

Temi commentati da Scuola 7

APRILE 2026

07 04 2026

L'architettura dell'Istruzione nell'era onlife

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

13 04 2026

Scuole vulnerabili? Risposte pedagogiche e sfide sociali

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

07 04 2026

L'architettura dell'Istruzione nell'era onlife

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



Gabriele BENASSI

02/04/2026

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

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

Il capitale semantico: una risorsa democratica sotto assedio

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

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

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

L'infosfera e il paradosso della scuola nell'onlife

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

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

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

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

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

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

Le discipline come grammatiche del mondo

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

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

La frattura nelle Indicazioni 2025: identità vs interpretazione

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

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

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

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

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

L'intelligenza artificiale e la tentazione del bypass

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

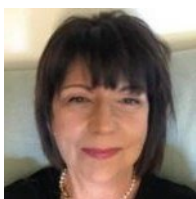
Tuttavia, l'IA può diventare un amplificatore di capitale semantico se, e solo se, gli studenti arrivano alla macchina già dotati di proprie domande e categorie interpretative. Una scuola orientata alla trasmissione di appartenenza, centrata su racconti già confezionati, produce studenti vulnerabili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

Non da soli: per una pedagogia del bene comune

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

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

2. Docente 2.0. Tra diritti e vocazione



Mariella SPINOSI

02/04/2026

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

La sfida dell'innovazione possibile

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

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

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

La deriva digitale e il "tempo senza confini"

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

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

Il mito del sacrificio vs la cultura del contratto

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

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

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

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

La trappola della burocrazia e il tempo del valore

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

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

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

Gestire l'eterogeneità: il docente "professionista altrove"

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

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

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

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

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

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

Oltre la frammentazione

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

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

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

Verso una sintesi: il benessere come presupposto pedagogico

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

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

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



Gianluca BOCCHINFUSO

02/04/2026

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

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

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

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

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

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

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

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

Progettazione verticale e competenza: il cuore del nuovo PECuP

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

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

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

Valutazione orientativa e monitoraggio dei processi

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Una scuola che guarda al futuro

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Agata GUELI

02/04/2026

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

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

La nascita del sistema integrato

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

Principi fondamentali

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

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

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

Il bilancio dei primi dieci anni

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

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

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

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

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

Titoli di accesso e formazione: una sfida aperta

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

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

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

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

Un'alleanza contro la frammentazione

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

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

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

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

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

Una nuova identità professionale tra Nido e Infanzia

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

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

Oltre la teoria: la formazione come "officina"

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

Competenze per il futuro: la "postura" educativa

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

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

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

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

13 04 2026

Scuole vulnerabili? Risposte pedagogiche e sfide sociali

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



Pietro SACCHELLI

11/04/2026

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

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

L'effetto cobra: una metafora per la scuola

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

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

Le intenzioni della Legge 170/2010

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

La funzione originaria degli strumenti compensativi

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

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

Quando l'aiuto diventa ostacolo

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

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

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

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

Il ruolo dell'insegnante di sostegno

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

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

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

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

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

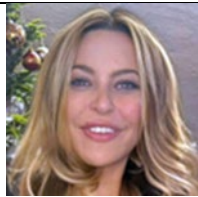
Come evitare l'effetto cobra nella didattica dei DSA

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

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

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

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



Rita FAZIO

11/04/2026

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

Un'alleanza spezzata: il ruolo docente

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

Dalla trasmissione verticale alla mediazione

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

La crisi dell'autorità nell'era digitale

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

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

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

delegittimazione è stata spesso percepita più come un sopruso che come una condizione necessaria per la crescita.

Ecosistemi liquidi e fragilità professionali

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

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

La famiglia: dal patto educativo alla difesa corporativa

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

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

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

Gli studenti: tra fragilità emotiva e vuoto di senso

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

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

Oltre la sanzione: la crisi del principio di autorità

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

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

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

Ricostruire un triangolo spezzato nell'era delle Indicazioni nazionali 2025

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

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

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

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

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

Costruire l'alleanza educativa: una nuova sfida

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

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

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

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

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

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



Chiara SARTORI

11/04/2026

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

L'orientamento come processo educativo continuo

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

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

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

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

Identità e autonomia nella scuola dell'infanzia

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

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

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

La dimensione relazionale e il valore della coesione

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

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

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

La parola che orienta: riflessione e narrazione

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

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

Il ruolo dell'insegnante orientatore

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

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

La continuità con la scuola primaria

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

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

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

Un orientamento che guarda al futuro

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

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

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

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



Angela GADDUCCI

11/04/2026

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

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

La nuova architettura delle politiche pubbliche

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

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

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

Il modello di rigenerazione di "Next gen lab:"

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

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

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

Per una città senza margini

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

Cantieri di rigenerazione

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

Oltre il riconoscimento

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

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

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

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

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

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

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