato» trasformano un'informazione sulla prestazione in una definizione della persona, riducendo lo spazio percepito per il cambiamento.

Il corpo è anche relazionale

L'esperienza corporea non può essere ridotta alla fisiologia individuale. Il corpo adolescente è inserito in sistemi di relazioni che attribuiscono significato al successo, all'errore e alle aspettative. Lo stesso voto può essere vissuto come risultato accettabile, avvertimento, fallimento o minaccia alla relazione con i genitori. L'adolescente entra in classe con la preparazione disciplinare e con la previsione delle reazioni che seguiranno al risultato. Il significato della valutazione, dunque, comincia a costruirsi prima ancora che il voto venga assegnato e continua a definirsi nelle reazioni che lo accompagnano.

Anche il contesto scolastico esercita una funzione regolativa: la qualità della relazione con il docente, la prevedibilità dei criteri e la possibilità di comprendere l'errore modificano il significato attribuito alla prova. Sentirsi valutati all'interno di una relazione percepita come affidabile, nella quale criteri e aspettative sono riconoscibili, può rendere più sostenibile anche un esito negativo e aiutare lo studente a leggerlo come informazione sulla propria prestazione. Tennant et al. (2015)[6] hanno rilevato associazioni tra sostegno percepito degli insegnanti, rendimento e

indicatori di benessere socio-emotivo. Da una prospettiva sistemica, la reazione alla valutazione emerge quindi dall'interazione tra studente, famiglia, classe, docente e modalità valutative.

Trasparenza e feedback come regolazione

Se il modo in cui lo studente vive la valutazione dipende anche dal contesto nel quale essa avviene, diventano rilevanti le condizioni che la scuola e il docente possono rendere più chiare e prevedibili. Una di queste riguarda la riduzione dell'incertezza. Non sapere che cosa sarà valutato, quali criteri verranno utilizzati o quale peso avranno gli errori aumenta il lavoro previsionale dello studente. Rubriche, consegne comprensibili ed esempi di prestazione non servono soltanto alla trasparenza formale: rendono l'ambiente più prevedibile e permettono di destinare maggiori risorse cognitive al compito. Non si tratta di eliminare fatica, responsabilità o possibilità di insuccesso, ma di ridurre quella quota di minaccia che non aggiunge informazioni sull'apprendimento.

La stessa funzione può essere svolta dal feedback. Dire «il lavoro è insufficiente» comunica un esito; precisare quale criterio non è stato soddisfatto e quale revisione è necessaria rende il giudizio utilizzabile. Il feedback efficace non coincide con la rassicurazione: segnala errori e responsabilità, ma mantiene modificabile ciò che viene osservato. L'informazione centrata sul compito apre una possibilità d'azione; il giudizio centrato sulla persona tende invece a chiuderla.

Valutare senza medicalizzare

Riconoscere la dimensione corporea comporta un rischio: trasformare ogni disagio scolastico in un problema clinico. Tensione, delusione e paura dell'errore appartengono anche ai processi ordinari di crescita. La scuola non deve eliminare ogni frustrazione né sostituire la valutazione con una protezione generalizzata. L'obiettivo è costruire condizioni nelle quali l'attivazione resti compatibile con l'apprendimento. Strategie di respirazione, consapevolezza corporea o educazione allo stress possono essere utili, ma non devono diventare soluzioni individuali a problemi prodotti da criteri opachi o modalità comunicative disfunzionali. Incorporare il corpo nella valutazione significa, semmai, rendere più rigorosa l'inferenza professionale: silenzio, esitazione o agitazione non dimostrano di per sé mancanza di studio e devono essere confrontati con altre evidenze. Il docente dovrebbe chiedersi se la prova stia rilevando la competenza prevista oppure una combinazione indistinta di conoscenze e tolleranza alla pressione. Il voto resta una sintesi, ma acquista maggiore validità educativa quando considera che il giudizio è un atto professionale del docente e, nello stesso tempo, un evento vissuto dall'intero organismo dello studente.

Bibliografia

- Chen, Q., Bonduelle, S. L. B., Wu, G.-R., Vanderhasselt, M.-A., De Raedt, R., & Baeken, C. (2024). [Unraveling how the adolescent brain deals with criticism using dynamic causal modeling](#). *NeuroImage*, 286, Article 120510.
- May, A. C., & Tapert, S. (2025). [Interoception in adolescence: Impacts on mental health and adaptive functioning](#). *Current Topics in Behavioral Neurosciences*, 70, 179–197.
- Shields, G. S., Sazma, M. A., & Yonelinas, A. P. (2016). [The effects of acute stress on core executive functions: A meta-analysis and comparison with cortisol](#). *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 68, 651-668.
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M., & Elzinga, N. (2015). [Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being](#). *School Psychology Quarterly*, 30(4), 494-512.
- van der Kolk, B. A. (2015). [Il corpo accusa il colpo. Mente, corpo e cervello nell'elaborazione delle memorie traumatiche](#). Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 2014).
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). [Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review](#). *Journal of Affective Disorders*, 227, 483-493.

[1] Bessel van der Kolk (2015), *Il corpo accusa il colpo*, Raffaello Cortina Editore.

[2] [National Library of Medicine](#). Effetti, fattori predittivi e correlati dell'ansia da esame: una revisione meta-analitica di 30 anni.

[3] [National Library of Medicine](#). Gli effetti dello stress acuto sulle funzioni esecutive fondamentali: una meta-analisi e un confronto con il cortisolo.

[4] [National Library of Medicine](#). Interocezione nell'adolescenza: impatti sulla salute mentale e sul funzionamento adattivo

[5] [National Library of Medicine](#). Svelare come il cervello adolescenziale gestisce le critiche attraverso la modellazione causale dinamica

[6] [National Library of Medicine](#). Valutazione da parte degli studenti del supporto degli insegnanti e del benessere accademico e socio-emotivo

4. Lo zerosei, dove comincia il percorso educativo. Un percorso unitario tra servizi educativi e scuola dell'infanzia



Laura DONÀ

10/09/2026

La scuola dell'infanzia è da tempo parte integrante dell'identità degli istituti comprensivi. Eppure, nella complessità della gestione quotidiana, la specificità del segmento tre-sei rischia talvolta di rimanere sullo sfondo, soprattutto quando la sua presenza è limitata a pochi plessi o a poche sezioni.

Oggi il sistema integrato zerosei sollecita uno sguardo diverso. La continuità educativa dalla nascita ai sei anni, il raccordo con i servizi educativi del territorio, i coordinamenti pedagogici, la formazione congiunta, i poli per l'infanzia delineando un orizzonte educativo più ampio, nel quale servizi educativi e scuola dell'infanzia sono chiamati ad operare in una prospettiva unitaria. Le stesse Linee pedagogiche indicano la costruzione di un continuum fondato sulla condivisione dei riferimenti e sulla coerenza del progetto educativo e scolastico

Ripercorrere alcuni passaggi che hanno segnato il rapporto tra scuola dell'infanzia e dirigenza scolastica può allora aiutare a leggere meglio il presente. Non si tratta soltanto di ricostruire una storia ordinamentale, ma di comprendere come si sia progressivamente definito un ruolo che oggi si esercita entro confini più ampi: dalla gestione della scuola alla costruzione di raccordi tra servizi educativi, istituzioni scolastiche e territorio, per dare concretezza a un percorso educativo unitario dalla nascita ai sei anni.

Lo zerosei nell'agenda di settembre

L'avvio dell'anno scolastico riporta l'attenzione sulle novità da affrontare e sulle scelte da mettere in campo. Nel primo ciclo, settembre 2026 segna anche l'avvio delle nuove Indicazioni nazionali, che interessano direttamente la scuola dell'infanzia e richiamano l'attenzione sulla continuità del percorso educativo^[1].

È anche il momento in cui molti dirigenti scolastici assumono un nuovo incarico. Tra le sedi affidate ai neo dirigenti vi sono numerosi istituti comprensivi, nei quali la scuola dell'infanzia costituisce il primo segmento del percorso scolastico e, nello stesso tempo, il punto di raccordo con il più ampio sistema integrato zerosei.

Proprio la complessità degli istituti comprensivi può portare, a volte, a concentrare l'attenzione sui segmenti che coinvolgono il maggior numero di alunni, con il rischio di lasciare sullo sfondo la scuola dell'infanzia. Rimettere lo zerosei nell'agenda della dirigenza significa, invece, interrogarsi sul posto che occupa nel progetto dell'istituto e sulle responsabilità che derivano dall'appartenenza a un sistema educativo che si costruisce anche nel rapporto con il territorio.

Alle origini del rapporto con la dirigenza

Il rapporto tra scuola dell'infanzia e dirigenza scolastica comincia a delinearsi con l'istituzione della scuola materna statale, avvenuta con la legge 444/1968. La nascita di un nuovo segmento del sistema scolastico poneva infatti anche un problema organizzativo: individuare forme adeguate di direzione e di coordinamento didattico.

Tra le ipotesi prese in considerazione vi fu quella di costituire direzioni didattiche comprendenti scuole materne collocate nella stessa area territoriale e affidate a direttori con specifiche esperienze nel settore. La distribuzione ancora poco capillare delle scuole materne statali rese tuttavia difficilmente praticabile questa soluzione. Si affermò così l'aggregazione alle direzioni didattiche delle scuole elementari, inizialmente pensata come soluzione transitoria e successivamente consolidata.

Ai direttori didattici venne quindi affidato anche il coordinamento delle scuole materne statali. Anche se non possedevano un'esperienza professionale maturata direttamente in questo segmento, la loro formazione pedagogica e didattica offriva una base comune per esercitare un'azione di direzione e coordinamento anche nella nuova realtà scolastica. Si definiva così un

legame destinato a durare: la scuola dei bambini dai tre ai sei anni entrava nell'area di responsabilità di una dirigenza chiamata a confrontarsi con la sua specifica identità educativa. A livello centrale, una particolare attenzione alla scuola materna era assicurata dal Servizio nazionale dedicato a questo segmento. In tale stagione maturarono prima gli Orientamenti del 1969 e, successivamente, quelli del 1991. Questi ultimi segnarono un passaggio importante anche sul piano culturale e pedagogico: alla denominazione di "scuola materna" si affiancò quella di "scuola dell'infanzia", espressione che dava rilevanza semantica alla centralità del bambino, ai suoi diritti e al valore educativo della scuola. La denominazione "scuola dell'infanzia" sarebbe stata poi recepita sul piano ordinamentale dalla legge 53/2003.

Verso un nuovo assetto

Per molti anni la scuola dell'infanzia ha mantenuto la propria collocazione all'interno delle direzioni didattiche. Un primo cambiamento si registra negli anni Novanta con la nascita degli istituti comprensivi, inizialmente introdotti nei territori montani dalla legge 97/1994 e successivamente diffusi su tutto il territorio nazionale. La scuola dell'infanzia entra così in una struttura organizzativa che riunisce i diversi segmenti del primo ciclo e rafforza le condizioni per la continuità educativa.

Negli stessi anni cambia anche l'organizzazione dell'Amministrazione scolastica. La legge 59/1997 e il successivo D.lgs. 300/1999 ridisegnano l'assetto ministeriale, superando l'organizzazione per singoli gradi di scuola e ricollocando anche le competenze relative alla scuola dell'infanzia. Si consolida progressivamente una lettura unitaria della scuola di base, nella quale l'infanzia mantiene la propria specificità e rappresenta, pur non essendo obbligatoria, il primo segmento del percorso educativo scolastico.

Un ulteriore passaggio è segnato dall'autonomia scolastica, introdotta dall'art. 21 della legge 59/1997, e dal D.lgs. 59/1998, con il quale ai direttori didattici e ai presidi subentra la figura unitaria del dirigente scolastico. Cambia così anche il quadro entro il quale viene esercitata la responsabilità di direzione delle scuole dell'infanzia.

Rimangono per alcuni anni in capo ai direttori didattici, e successivamente ai dirigenti scolastici, anche funzioni di vigilanza sulle scuole materne non statali del territorio, con compiti di carattere amministrativo, organizzativo e didattico. Nel 2006 le competenze relative al riconoscimento della parità e alla verifica della permanenza dei requisiti vengono attribuite agli Uffici scolastici regionali[2].

La scuola dell'infanzia entra così nel nuovo assetto delle istituzioni scolastiche autonome, condivide con gli altri segmenti del primo ciclo una dirigenza unitaria e conserva la propria specificità pedagogica e organizzativa. Su questo equilibrio si innesterà successivamente il sistema integrato zero-sei.

La scuola dell'infanzia nell'autonomia scolastica

Con l'autonomia scolastica cambia anche il rapporto tra dirigenza e scuola dell'infanzia. La figura del dirigente diventa unitaria e può assumere incarichi nel primo e nel secondo ciclo, indipendentemente dal segmento scolastico in cui ha maturato la propria esperienza professionale. Negli istituti comprensivi, la responsabilità delle scuole dell'infanzia si inserisce così in una gestione più ampia, che comprende anche la scuola primaria e la secondaria di primo grado e che deve, al tempo stesso, favorire la continuità tra i diversi segmenti.

Proprio questa configurazione pone alcune questioni. Quando la scuola dell'infanzia è presente con pochi plessi o con un numero limitato di sezioni, può risultare meno visibile rispetto alla scuola primaria e alla secondaria di primo grado, che accolgono una popolazione scolastica più numerosa. Anche la diversa provenienza professionale dei dirigenti può incidere sulla conoscenza delle caratteristiche del segmento tre-sei e dei suoi riferimenti pedagogici e ordinamentali. Da qui l'esigenza di una formazione specifica, capace di accompagnare l'esercizio della funzione dirigenziale anche in questo ambito.

Nella pratica, l'attenzione riservata alla scuola dell'infanzia può variare anche in relazione alla sensibilità del dirigente e alle esperienze professionali precedentemente maturate. Diventa quindi essenziale che il dirigente si avvalga della collaborazione dei docenti della scuola dell'infanzia, individuando anche figure di riferimento che contribuiscano a far emergere esigenze e specificità del segmento tre-sei e a sostenerne il coordinamento educativo e organizzativo. La gestione unitaria dell'istituto comprensivo può così coniugare la continuità del percorso educativo con l'attenzione alle caratteristiche proprie della scuola dell'infanzia.

Lo zerosei, un sistema ancora da costruire

L'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni, prevista dalla legge 107/2015 e disciplinata dal D.lgs. 65/2017, apre una nuova prospettiva anche per le scuole dell'infanzia e per la dirigenza scolastica. La scuola dell'infanzia mantiene la propria identità ordinamentale, ma è chiamata a collocarsi all'interno di un sistema più ampio, nel quale servizi educativi e scuole dell'infanzia concorrono alla costruzione di un percorso unitario e coerente dalla nascita ai sei anni.

Questo nuovo assetto richiede alla dirigenza di padroneggiare la cornice pedagogica e ordinamentale dello zerosei e di tradurla nelle scelte educative, organizzative e progettuali della scuola. Le Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia e, sullo sfondo, la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza^[3] costituiscono i riferimenti entro cui collocare tali scelte. A questi si affiancano gli strumenti e le forme di collaborazione introdotti o valorizzati dal sistema integrato: i coordinamenti pedagogici territoriali, le sezioni primavera, la formazione congiunta di educatori e docenti, i poli per l'infanzia.

Lo sguardo della dirigenza è chiamato così ad allargarsi: dalla cura della scuola dell'infanzia all'interno dell'istituto comprensivo alla sua partecipazione a un progetto educativo che si costruisce anche nel rapporto con i servizi e con il territorio.

Lo zerosei nella dimensione territoriale

La dimensione territoriale dello zerosei richiede anche una preparazione specifica dei dirigenti scolastici, chiamati a collocare le scelte della propria scuola all'interno di una progettualità più ampia. Significa promuovere il confronto tra professionalità educative diverse, sostenere la formazione congiunta di educatori e docenti, valorizzare le esperienze di continuità e contribuire, nell'ambito delle rispettive competenze, alle forme di coordinamento e alle opportunità previste dalla programmazione territoriale, a partire dai poli per l'infanzia.

La posta in gioco, tuttavia, va oltre gli aspetti organizzativi. Investire nei primi anni di vita significa offrire ambienti educativi di qualità, sostenere lo sviluppo di ciascun bambino e intervenire precocemente sulle disuguaglianze. È la direzione indicata anche dall'Agenda 2030, che nel target 4.2 richiama l'impegno a garantire a tutte le bambine e a tutti i bambini l'accesso a servizi di sviluppo infantile, cura ed educazione prescolare di qualità.

Il sistema integrato zerosei porta dunque la scuola dell'infanzia oltre i confini del singolo segmento scolastico e la inserisce in una responsabilità educativa che coinvolge una pluralità di soggetti. È questo il passaggio culturale più significativo: lo zerosei non può dipendere dalla particolare sensibilità di alcuni, ma deve trovare spazio nelle scelte della scuola e nelle politiche educative del territorio.

^[1] Vedi Agenda della Scuola, *Planning delle attività scolastiche 2026-2027*, Primo trimestre, Tecnodid, 1° settembre 2026. In particolare "Focus sulle nuove Indicazioni per il curriculum, pp. 165-228.

^[2] Legge 3 febbraio 2006, n. 27, art. 1-bis.

^[3] DM 22 novembre 2021, n. 334, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*; DM 24 febbraio 2022, n. 43, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*; Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 20 novembre 1989, ratificata dall'Italia con legge 27 maggio 1991, n. 176.