

Temi commentati da Scuola 7

MAGGIO 2026

11 maggio 2026

Sentieri di equità: inclusione, affettività e desiderio di apprendere

1. *Il rasoio di Occam, al contrario. Effetti distorsivi: quando la scuola si ferma alla superficie (Pietro SACCHELLI)*
2. *La scuola che motiva. Desiderio di apprendere nella didattica quotidiana (Chiara SARTORI)*
3. *L'insegnante inclusivo. Pilastro di una scuola equa e trasformativa (Gianluca BOCCHINFUSO)*
4. *L'educazione relazionale. Oltre la logica dell'estemporaneità e dell'emergenza (Monica Anna Maria GUIDI)*

11 maggio 2026

Sentieri di equità: inclusione, affettività e desiderio di apprendere

1. Il rasoio di Occam, al contrario. Effetti distorsivi: quando la scuola si ferma alla superficie



Pietro SACCHELLI

07/05/2026

Nel dibattito educativo contemporaneo è diffusa la convinzione che le difficoltà di apprendimento derivino principalmente dalla complessità dei contenuti o dalla mole delle richieste scolastiche. Di conseguenza gli interventi vengono spesso diretti alla semplificazione del compito, alla riduzione quantitativa delle informazioni e delle procedure. Tuttavia queste strategie raramente producono miglioramenti significativi, anche a volte nel caso degli alunni con bisogni educativi speciali. La ricerca fenomenologica suggerisce una prospettiva diversa, ci dice che l'apprendimento non dipende in modo lineare dall'insegnamento, né dalla natura dell'oggetto culturale, ma dalla disposizione mentale con cui il soggetto si rapporta all'esperienza cognitiva. È proprio in questo scarto tra ciò che viene insegnato e ciò che viene appreso che emerge la necessità di un "rasoio di Occam" ma al contrario: non uno strumento per ridurre il contenuto, ma per riportare l'attenzione sulla modalità dell'apprendere.

Effetti distorsivi della semplificazione didattica

Questa tendenza a interpretare il disagio dello studente come un semplice problema di elaborazione dei dati spinge, a volte, la scuola a predisporre programmazioni didattiche puntando sugli obiettivi disciplinari a partire da modelli di tipo comportamentista. Anche se animate da finalità inclusive, queste modalità rischiano di generare un paradosso. Focalizzando prioritariamente lo sguardo sull'oggetto esterno, si finisce per distoglierlo dal modo in cui l'alunno vive e organizza mentalmente la propria esperienza.

La semplificazione agisce infatti sulla superficie del processo educativo senza incidere sulle dinamiche profonde della comprensione. La sfida pedagogica risiede nel sostenere la capacità dello studente di trasformare le percezioni in rappresentazioni mentali significative. Quando l'istituzione scolastica interviene solo sulla struttura del compito rischia di ignorare la dimensione soggettiva dell'apprendere e di lasciare irrisolto il nucleo del problema. Ne deriva un modello didattico che moltiplica esercizi e semplificazioni senza però modificare realmente le condizioni che permettono allo studente di accedere autenticamente al sapere.

Occam e il fraintendimento didattico della semplicità

Il principio noto come "rasoio di Occam", secondo cui gli enti non devono essere moltiplicati senza necessità (*"entia non sunt multiplicanda sine necessitate"*), è spesso interpretato in maniera distorta come un invito alla semplificazione dei contenuti o delle richieste cognitive. In realtà il rasoio di Occam non invita a eliminare ciò che è complesso, ma a rimuovere ciò che è superfluo o fuorviante per comprendere un fenomeno. Applicato alla didattica esso suggerisce di abbandonare spiegazioni ridondanti, ipotesi psicologiche e sociologiche indimostrabili che attribuiscono il fallimento scolastico a fattori esterni. La semplicità, in questo senso, non coincide con la riduzione del compito, ma con la capacità di individuare ciò che realmente ostacola l'apprendimento. Il rasoio di Occam, se correttamente inteso, invita a spostare l'attenzione dall'oggetto culturale al soggetto che apprende, riconoscendo che la difficoltà non risiede nel contenuto ma nel modo in cui esso viene affrontato e interiorizzato.

Svolta fenomenologica: dall'oggetto al soggetto

La fenomenologia del XX secolo, da Husserl a Merleau-Ponty, ha mostrato che la conoscenza non nasce dall'oggetto ma dall'atto intenzionale del soggetto che se lo rappresenta mentalmente.

La dimensione gnoseologica non risiede nella dimensione fisica o culturale, ma nella sfera eidetica dell'esperienza interiore. In ambito educativo, ciò implica che l'apprendimento non può essere ridotto alla trasmissione di contenuti, ma richiede la capacità dello studente di "incarnare" interiormente ciò che vede e/o ascolta. Le attività percettive come l'osservazione di una figura geometrica o l'ascolto di una qualsiasi spiegazione rappresentano solo il primo livello del processo cognitivo (Erfahrung). Perché l'apprendimento sia autentico è necessario che le percezioni si trasformino in evocazioni mentali, immagini interiori o discorsi endofasici, attraverso cui il soggetto rielabora e si appropria del contenuto (Erlebnis).

La fenomenologia mostra inoltre che l'esperienza non è mai neutra: ogni percezione è già orientata da una struttura intenzionale che seleziona, organizza e dà forma al dato sensibile. Quando la scuola si limita agli insegnamenti, agli esercizi o alle ripetizioni, senza accompagnare l'alunno nella costruzione delle sue rappresentazioni mentali, si crea una discrasia tra insegnamento e apprendimento. La difficoltà non risiede dunque nell'oggetto culturale, ma nella mancata attivazione dell'esperienza interiore dello studente per renderlo significativo.

Intenzionalità come origine dell'apprendere

L'apprendimento consapevole può essere descritto come un processo articolato in tre passaggi ricorsivi. Il primo consiste nella trasformazione delle percezioni in evocazioni mentali, di natura analogica o verbale che permettono allo studente di interiorizzare ciò che ha visto o ascoltato. Il secondo riguarda la trasformazione di tali evocazioni in operazioni cognitive: attenzione, riflessione, memorizzazione, comprensione, ragionamento e immaginazione che costituiscono le funzioni primarie del pensiero. Il terzo passaggio risiede nella capacità di rendere tali operazioni oggetto di consapevolezza metacognitiva così da costruire un metodo di studio efficace e trasferibile.

Spesso, le difficoltà riscontrate negli alunni con BES emergono, con particolare evidenza, quando sono chiamati a tradurre gli stimoli esterni in pensieri personali e organizzati, si manifestano, cioè, quando lo studente fatica a padroneggiare quei meccanismi di riflessione e autoconsapevolezza che permettono di trasformare l'istruzione in conoscenza vissuta.

Se l'istituzione scolastica tende a concentrarsi sulla dimensione ontica del sapere (focalizzazione sul compito, sul progetto, sulla materia e sulla procedura) ma trascura la dimensione ontologica dell'essere umano, ossia il modo in cui l'alunno rielabora interiormente il proprio vissuto esperienziale, rischia di limitare l'azione didattica a una trasmissione di frammenti informativi. Senza un terreno fertile in cui radicarsi, tali nozioni non permettono allo studente di dare un senso unitario e soggettivo al proprio percorso di crescita.

La metacognizione conferma che la consapevolezza dei propri processi mentali è un fattore decisivo per l'apprendimento profondo, ma la presa di coscienza non può emergere senza un'educazione intenzionale allo sguardo interiore.

Domande a cui la scuola non riesce ancora a dare risposte

La riflessione fenomenologica sottolinea alcuni nodi di fondo che la scuola fatica a sciogliere: la relazione tra mente e cervello, le cause mentali delle difficoltà di apprendimento, la trasformazione degli stimoli percettivi in rappresentazioni interiori, il ruolo delle *thought images* e del pensiero endofasico nei processi gnoseologici. Si tratta di aspetti decisivi che non riguardano la semplificazione del compito, ma la comprensione della struttura intenzionale dell'esperienza soggettiva. Se l'istituzione scolastica ignora tali aspetti, limitandosi a intervenire sul contenuto o sulla tipologia degli esercizi, l'insegnamento resterà inevitabilmente ancorato a un paradigma "eliminativista". Il curriculum elenca conoscenze, abilità e competenze, ma raramente prende in considerazione la struttura mentale, emotiva e relazionale del soggetto. Anche le Indicazioni nazionali e le linee guida, pur ricche di suggerimenti operativi, non evidenziano questa dimensione interiore dell'apprendere che rimane affidata alla professionalità dei docenti. L'attenzione istituzionale si concentra così sulla gestione dell'oggetto culturale, ma lascia in ombra la dimensione soggettiva dell'esperienza cognitiva che rappresenta invece uno dei fattori più rilevanti tra le cause della dispersione scolastica.

Perché serve un rasoio di Occam al contrario

Per queste ragioni diciamo che sarebbe necessario un rasoio di Occam al contrario: non per semplificare l'insegnamento, ma per ricondurre l'attenzione all'apprendimento; non per ridurre il compito, ma per comprendere l'atto mentale che lo rende possibile; non per eliminare ciò che

appare complesso, ma per riconoscere che la complessità autentica risiede nella vita interiore dell'essere umano. Sant'Agostino lo aveva espresso con straordinaria lucidità nel "De vera religione": "*Noli foras ire, in te ipsum redi: in interiore homine habitat veritas*" (Non uscire fuori, rientra in te stesso: nell'interiorità dell'uomo abita la verità).

La semplicità, per la pedagogia fenomenologica, non coincide con la riduzione degli obiettivi, ma con la capacità dello sguardo educativo di cogliere ciò che realmente conta: la struttura intenzionale della mente nell'apprendimento.

Il principio di Occam, correttamente interpretato, non invita a tagliare indiscriminatamente, ma a rimuovere ciò che ostacola la comprensione del fenomeno individuato dalla didattica fenomenologica nella sua radicazione nell'irriducibile interiorità dell'alunno. Una scuola che trascura questa dimensione rischia di moltiplicare strumenti e progetti senza incidere sulla formazione dell'alunno. Un rasoio di Occam "al contrario" invita a tornare alla persona nella prospettiva di una pedagogia fenomenologica e neo-umanista che valorizza non il contenuto dell'insegnamento, ma l'attività intenzionale con cui il soggetto apprende.

2. La scuola che motiva. Desiderio di apprendere nella didattica quotidiana



Chiara SARTORI

07/05/2026

La motivazione ad apprendere è, in genere, considerata la condizione necessaria per il successo scolastico, ma raramente ci si interroga sulla sua origine. Da dove nasce davvero il desiderio di imparare? È una caratteristica individuale o una costruzione che prende forma nei contesti educativi? Nella pratica scolastica, la motivazione viene ancora frequentemente sostenuta attraverso strumenti esterni, come voti e premi, che producono effetti limitati nel tempo. Ripensare la motivazione significa spostare lo sguardo, non chiedersi, cioè, come attivarla, ma piuttosto in quali condizioni essa può emergere, consolidarsi e trasformarsi in un atteggiamento stabile verso l'apprendimento.

Oltre la motivazione come incentivo

Nella prassi scuola, la motivazione è spesso associata a meccanismi di rinforzo esterno, un approccio che trova le sue radici nel comportamentismo di Skinner, dove lo studio è finalizzato ad ottenere un premio (il voto) o ad evitare una sanzione, qualche volta a soddisfare le aspettative dell'adulto. Tuttavia, il limite di questa visione risiede nella sua natura effimera: la motivazione estrinseca pur sostenendo l'impegno immediato, non genera un'eredità cognitiva duratura. Il rischio è che, una volta rimosso l'incentivo, l'alunno percepisca il sapere come un corpo estraneo, privo di utilità reale per la propria crescita.

Il passaggio importante avviene quando la didattica riesce a tessere un legame tra la sollecitazione esterna e l'appropriazione soggettiva. Questo processo di interiorizzazione trasforma l'obbligo in interesse attraverso alcuni passaggi chiave:

- *dalla conformità all'integrazione.* L'alunno inizia a percepire che l'attività proposta, pur partendo da una richiesta del docente, risponde a una propria sfida intellettuale o a un bisogno di comprensione del mondo;
- *la scoperta della competenza.* Il piacere che deriva dal "saper fare" agisce come un ponte. La riuscita in un compito inizialmente indotto dall'esterno genera un senso di efficacia che alimenta la curiosità spontanea;
- *la significatività del contesto.* La motivazione intrinseca si sviluppa quando lo studente riconosce nel sapere uno strumento di espressione del sé, trasformando il dovere scolastico in un'esperienza vissuta e dotata di valore proprio.

La motivazione intrinseca è il punto di arrivo di una pratica educativa che sa trasformare l'input ambientale in una disposizione stabile. La sfida per la scuola non è dunque "indurre" il desiderio con artifici, ma creare un ambiente di senso dove l'interesse possa evolvere da risposta passiva a ricerca attiva di significato.

Le dinamiche della classe

Nella quotidianità della classe emergono frequentemente situazioni di disinvestimento: alunni che rinunciano prima di provare, che evitano il compito per timore di sbagliare, che eseguono senza reale coinvolgimento. Questi comportamenti non riflettono necessariamente una carenza di abilità, dipendono piuttosto dal modo in cui l'esperienza di apprendimento viene proposta e interpretata.

Quando il compito appare eccessivamente difficile o poco significativo, quando l'errore è vissuto come fallimento, quando il feedback assume una dimensione giudicante, la motivazione tende a ridursi. Al contrario, quando l'alunno si sente sostenuto nel processo, riconosciuto nei tentativi e coinvolto nelle attività, aumenta la disponibilità a mettersi in gioco.

L'atmosfera del gruppo classe agisce come un catalizzatore dei processi mentali attraverso equilibri delicati:

- *la risonanza del feedback*: un riscontro puramente giudicante satura lo spazio cognitivo con l'ansia da prestazione, mentre una restituzione orientata al processo libera risorse per la riflessione;
- *la significatività della sfida*. Se il compito è percepito come un automatismo privo di agganci con la realtà, la mente si dispone su un binario di pura esecuzione formale, spegnendo l'intenzionalità;
- *la sicurezza relazionale*. La disponibilità a mettersi in gioco aumenta proporzionalmente alla percezione di essere sostenuti; solo in un clima di fiducia l'alunno può permettersi di abdicare temporaneamente alla sicurezza del "già noto" per esplorare l'incertezza del nuovo sapere.

In definitiva, la motivazione non è una proprietà isolata del singolo, ma una qualità emergente della relazione tra il soggetto, l'insegnante e l'oggetto culturale. La classe è lo spazio in cui l'esperienza di apprendimento viene interpretata e dotata di valore.

Quando la didattica genera motivazione

Il desiderio di apprendere non scaturisce necessariamente da attività "divertenti", ma da esperienze percepite come sensate.

La motivazione può essere alimentata dalle scelte metodologiche che vengono effettuate. Per esempio, durante un'attività di matematica ad un alunno che commette un errore nella risoluzione di un problema, invece di fornire una correzione immediata, l'insegnante potrebbe chiedere di spiegare il procedimento seguito. Il ragionamento può essere condiviso con la classe, può essere analizzato nei suoi passaggi, in tal modo si valorizza ciò che è corretto e si riflette su ciò che può essere migliorato. L'errore diventa una occasione di apprendimento e non un segnale di inadeguatezza.

Consideriamo l'ipotesi di una classe impegnata nella stesura di una lettera al sindaco per segnalare una criticità del quartiere. Qui, la scrittura diventa strumento di cittadinanza attiva. Attraverso l'osservazione del contesto, il confronto collettivo e la selezione dei contenuti, gli alunni intervengono direttamente sulla realtà, vanno oltre l'interpretazione di un testo. Il coinvolgimento si può manifestare maggiormente proprio quando l'azione didattica acquista una finalità extratestuale, diventando un mezzo per incidere sul mondo.

Questa spinta verso l'autodeterminazione si consolida ulteriormente quando agli alunni viene offerta la possibilità di scegliere le modalità di restituzione del proprio lavoro. Permettere a uno studente di optare tra un'esposizione orale, un cartellone o un prodotto multimediale è una opportunità che favorisce l'investimento interiore: l'alunno si fa anche progettista del proprio percorso di ricerca. La pluralità dei linguaggi permette a ciascuno di individuare la forma espressiva più congeniale, riducendo l'ansia da prestazione.

Il feedback dell'insegnante gioca un ruolo decisivo. Quando la restituzione è descrittiva e orientata al perfezionamento del processo, funge da supporto alla motivazione; al contrario, una valutazione puramente formale rischia di inibire lo slancio, riportando l'attenzione sul giudizio anziché sul miglioramento.

Il ruolo dell'insegnante e l'inclusione

L'insegnante non "trasmette" motivazione, ma costruisce le condizioni perché essa possa emergere. Attraverso le scelte metodologiche, il tipo di consegne, il modo di gestire l'errore e il feedback, il docente incide profondamente sulla relazione degli alunni con l'apprendimento.

Si tratta di un'azione quotidiana che richiede un'elevata intenzionalità: valorizzare i processi cognitivi prima ancora dei risultati significa costruire un ambiente in cui l'apprendere è percepito come un'esperienza dotata di valore proprio e non come una semplice esecuzione di compiti in cui ciascuno possa trovare uno spazio di riuscita e di significato.

Questa responsabilità metodologica si declina in tre direttrici fondamentali che saldano la pratica didattica all'istanza inclusiva:

- *la prevenzione del disinvestimento*. L'insegnante interviene per interrompere il circolo vizioso degli insuccessi ricorrenti che espongono gli alunni al rischio di ritirarsi dall'impegno, fungendo da presidio contro l'esclusione scolastica;
- *la democratizzazione del successo*. La costruzione di contesti motivanti garantisce a tutti la possibilità di partecipare e di riconoscersi nel percorso intrapreso, trasformando l'aula in un luogo dove le differenze diventano variabili attive di un progetto comune.

- *l'equità degli spazi di riuscita*. Promuovendo condizioni in cui ciascuno possa rintracciare un ambito di espressione e di significato, il docente tutela il diritto di ogni studente a sentirsi competente e parte integrante della comunità di ricerca.

In definitiva, la motivazione diventa il collante di una scuola realmente inclusiva, dove l'insegnante non si limita a istruire, ma abilita ogni soggetto a rintracciare una propria traiettoria di senso all'interno dell'esperienza educativa.

Una questione di senso

Alla base della motivazione si colloca una domanda fondamentale: perché imparare? Quando l'apprendimento è percepito come privo di significato, ogni strategia didattica risulta fragile.

Restituire senso significa ancorare ciò che si apprende all'esperienza, alla realtà e alla possibilità di comprendere il mondo. Non si tratta di fornire risposte predefinite, ma di costruire contesti in cui questa domanda possa emergere e trovare cittadinanza.

La motivazione non si impone né si misura in modo diretto. Si costruisce nel tempo, attraverso esperienze significative prendendo forma quando l'alunno si sente capace, coinvolto e riconosciuto. La scuola che motiva non è quella che sollecita la prestazione, ma quella che crea le condizioni perché si sviluppi il desiderio di capire. È una scuola che lavora sul senso, prima ancora che sul risultato, consapevole che l'apprendimento autentico non scaturisce dall'adempimento, ma dalla volontà di vivere attivamente il proprio sapere.

3. L'insegnante inclusivo. Pilastro di una scuola equa e trasformativa



Gianluca BOCCHINFUSO

07/05/2026

La fine dell'anno scolastico coincide con il rito burocratico della stesura dei verbali e delle relazioni conclusive, passaggi che spesso offuscano la reale portata dell'azione educativa. Per un docente-ricercatore questo momento è un'occasione per una riflessione profonda, metacognitiva e critica, utile a valutare non solo i contenuti trasmessi, ma l'evoluzione stessa delle persone all'interno del gruppo classe. È il tempo giusto per chiedersi non solo "cosa" e "come" si è insegnato, ma "chi" e "come" è diventato parte integrante della comunità scolastica. Il bilancio di fine anno dovrebbe, quindi, trasformarsi in un'analisi rigorosa della qualità del percorso offerto a ogni studente, partendo dal presupposto che l'inclusione non è un'*istanza speciale* o un'attività destinata a pochi, ma è la sostanza stessa dell'insegnamento.

La funzione trasformativa della scuola

Il miglioramento costante, la crescita professionale dei docenti e la solidità della cultura organizzativa costituiscono i pilastri della scuola autenticamente trasformativa, secondo la visione di Michael Fullan[1], teorizzata già a partire dagli anni Novanta. L'inclusione si eleva a parametro cardine per misurare l'efficacia didattica complessiva e la capacità del sistema di generare democrazia tesa al miglioramento.

L'analisi dell'insegnamento dalla prospettiva dell'inclusività offre l'opportunità di verificare se l'istituzione scolastica operi come un autentico laboratorio di democrazia. È l'agire del docente, infatti, che determina la natura dello spazio formativo, trasformandolo da ambiente formale in un contesto dove la partecipazione attiva definisce il valore dell'esperienza comune. Esaminare questo ruolo significa, dunque, misurare la capacità della scuola di generare cittadinanza, superando la logica della semplice permanenza temporanea degli studenti all'interno delle mura scolastiche.

Le radici dell'inclusione: valori costituzionali e norme

Se un metodo non è inclusivo, semplicemente non è un buon metodo: l'identità professionale del docente, sul piano etico e tecnico, affonda le sue radici in valori legislativi che non sono semplici vincoli ma bussole per un'educazione permanente.

L'eguaglianza sostanziale e il diritto all'istruzione per tutti rappresentano un obiettivo costituzionale atto a rimuovere ogni ostacolo al pieno sviluppo della persona. L'integrazione scolastica, che non è negoziabile, trasforma l'aula in un laboratorio di giustizia sociale e di pari opportunità: «il rispetto per l'autonomia e la dignità di ogni persona – scrive Paulo Freire[2] – è un imperativo etico».

I nostri piani normativi, a partire dalla Costituzione, hanno costruito un impianto di tutele che il docente deve seguire con senso di responsabilità e progettualità didattico-pedagogica:

- *la Costituzione italiana* (artt. 3 e 34) impone alla Repubblica (e dunque ai suoi insegnanti) il dovere di garantire il successo formativo ai «capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi»[3], definendo la scuola come luogo aperto a tutti senza distinzione alcuna;
- *la tutela della disabilità* (Legge n. 104 del 5 febbraio 1992) rappresenta il fondamento del diritto all'istruzione nelle classi comuni, supportato da indicazioni, come la nota n. 4274 del 4 agosto 2009[4], che orientano l'integrazione verso una qualità concreta;
- *la tutela degli studenti con DSA* (Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010 e D.M. del 12 luglio 2011) introduce un cambio di paradigma che riconosce il valore delle "misure dispensative e degli strumenti compensativi" come mezzi di equità necessari per permettere a ogni talento di emergere e di consolidare un apprendimento duraturo;
- *la direttiva sui BES e sullo svantaggio* (D.M. del 27 dicembre 2012, insieme alla C.M. n. 8 del 6 marzo 2013 e alla nota n. 2563 del 22 novembre del 2013[5]) estende la

responsabilità educativa oltre la certificazione clinica, abbracciando lo svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale;

- *l'accoglienza degli alunni stranieri* (in un complesso quadro che va dal D.lgs. n. 286 del 25 luglio 1998 alla C.M. n. 2 dell'8 gennaio 2010, fino alla specifica nota n. 7443 del 18 dicembre 2014[6] riguardante gli alunni stranieri adottati) obbliga a valorizzare la diversità come risorsa culturale e non come deficit linguistico.

La responsabilità collegiale

L'intero impianto normativo converge nel delineare una responsabilità educativa corale, che si estende dal singolo docente alla collegialità del consiglio di classe. Questa transizione sposta il baricentro dell'azione pedagogica verso una dimensione condivisa, dove il progetto formativo si fa espressione di una strategia comune. La norma riflette così l'esigenza di una sinergia operativa, in cui ogni decisione scolastica diventa il frutto di un coordinamento collettivo orientato al bene dello studente. Sapere che l'inclusione è un obbligo di sistema significa comprendere che ogni scelta metodologica è un atto politico: ignorare le differenze significa tradire il mandato costituzionale. La norma offre la cornice di legalità, ma è l'intenzionalità del docente, nel suo agire con gli altri docenti attraverso l'offerta formativa che la singola scuola si è data, a rendere l'integrazione una realtà socioeducativa tangibile.

Il profilo del docente inclusivo: i valori di riferimento

Per dare sostanza all'architettura normativa, dobbiamo riferirci al profilo tracciato dall'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*[7]. Essere un docente inclusivo significa coltivare un profilo fondato su quattro valori cardine, evitando costantemente la tentazione di catalogare o etichettare gli alunni:

- *valutare la diversità degli alunni* perché la differenza deve essere vista come una risorsa e non come un limite. Il docente deve saper usare la diversità negli stili di apprendimento come un motore per l'intera classe, promuovendo l'idea che "è normale essere diversi";
- *sostenere gli alunni e coltivare alte aspettative* per ogni singolo studente. La competenza non si limita alla trasmissione di contenuti, ma si estende alla promozione dell'apprendimento cognitivo, pratico, sociale ed emotivo di tutti gli alunni;
- *lavorare con gli altri* perché la collaborazione è l'essenza della funzione docente. Cooperare con gli esperti e con gli altri docenti e saper gestire i rapporti interprofessionali è la chiave per affrontare la complessità;
- *sostenere lo sviluppo professionale personale* alimentando la pratica riflessiva che trasforma l'esperienza quotidiana in consapevolezza critica e rinnovata competenza pedagogica. La formazione iniziale è solo il primo passo di un percorso permanente di ricerca-azione, volto a migliorare costantemente le proprie strategie anche nella risoluzione dei problemi.

Questi valori trasformano il docente da "trasmettitore di nozioni" a "facilitatore dei processi cognitivi e socio-affettivi". L'obiettivo primario è che lo studente possa imparare ad apprendere, sviluppando autodeterminazione e indipendenza. Valorizzando le aree emotive e sociali, il docente costruisce non solo studenti competenti, ma cittadini consapevoli.

Strategie didattiche oltre l'individualizzazione

L'inclusione si gioca sul campo della metodologia mirata e intenzionale che permette di organizzare i processi di apprendimento-insegnamento partendo dalle differenze presenti nel gruppo. Una didattica inclusiva è equa e responsabile quando adotta strategie attive che coinvolgono l'intera classe come:

- *l'apprendimento cooperativo* con processi di tutoraggio tra pari e di co-costruzione della conoscenza anche su un piano sociale;
- *la personalizzazione e l'uso di tecnologie adattive* che favoriscono l'accesso ai contenuti;
- *i modelli didattici flessibili* che sostengono il *problem solving* e facilitano la partecipazione attiva, rendendo ogni alunno protagonista della propria storia educativa;
- *la progettazione di ambienti di apprendimento* per la pluralità di rappresentazione, azioni ed espressione che neutralizzano le barriere prima ancora che queste possano manifestarsi.

A ciò si aggiunge la *leadership educativa del docente* che funge da connettore sistematico trasformando la cooperazione, l'uso delle tecnologie e la flessibilità dei modelli in un'azione corale

dove la gestione proattiva dell'insegnante diventa il motore che abilita la partecipazione di tutti. La prima responsabilità professionale è quella di cercare costantemente ipotesi alternative quando i modelli tradizionali falliscono. Quando un docente adatta un metodo di studio per un alunno con BES, in realtà, sta potenziando le opportunità di apprendimento per l'intero gruppo classe.

La rete professionale: docenti, famiglie e comunità di apprendimento

L'isolamento professionale è il principale ostacolo per una scuola trasformativa. Il docente inclusivo opera all'interno di una rete sistemica, consapevole che il lavoro di squadra rappresenti un valore che arricchisce la propria competenza attraverso il confronto con altri professionisti. intendere la comunicazione con i genitori come una precisa responsabilità professionale richiede, da un lato, il rispetto dei contesti socio-culturali e delle prospettive della comunità e, dall'altro, una collaborazione attiva per tessere la storia educativa di ogni alunno, garantendo così coerenza tra il progetto di vita e l'azione didattica. il docente inclusivo è chiamato, quindi, a delineare i confini di una comunità di classe allargata, capace di integrare organizzazioni territoriali e altre realtà educative in un coro di intenti condiviso.

La qualità dell'integrazione si misura anche dalla capacità di documentare le buone pratiche e di inserirle in un *Piano triennale dell'offerta formativa* che non sia un documento statico, ma un manifesto di flessibilità organizzativa e didattica.

Il docente tra pratica riflessiva, formazione e ricerca-azione

Insegnare in classi eterogenee richiede una costante postura di ricerca-azione. Il docente inclusivo deve adottare un atteggiamento riflessivo sul proprio comportamento e sulla propria pratica, operando attraverso cicli di progettazione, valutazione e riflessione.

Esercitare la riflessività significa accogliere la sfida dell'apprendimento trasformativo:

- *autoriflessione* e apertura a nuove competenze attraverso il confronto e la ricerca di consigli esperti. Chiedere aiuto non è un segno di incertezza, ma un atto di cura e dedizione verso il successo formativo dei propri studenti;
- *formazione permanente* perché le classi cambiano costantemente e questo richiede docenti capaci di rispondere alle mutevoli richieste degli alunni nel tempo;
- *ricerca-azione* per valutare sistematicamente il proprio operato cambiando le proprie prospettive quando queste si rivelano inefficaci o escludenti.

Questa apertura mentale permette al docente di incidere profondamente sull'autostima degli studenti: solo un insegnante che continua ad imparare può insegnare ai propri alunni l'arte di imparare ad apprendere, trasformando l'errore in un'ipotesi di ricerca e la difficoltà in un'occasione di crescita collettiva.

Il valore dell'impatto trasformativo

Alla fine dell'anno scolastico, il successo di un docente si misura sulla qualità dell'interesse che è riuscito a generare negli studenti, non certamente sul numero delle pagine che ha fatto studiare nei manuali.

Il docente inclusivo conclude l'anno con la consapevolezza di essere stato il garante del successo formativo per tutti e non solo sul piano del diritto. Se l'inclusione è stata praticata con rigore metodologico ed empatia diventa il seme di una società più equa e democratica.

Un insegnante trasformativo è quello che, di anno in anno, riesce a costruire una scuola dove le differenze non sono semplicemente tollerate, ma attese e celebrate come vera ricchezza dell'essere umano. La scuola da luogo anonimo e distante può diventare, in tal modo, uno spazio vitale dove ognuno potrà immaginare e progettare il proprio futuro.

[1] Michael Fullan è un influente educatore, ricercatore e accademico canadese, riconosciuto a livello internazionale come una delle massime autorità in materia di riforma educativa e processi di cambiamento scolastico. È autore di numerosi libri fondamentali sul miglioramento delle scuole e sulla leadership educativa.

[2] La figura di Paulo Reglus Neves Freire, pedagogista brasiliano tra i più influenti teorici dell'educazione del Novecento, trova la sua massima espressione nell'opera *Pedagogia degli oppressi* (1968), testo fondamentale per la ridefinizione del rapporto tra istruzione, coscienza critica e trasformazione sociale, attuale ancora oggi.

[3] Costituzione della Repubblica italiana, art. 34: *“La scuola è aperta a tutti. L’istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso”*.

[4] Sono le *Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità* e forniscono indicazioni fondamentali per l’inclusione scolastica coerentemente con il dettato della Legge 104. Una scuola che focalizza l’offerta formativa sulla centralità della relazione e del contesto ha come riferimento queste indicazioni che dettano modalità, strategie, scelte, ruoli, elementi di progettazione, collaborazione.

[5] Questa nota, tra le altre cose, delinea le indicazioni in merito alla redazione del *Piano didattico personalizzato* per gli alunni con bisogni educativi speciali.

[6] Queste *Linee guida* favoriscono il diritto allo studio degli alunni adottati promuovendo un protocollo di accoglienza personalizzata.

[7] È un’organizzazione europea indipendente che aiuta i singoli paesi a migliorare i sistemi educativi permettendo a tutti gli studenti, anche con disabilità o bisogni educativi speciali, di studiare insieme agli altri in scuole che sappiano adattarsi alle diverse esigenze. Fornisce ricerche e dati sull’inclusione scolastica; aiuta a sviluppare politiche educative più eque; promuove lo scambio di buone pratiche tra paesi; offre strumenti utili a scuole e insegnanti.

4. L'educazione relazionale. Oltre la logica dell'estemporaneità e dell'emergenza



Monica Anna Maria GUIDI

07/05/2026

L'attenzione verso le dinamiche relazionali a scuola emerge spesso solo in concomitanza con episodi critici: conflitti, violenza o disagio manifesto degli studenti. Raramente ci si interroga preventivamente su come si apprendano competenze fondamentali come il riconoscimento delle emozioni, la definizione dei confini personali e la gestione della frustrazione. In questo spazio, molto prima dell'emergenza, si colloca la funzione decisiva della prevenzione educativa. La scuola è oggi chiamata a trasformare questi temi da interventi sporadici a percorsi strutturati e integrati nella quotidianità didattica. Una presenza sistematica di tali attività permetterebbe di agire non solo sulle conseguenze del disagio, ma sulle sue radici culturali e psicologiche, promuovendo un benessere diffuso all'interno dell'intera comunità scolastica.

La difficoltà di verbalizzazione del vissuto emotivo

Nelle istituzioni secondarie si riscontra frequentemente una difficoltà condivisa che coinvolge sia gli studenti sia gli adulti: l'incapacità di nominare e verbalizzare correttamente il proprio mondo interiore. Questa carenza non implica un'assenza di sensibilità; al contrario, si osservano spesso capacità relazionali latenti che trovano espressione quando vengono attivati canali comunicativi non esclusivamente verbali. Molte persone risultano meno allenate a definire ciò che provano, pur restando aperte alla relazione di quanto appaia in superficie. Tale scarto evidenzia un bisogno formativo che il sistema attuale intercetta solo in modo parziale, limitandosi a richiami normativi che non scalfiscono la profondità del vissuto. Senza un vocabolario emotivo adeguato, il rischio è che l'impulso sostituisca la parola, trasformando la fatica espressiva in agito violento o chiusura.

Una presenza ancora frammentata nel sistema scolastico

Attualmente, l'educazione alle relazioni e all'affettività in Italia non costituisce ancora un insegnamento curricolare obbligatorio o strutturato su scala nazionale. Il tema viene solitamente affrontato all'interno di percorsi trasversali legati alla cittadinanza e al rispetto, come indicato nei documenti programmatici del settore^[1], ma la sua implementazione pratica resta frammentata. Esistono numerose esperienze significative, come laboratori e collaborazioni con enti del territorio, ma l'assenza di una cornice normativa condivisa fa sì che tali iniziative dipendano in larga parte dalla sensibilità dei singoli docenti o dirigenti. Questa disomogeneità rischia di lasciare priva di guida un'area formativa centrale, creando disparità tra studenti che accedono a progetti di alta qualità e altri che ne restano esclusi. È dunque necessaria una regia istituzionale che garantisca a ogni alunno il diritto di acquisire queste competenze fondamentali.

Competenze non spontanee e mediazione adulta

È fondamentale sottolineare che il riconoscimento delle emozioni, la distinzione tra impulso e scelta e la capacità di vivere il conflitto senza aggressione non sono abilità che emergono spontaneamente con la crescita biologica. Si tratta di apprendimenti complessi che richiedono esperienze guidate, l'uso di linguaggi adeguati e la costante mediazione degli adulti in contesti educativi protetti. Per la scuola, questo comporta un cambio di paradigma: l'educazione relazionale non può essere ridotta a interventi episodici, ma deve essere riconosciuta come parte integrante del percorso formativo globale. Il ruolo del docente si evolve da trasmettitore di saperi a facilitatore di processi relazionali, capace di accogliere la complessità emotiva della classe e di trasformare lo scontro in occasione di confronto e crescita reciproca attraverso un lavoro quotidiano di ascolto e rispecchiamento^[2].

Domanda sociale e supporto dell'opinione pubblica

Il dibattito sull'introduzione di queste tematiche nel curriculum è sostenuto da una domanda sociale sempre più esplicita e da un confronto istituzionale crescente.

Un'indagine condotta nel 2025 dall'Ufficio Studi Coop con Nomisma[3] rivela che il 70% della popolazione italiana è favorevole all'introduzione di un insegnamento obbligatorio dedicato all'educazione affettiva. Inoltre, circa nove persone su dieci ritengono che tale formazione possa contribuire significativamente alla prevenzione di fenomeni di violenza ed emarginazione. Pur non costituendo una prova scientifica dell'efficacia immediata, questi dati indicano un'aspettativa collettiva a cui le istituzioni devono rispondere. La scuola non può restare impermeabile a questa richiesta, dovendo farsi carico non solo del successo formativo, ma anche della maturazione civile dei cittadini di domani, in un'ottica di prevenzione primaria.

Valore metodologico degli approcci esperienziali

Le competenze relazionali non si costruiscono attraverso spiegazioni puramente teoriche, ma richiedono esperienze che coinvolgano la sfera emotiva e corporea degli studenti. Diventa, quindi, significativo valorizzare strumenti già presenti nella scuola e nella quotidianità degli studenti, come l'arte e il gioco, linguaggi familiari che accompagnano le diverse età e facilitano l'espressione e la relazione.

Questi strumenti permettono di attivare tali dimensioni in modo concreto e accessibile: l'arte e il gioco si configurano infatti come dispositivi educativi d'elezione, capaci di affiancare il dialogo offrendo modalità alternative di accesso al proprio vissuto. Come evidenziato da Winnicott[4], il gioco rappresenta uno spazio intermedio tra realtà interna ed esterna, fondamentale per l'espressione e l'integrazione dell'esperienza.

Attraverso immagini, produzioni grafiche o dinamiche ludiche, gli studenti possono rendere visibili contenuti che resterebbero impliciti, facilitando processi di riconoscimento e condivisione. Tali metodologie permettono di esprimersi senza sentirsi immediatamente esposti al giudizio, favorendo lo sviluppo di una consapevolezza di sé che passa attraverso l'interazione creativa con l'altro. Il laboratorio diventa così uno spazio protetto in cui sperimentare nuove forme di comunicazione e di gestione del limite reciproco. In questo senso, le competenze emotive si sviluppano attraverso esperienze significative e contestuali, non esclusivamente tramite apprendimento teorico, come sottolineato anche da Goleman[5].

Integrazione territoriale e continuità educativa

La collaborazione tra scuola, enti locali e professionisti del territorio rappresenta una risorsa preziosa per arricchire l'offerta formativa. Tuttavia, il limite di queste collaborazioni risiede spesso nel rischio di episodicità; se non integrate stabilmente nel Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), esse rimangono esperienze isolate. Rafforzare il dialogo tra scuola e territorio è dunque necessario per costruire interventi continui e inclusivi, assicurando che il lavoro sulle emozioni non resti marginale. Solo attraverso una progettazione intenzionale si può evitare l'improvvisazione o la delega esclusiva a esperti esterni, restituendo ai docenti la centralità educativa anche in ambito relazionale. Educare alle relazioni significa rendere espliciti processi lenti ma fondamentali per il benessere della comunità, garantendo coerenza tra i diversi ordini di scuola.

[1] Ministero dell'Istruzione e del Merito, progetto di formazione [Educazione al rispetto e alla parità di genere](#), realizzato in collaborazione con INDIRE. Disponibile online.

[2] Per "rispecchiamento" si intende la capacità dell'adulto di riconoscere e restituire al bambino o all'adolescente il suo stato emotivo, rendendolo comprensibile e pensabile; il concetto è sviluppato in particolare da Winnicott nell'ambito della teoria delle relazioni oggettuali.

[3] Nomisma è una società indipendente che offre studi settoriali e territoriali, ricerche economiche e intelligence di mercato, valutazioni, strumenti di supporto decisionale, advisory strategico e servizi di consulenza. Vedi, ["La scuola degli affetti"](#), indagine sull'educazione alle relazioni realizzata per conto di COOP.

[4] Winnicott D. W., *Gioco e realtà*, Armando Editore.

[5] Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli.