

# 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)*

18 maggio 2026

## Trasparenza, saperi e diritti: il volto civile della responsabilità

1. *Il concorso a dirigente tecnico. Quando il silenzio è assordante (Mariella SPINOSI)*
2. *La maturità alla prova del colloquio. Saperi, responsabilità e orientamenti (Rita SCOCCHERA)*
3. *I costi indiretti dell'istruzione. Quando gli oneri invisibili negano il diritto reale (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*
4. *La scuola e la sicurezza stradale. Come costruire la cultura civile dei giovani (Angela GADDUCCI)*

25 maggio 2026

## Scuola policentrica tra Nuove Indicazioni, eccellenze, inclusioni

1. *Le nuove Indicazioni nazionali per i Licei. L'ora della consultazione: nodi critici e interrogativi (Vittorio DELLE DONNE)*
2. *Una principessa alla corte dei bambini. La visita di Kate per conoscere il Reggio Approach (Agata GUELI)*
3. *L'autismo e la funzione dei neuroni specchio. Dalle prime diagnosi alla scoperta dei meccanismi neurologici (Luciano RONDANINI)*
4. *La povertà educativa interroga anche la scuola. Dall'ISTAT analisi ed esiti su un fenomeno multidimensionale (Domenico TROVATO)*

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<sup>[1]</sup>, 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<sup>[2]</sup>.

### **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.

18 maggio 2026

**Trasparenza, saperi e diritti: il volto civile della responsabilità**

## 1. Il concorso a dirigente tecnico. Quando il silenzio è assordante



**Mariella SPINOSI**

14/05/2026

Sono passati quattro mesi dalle prove scritte del concorso a dirigente tecnico, e tutto tace. È un silenzio che pesa, quasi paradossale, se si considera che questa funzione, deputata alla valutazione, al supporto e alla garanzia della qualità, rappresenta un punto nevralgico del nostro ordinamento scolastico.

La tensione dei candidati è legittima, non solo per l'investimento personale, ma per la percezione di una macchina burocratica che sembra muoversi a una velocità opposta rispetto alle urgenze del sistema. Questa lunga attesa rischia di configurarsi come una preoccupante smentita della modernizzazione promessa, lasciando le istituzioni prive dei suoi garanti proprio nel pieno di una delicata fase di transizione.

### **Gli antefatti di un concorso atteso**

L'ultimo concorso ordinario per la dirigenza tecnica risale al 2008. Parliamo di un vuoto di 18 anni delle procedure ordinarie di reclutamento, un lasso di tempo, cioè, che ha ridotto il corpo ispettivo a un "simulacro" burocratico composto da pochissime unità di ruolo.

Il 9 dicembre di 2 anni fa l'attesa sembrava finalmente conclusa: la pubblicazione del bando (D.D.G. 2269/2024) per l'assunzione di 145 dirigenti tecnici di seconda fascia aveva riaperto le speranze di numerosi professionisti (docenti e dirigenti) che da tempo aspiravano a questa funzione. Si tratta di figure che già governano le istituzioni scolastiche o che hanno insegnato per almeno 10 anni accumulando, conseguentemente, esperienze e competenze significative.

Nonostante la lentezza iniziale, l'avvio dell'iter concorsuale ha trovato conferma nell'espletamento della prova preselettiva il 3 ottobre 2025 e nella successiva somministrazione delle prove scritte avvenuta il 19 e il 20 gennaio dell'anno in corso. Sembrava, quindi, che da lì a poco, il percorso potesse regolarmente continuare con la selezione degli elaborati e la conseguente ammissione alla prova orale.

Eppure, a quel fervore di dicembre e gennaio è seguito un silenzio che oggi appare assordante. Mentre le sfide del PNRR e le riforme in merito esigono una guida tecnica solida e stabile, la procedura sembra essere scivolata in una inerzia comunicativa e gestionale. Per chi ha investito anni di studio e nutrito legittime ambizioni, l'assenza di informazioni non rappresenta solo un ritardo burocratico, ma una ferita al patto di fiducia tra lo Stato e i suoi servitori più qualificati.

### **L'urgenza della stabilità**

L'attesa per gli esiti delle prove scritte mette in gioco l'intero ordinamento scolastico, non costituisce soltanto una circostanza che logora la stabilità emotiva individuale. Per oltre un decennio, la funzione ispettiva è stata assicurata attraverso soluzioni ponte, cioè incarichi temporanei necessari per non lasciare scoperte le principali funzioni di garanzia. Tale situazione non può, però, sostituire l'autorevolezza di un corpo ispettivo stabilmente incardinato. Affidare le molteplici attività della funzione tecnica a figure soggette a rinnovi temporanei significa privare il sistema scolastico di quella memoria storica e di quell'indipendenza di giudizio che solo la stabilità del ruolo può garantire.

Non è una critica all'operato dei singoli, spesso eccellente, ma una riflessione sulla solidità dell'Istituzione: un Paese che aspira al rinnovamento dei propri processi non può permettersi che le funzioni più delicate dipendano dalla conferma o meno dell'incarico annuale.

È opinione comune che la stabilità dei quadri dirigenziali sia uno dei pilastri richiesti per la piena attuazione dei progetti di riforma. Intervenire sul fronte normativo per bandire il concorso dopo anni di stasi è stato sicuramente un atto di coraggio istituzionale, tuttavia, fermarsi a metà

strada, proprio dopo lo sforzo logistico delle prove di gennaio, rischia di vanificare l'intero processo. La garanzia della qualità scolastica passa inevitabilmente attraverso la certezza del diritto, che si traduce anche nel rispetto dei tempi: un'Istituzione che esige dai suoi membri tempestività ed efficacia deve essa stessa farsi specchio di quella solerzia che oggi sembra offuscata da una attesa non più sostenibile.

### **L'investimento professionale e la dignità della funzione**

A ciò si aggiunge che il silenzio dell'Amministrazione incide su un patrimonio di competenze che lo Stato ha il dovere di valorizzare. Il capitale umano, coinvolto in questa procedura, è il cuore del processo concorsuale e, in quanto tale, non può essere considerato come una variabile marginale o un semplice dato statistico.

L'impegno profuso dai candidati rappresenta un investimento di alto profilo per l'intero comparto istruzione. Parliamo di professionisti che hanno affrontato un itinerario formativo di eccezionale complessità, integrando lo studio specialistico con le pesanti e quotidiane responsabilità d'ufficio o di insegnamento. Questa dedizione merita almeno un riscontro sullo stato delle cose, merita un comportamento da parte dell'istituzione che vada oltre il formalismo di rito. L'attuale incertezza della situazione rischia di delegittimare persino lo sforzo di chi ha scommesso sulla propria crescita culturale e professionale. Si tratta, quindi, di un atto di rispetto dovuto che va manifestato attraverso la trasparenza dell'azione amministrativa.

Protrarre lo stallo significa, di fatto, sottostimare il valore di chi ha scelto di mettersi alla prova per contribuire a migliorare la qualità e l'equità del nostro sistema educativo, cioè i pilastri su cui poggia lo sviluppo del Paese.

### **La silenziosa prudenza delle Istituzioni**

Ma quali saranno le ragioni che stanno rallentando le procedure? Questo silenzio perdurante sembra affondare le radici in una complessa fase di valutazione tecnica e legale del percorso fin qui effettuato, in cui l'Amministrazione è chiamata a bilanciare una doppia esigenza: l'urgenza di ripristinare un contingente di ruolo, ormai prossimo all'estinzione, e la necessità di salvaguardare la procedura sotto il profilo del diritto. Dopo diciotto anni di stasi, l'iter concorsuale si è trovato sicuramente immerso in un volume imponente di istanze. Da qui una corposa trama di ricorsi dopo la prova preselettiva, che ha portato a numerose ammissioni con riserva, infittitasi ulteriormente dopo le sessioni del 19 e 20 gennaio. In quest'ultima fase nuove istanze sono sorte per ragioni diverse, tra cui la contestazione legale per il malfunzionamento dei dispositivi forniti ai candidati.

È ragionevole ipotizzare che gli uffici competenti stiano agendo con estrema cautela per dipanare nodi procedurali che potrebbero esporre il concorso a ulteriori contenziosi, con il rischio di compromettere la validità stessa degli elaborati scritti. Il silenzio potrebbe dipendere da una prudenza amministrativa nel tentativo di evitare che una selezione così attesa possa naufragare in una stagione di annullamenti.

Tuttavia, questa necessaria circospezione non può sottrarsi al dovere della trasparenza: la prolungata assenza di comunicazioni ufficiali, infatti, rischia di produrre un effetto distorsivo, alimentando il sospetto di una gestione incagliata in criticità insormontabili o di una fragilità strutturale del bando stesso. Per un'Istituzione che fonda la propria autorevolezza sulla chiarezza dei processi, il silenzio diventa un'ombra che offusca il merito e logora la fiducia di chi, con dedizione e professionalità, attende di conoscere il proprio destino concorsuale.

### **Oltre il traguardo individuale**

Per la platea dei candidati giunti alle prove scritte, superare il concorso rappresenta sicuramente un legittimo traguardo di carriera. L'aspirante dirigente tecnico si proietta verso l'accesso ad una nuova funzione che sorregge il rapporto tra Amministrazione e istituzioni scolastiche, che si fa garante della coerenza del sistema nazionale di valutazione, che supporta le scuole e l'amministrazione nei processi di miglioramento. Lo stallo attuale, dunque, oltre a colpire le aspettative dei singoli professionisti, congela soprattutto quell'indispensabile ricambio di visione necessario per interpretare con autorevolezza le sfide del PNRR e della scuola contemporanea. In altre parole, la transizione verso un reclutamento regolare della dirigenza tecnica incarna il desiderio di consolidare un modello di scuola che mette al centro l'eccellenza. Il superamento della precarietà gestionale significa considerare la qualità come vero fulcro di un'azione

amministrativa stabile e lungimirante. Si tratta di promuovere un paradigma in cui la competenza tecnica diviene uno dei motori fondamentali del rinnovamento scolastico.

Onorare il rispetto dei tempi significa, allora, dare sostanza a questa "vocazione" istituzionale che i candidati hanno dimostrato di possedere, trasformando un diritto soggettivo in un valore collettivo per l'intero Paese.

Restituire certezze a chi ha scommesso sulla propria crescita professionale è, in ultima analisi, l'unico modo per legittimare la funzione di chi sarà chiamato poi a orientare le scelte strategiche per la scuola che verrà.

## 2. La maturità alla prova del colloquio. Saperi, responsabilità e orientamenti



**Rita SCOCCHERA**

14/05/2026

Il nuovo colloquio dell'esame di maturità si colloca nel punto d'incontro tra saperi ed esperienza. La novità più delicata non consiste soltanto nell'apertura affidata a una breve riflessione del candidato sul proprio percorso scolastico e personale, né nel maggiore rilievo attribuito al Curriculum della studentessa e dello studente.

### **Una chiave di lettura del nuovo colloquio**

Questi elementi sono piuttosto funzionali a un passaggio più impegnativo: il colloquio concorre non solo alla valutazione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze del candidato, ma anche alla valutazione del *grado di maturazione personale, di autonomia e di responsabilità raggiunto al termine del percorso, in una prospettiva di sviluppo integrale della persona*. La riflessione iniziale e la documentazione delle esperienze, anche extrascolastiche, offrono dunque alla commissione possibili elementi di osservazione, ma non spostano l'esame sul terreno della biografia o della personalità. Servono, piuttosto, a verificare se lo studente è in grado di dare forma alla propria esperienza: riconoscere ciò che ha appreso e il modo in cui lo ha appreso; rileggere difficoltà, scelte e strategie; usare consapevolmente contenuti e metodi disciplinari; ricomporre esperienze diverse in un quadro di competenze culturali, civiche, orientative e professionali. La questione decisiva è comprendere, attraverso il colloquio, se e in quale misura il candidato sappia assumere la responsabilità di rielaborare il proprio passato formativo per orientare con maggiore consapevolezza le scelte future.

### **L'apprendimento permanente come orizzonte**

Questa impostazione affonda le sue radici culturali nella prospettiva dell'apprendimento permanente. Il concetto riceve una piena consacrazione scientifica dalle scienze biologiche, le quali attestano come l'apprendimento sia la forma stessa della vita e dell'evoluzione, riconducibile alle strategie adattive che ogni vivente dispiega allo scopo di conservare la propria autonomia. In tale alveo epistemologica la conoscenza coincide con la vita stessa. All'idea tenace di un'educazione intesa come propedeutica alla "vita attiva", e dunque anteriore, distinta e separata dalla vita stessa, subentra la visione di un apprendimento che attraversa l'intera esistenza e si realizza proprio attraverso il vivere quotidiano.

Il *lifelong learning* richiama la continuità dell'apprendimento lungo l'intero arco della vita; il *lifewide learning*<sup>[1]</sup> ne sottolinea l'ampiezza dei contesti. Si apprende nella scuola, ma anche nel lavoro, nella famiglia, nello sport, nel volontariato, nell'associazionismo, negli ambienti digitali e nella vita quotidiana. L'esame resta una prova scolastica e pubblica, ma riconosce che la formazione dello studente si compone anche di esperienze non formali e informali, purché rilette in modo coerente con il percorso educativo, culturale e professionale. Tale angolatura concettuale non dilata arbitrariamente l'oggetto della valutazione; al contrario, lo rende più rigoroso, perché chiede di distinguere tra esperienza vissuta, esperienza dichiarata ed esperienza effettivamente trasformata in apprendimento.

### **Il Curriculum all'esame di maturità: oltre il catalogo delle esperienze**

La terza sezione del Curriculum rende visibile la dimensione *lifewide* dell'apprendimento, perché accoglie esperienze maturate anche fuori dalla scuola. Proprio per questo, però, essa non può essere intesa come una rassegna di esperienze di successo, prestigiose o originali. Il riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali verrebbe infatti rovesciato nel suo significato se, secondo una logica performativa, le esperienze del candidato fossero tradotte in titoli o in elementi di merito automaticamente spendibili nel colloquio. Ogni automatismo deve essere escluso: l'esame non certifica tali esperienze in quanto tali, ma può assumerle solo nella misura in cui il candidato è in grado di ricondurle al proprio percorso, mostrando che cosa ha

appreso, quale responsabilità ha assunto, quale difficoltà ha affrontato e quale orientamento ne ha tratto.

È nostra responsabilità evitare che il Curriculum introduca una logica di "competizione tra biografie": gli studenti non hanno le medesime opportunità extrascolastiche, le stesse reti familiari, gli stessi contesti culturali, né la stessa familiarità con l'autorappresentazione. Sarebbe improprio premiare l'accumulo delle esperienze o la loro spendibilità sociale. Una sola esperienza ordinaria può essere più significativa di molte attività elencate, se il candidato la rielabora con consapevolezza. L'ottica da privilegiare è quella del riconoscimento degli apprendimenti che prendono corpo anche in contesti diversi dall'aula, non quella dell'esibizione biografica o della competizione tra percorsi individuali.

### **La "riflessione personale" e la dignità dell'errore**

Sulla scorta di tale riflessione va accolto anche il recente richiamo del Presidente Mattarella<sup>[2]</sup> al valore dell'errore. Nel dialogo con Renzo Piano al Politecnico di Milano, il Presidente ha sottolineato che sbagliare può essere prezioso quando nasce dal coraggio della ricerca, perché spesso apre strade diverse e costringe a riflettere. Il messaggio è rilevante: non formano solo i successi. L'errore, la difficoltà, l'interruzione e persino il fallimento possono concorrere alla maturazione quando diventano occasione di comprensione, revisione, responsabilità.

Certo, l'errore non è, in sé, un merito; non va celebrato ingenuamente in omaggio a una retorica dell'insuccesso. Esso, tuttavia, acquista un eccezionale valore formativo quando incrina l'automatismo, costringe a interrogare il metodo, rivela un limite, espone la distanza tra intenzione e risultato e rende possibile una diversa assunzione di responsabilità. In questo senso, l'errore custodisce anche una dimensione di libertà: sottrae la formazione alla pura ripetizione del già dato, ricorda che il pensiero nasce spesso da una deviazione, da una domanda non prevista, da un tentativo che non coincide con la risposta attesa. Una scuola che riconosce il valore formativo dell'errore non premia l'arbitrio, ma difende lo spazio in cui lo studente può misurarsi con la propria individualità, senza essere mortificato nell'adesione passiva a un modello.

Questo passaggio è essenziale per evitare che il colloquio premi soltanto biografie lineari, brillanti o fortunate. La maturità non può consistere nel presentare un percorso senza errori, ma nel mostrare come anche errori, limiti e difficoltà possano essere compresi e trasformati in apprendimento. Il candidato non deve quindi costruire un'immagine vincente di sé, ma dimostrare di saper comprendere la direzione, seppure provvisoria, del proprio cammino evolutivo. Anche questo è un antidoto alla competizione biografica: non si premia chi ha una storia brillante da raccontare, ma chi sa riconoscere nella propria storia occasioni di revisione, responsabilità e crescita.

### **La maturità entro il perimetro della norma**

Il riferimento dell'Ordinanza (OM 26 marzo 2026, n. 54, articolo 22) allo "sviluppo integrale della persona" va interpretato con rigore. Esso evita di ridurre l'esame a una semplice verifica prestazionale, ma non autorizza un giudizio globale sulla persona né comporta che tutta la persona sia esposta alla valutazione. Il richiamo è decisivo perché impedisce di intendere la maturità come una categoria indeterminata. La norma, infatti, non consegna alla commissione un mandato generico a valutare la persona del candidato, la sua biografia o la sua personalità. Al contrario, circoscrive la maturità entro il perimetro proprio dell'esame: il colloquio accerta il conseguimento del PECUP, tiene conto del Curriculum della studentessa e dello studente, si svolge sulle quattro discipline individuate annualmente e verifica l'acquisizione dei contenuti e dei metodi propri di tali discipline, la capacità di utilizzare e raccordare le conoscenze acquisite e l'attitudine ad argomentare in maniera critica e personale. È solo dentro questo quadro che assumono rilievo il "grado di responsabilità e maturità raggiunto" e il "grado di maturazione personale, di autonomia e di responsabilità" conseguito al termine del percorso. La formula normativa è particolarmente importante quando precisa che le domande e gli approfondimenti della commissione sono finalizzati a evidenziare tale grado di responsabilità e maturità "in ordine all'acquisizione dei contenuti e dei metodi propri delle singole discipline".

La maturità, dunque, non è valutata in sé, come qualità psicologica generale, ma nel rapporto che il candidato mostra con i saperi: come li comprende, come ne utilizza i metodi, come li collega, come argomenta, come rilegge il proprio percorso e come assume responsabilità rispetto a ciò che ha appreso e alle scelte che si aprono. La norma non dilata arbitrariamente l'oggetto

della valutazione; lo delimita e lo protegge. Essa consente di considerare la maturazione personale solo nella misura in cui questa si renda osservabile nel colloquio attraverso conoscenze, abilità, competenze, riflessione sul percorso, esperienze coerenti. In questo senso, il limite posto dalla norma non è un arretramento della prospettiva educativa, ma una garanzia: la riconduce a evidenze formative, disciplinari e argomentative.

### **Le dimensioni della maturità**

Per evitare il rischio di una valutazione impressionistica, o peggio di uno scivolamento verso il giudizio psicologico o morale, la maturità deve dunque essere ricondotta a dimensioni osservabili. Una prima dimensione è quella cognitiva: riguarda la padronanza dei contenuti, dei concetti, dei linguaggi e dei metodi propri delle quattro discipline oggetto del colloquio. Sotto tale profilo, al candidato si richiede di affiancare all'esposizione delle conoscenze l'assunzione di una precisa responsabilità nell'uso del sapere: fondare le proprie affermazioni, distinguere dati e interpretazioni, utilizzare con pertinenza linguaggi e metodi disciplinari. In stretta correlazione emerge anche la dimensione metacognitiva, cioè la capacità di riflettere sul proprio modo di apprendere e di ragionare: riconoscere i metodi utilizzati, spiegare le scelte compiute, individuare difficoltà, limiti ed errori, rivedere strategie, motivare collegamenti, controllare la coerenza della propria argomentazione. Vi è poi una dimensione riflessiva, che investe il rapporto del candidato con il proprio percorso scolastico e personale: selezionare esperienze significative, attribuire loro un senso formativo all'interno di un percorso evolutivo. E ancora una dimensione civica, che riguarda il modo in cui il candidato riconosce il rapporto tra saperi, esperienze e responsabilità verso gli altri, le regole, le istituzioni, il bene comune, l'ambiente, il lavoro e lo spazio digitale.

Queste dimensioni attraversano i diversi momenti del colloquio. Nella riflessione iniziale prevale la dimensione riflessiva, nelle domande sulle quattro discipline emergono soprattutto la dimensione cognitiva e quella metacognitiva, nei passaggi relativi alla formazione scuola-lavoro, all'Educazione civica, al Curriculum e all'eventuale elaborato di cittadinanza attiva e solidale assume particolare rilievo la dimensione civica. La discussione degli elaborati scritti, infine, è il luogo privilegiato della metacognizione, perché consente al candidato di rileggere scelte, metodi, limiti ed errori.

Così intesa, la maturità non è una qualità indeterminata della persona, ma una qualità osservabile del rapporto che il candidato intrattiene con i saperi, con le esperienze e con le responsabilità che ne derivano.

### **Il ruolo della commissione**

Un altro aspetto dell'art. 22 dell'Ordinanza citata merita di essere messo in rilievo. La norma affida alla commissione il compito di proporre domande e approfondimenti sulle quattro discipline, *al fine di evidenziare il grado di responsabilità e maturità raggiunto in ordine all'acquisizione dei contenuti e dei metodi propri delle singole discipline*. Questo passaggio è tutt'altro che secondario. La maturazione personale, l'autonomia e la responsabilità non devono essere semplicemente esibite dal candidato, né possono essere ricavate da impressioni generiche. Devono emergere nel dialogo d'esame, attraverso domande capaci di mettere in relazione contenuti, metodi, collegamenti, scelte, difficoltà, errori e responsabilità.

Sollecitare riflessioni di questa natura è una operazione molto delicata e anche difficile. Non basta accertare che il candidato conosca un contenuto; occorre porre domande che rendano visibile il suo rapporto con i contenuti. Sollecitare il candidato a spiegare le ragioni di un collegamento, il metodo seguito nell'analisi o le prove a sostegno di un'interpretazione significa indagare la solidità del suo pensiero. A ciò si aggiunge l'invito a riflettere su quali passaggi logici rivedrebbe oggi o su quali responsabilità implichi una decisione tecnica, civica e professionale. Un simile approccio permette di osservare non soltanto il sapere posseduto, ma il modo in cui ciascuno organizza, verifica e vive le proprie conoscenze. La qualità del colloquio dipende dunque in larga parte dalla qualità delle domande: disciplinari, ma non meramente nozionistiche; aperte, ma non generiche; capaci di sollecitare riflessione, ma rispettose del limite che separa il percorso formativo dalla biografia personale.

In questo senso, la commissione non è spettatrice della maturazione del candidato: ne crea le condizioni di emersione. La domanda ben posta non cerca la personalità dello studente, ma lo aiuta a rendere visibile il rapporto tra ciò che sa, ciò che ha vissuto, ciò che ha compreso e le responsabilità che è in grado di assumere.

### **Conclusioni (provvisorie)**

Il nuovo colloquio non sostituisce la verifica disciplinare con il racconto di sé, chiede piuttosto al candidato di mostrare come saperi scolastici, esperienze personali, attività non formali e apprendimenti informali possano essere ricomposti in un percorso dotato di senso. La centralità delle quattro discipline impedisce la dispersione autobiografica; il Curriculum apre alla pluralità dei contesti; l'Educazione civica richiama responsabilità e partecipazione; la formazione scuola-lavoro collega competenze, ruoli e contesti operativi; la riflessione iniziale consente di avviare il colloquio non esibendo la vita, ma tentando di comprenderne la direzione.

[1] UNESCO *Institute for Lifelong Learning, Lifelong learning and lifewidelearning*, quadro concettuale sull'apprendimento permanente.

[2] M. Calabresi, *Mattarella e Renzo Piano, il presidente e l'architetto: la lezione sul coraggio di sbagliare*, Corriere della Sera, 11 maggio 2026.

### 3. I costi indiretti dell'istruzione. Quando gli oneri invisibili negano il diritto reale



**Bruno Lorenzo CASTROVINCI**

14/05/2026

Crescere, attraversare le stagioni dell'infanzia e dell'adolescenza con la possibilità concreta di disegnare il proprio domani, di immaginarlo diverso da quello ereditato, forse migliore è la sfida più alta ed è la promessa implicita dell'istruzione pubblica. Si tratta di offrire a ciascuno gli strumenti per andare incontro alla vita non come spettatore, ma come protagonista consapevole. Nel linguaggio pubblico l'istruzione viene celebrata come diritto fondamentale e pilastro della democrazia, conquista irrinunciabile delle società moderne e fondamento del patto generazionale. Essa è indicata come lo strumento privilegiato per garantire mobilità sociale, coesione, sviluppo economico, maturazione critica dei cittadini. La scuola gratuita è divenuta simbolo di uguaglianza delle opportunità, spazio in cui le differenze di partenza dovrebbero trovare compensazione e non amplificazione.

#### **Una scuola per tutti, un futuro per tutti?**

Eppure, dietro la rassicurante affermazione della gratuità scolastica, si cela una realtà più articolata. Non vi sono tasse esplicite o contributi formalmente obbligatori, almeno nella scuola dell'obbligo, ma esiste una costellazione di costi indiretti che si distribuiscono silenziosamente nel tempo: libri di testo, materiali didattici, dispositivi digitali, connessioni internet, trasporti, mense, attività integrative, viaggi d'istruzione. Spese diffuse che, sommate, incidono in modo significativo sull'equilibrio economico e psicologico delle famiglie, soprattutto in un contesto segnato dall'aumento del costo della vita e dalla precarizzazione di molte professioni.

Non si tratta solo di cifre. Si tratta di scelte quotidiane, di rinunce talvolta invisibili, di strategie di adattamento che modificano consumi, priorità, progetti. Per molte famiglie, la partecipazione a un'attività extracurricolare o a un viaggio può diventare un peso economico e ancor più l'acquisto di un tablet o di un computer. In questi dettagli si insinuano disuguaglianze che non emergono immediatamente nelle statistiche ufficiali, ma che incidono sull'esperienza concreta degli studenti.

Affrontare il tema dei costi indiretti dell'istruzione significa, dunque, spostare lo sguardo oltre i bilanci pubblici e interrogarsi sulle condizioni materiali in cui il diritto allo studio si esercita realmente. L'accesso alla scuola non coincide con la semplice iscrizione formale, ma implica la possibilità effettiva di sostenere tutto ciò che rende quell'esperienza piena e partecipata.

L'istruzione appare, dunque, come un bene prezioso, ma non privo di ombre. Un diritto è davvero tale, solo quando, oltre a essere proclamato, si vigila sulle condizioni che ne garantiscono un esercizio equo. Una scuola per tutti non è solo un principio, ma un impegno costante a ridurre gli ostacoli, a colmare i divari, a fare in modo che nessun futuro sia limitato da ciò che una famiglia non può permettersi.

#### **Oltre la gratuità formale**

L'idea di una scuola gratuita è radicata nell'immaginario collettivo e trova fondamento nei principi costituzionali che garantiscono l'accesso all'istruzione come diritto universale e come dovere della Repubblica. Eppure, la gratuità formale non coincide con l'assenza di oneri, perché l'esperienza scolastica si compone di una serie di elementi che, pur non configurandosi come tasse obbligatorie, generano un flusso costante di spese a carico delle famiglie. Ogni anno scolastico si apre con una sequenza di acquisti e versamenti che si ripetono con regolarità quasi rituale, assumendo nel tempo il carattere di una struttura parallela alla gratuità dichiarata.

I libri di testo rappresentano soltanto la parte più evidente di un sistema di costi che si rinnova ciclicamente, accanto ad essi si collocano i materiali didattici, i quaderni specifici, gli strumenti tecnici richiesti soprattutto negli istituti professionali e tecnici, senza contare le dotazioni per l'educazione artistica o musicale. A questi si aggiungono i contributi per laboratori e progetti, le

quote per assicurazioni integrative e per attività che, pur definite opzionali, costituiscono comunque una parte ritenuta importante del percorso formativo.

In molte scuole il contributo volontario è presentato come un sostegno alla qualità dell'offerta educativa, necessario per compensare carenze di finanziamento pubblico e per garantire servizi aggiuntivi. Tuttavia, per le famiglie può trasformarsi in un obbligo morale difficilmente eludibile, soprattutto quando temono che una mancata adesione possa tradursi in una forma di marginalità simbolica per i figli. Questa distanza tra diritto proclamato e costi effettivi genera una tensione sottile, ma persistente, perché la scuola resta un bene imprescindibile e nessun genitore vuole sottrarre opportunità ai propri figli, anche quando ciò comporta sacrifici economici significativi.

### **Spesa quotidiana, quella che non fa notizia**

I costi indiretti non si concentrano soltanto all'inizio dell'anno, ma si distribuiscono lungo l'intero percorso formativo, assumendo talvolta la forma di micro-spese ripetute che, proprio per la loro frammentazione, risultano meno visibili ma non meno gravose.

Il trasporto costituisce una voce significativa, soprattutto nei territori periferici o rurali, mal collegati dai mezzi pubblici. Poi ci sono le uscite didattiche, i viaggi di istruzione, le visite a musei, teatri e siti culturali. Sono tutte esperienze che arricchiscono il percorso educativo e che contribuiscono alla formazione integrale della persona. Anche le attività sportive, artistiche e linguistiche spesso richiedono quote di iscrizione, attrezzature specifiche, abbigliamento adeguato, certificazioni esterne.

Negli ultimi anni la dimensione digitale ha assunto un ruolo centrale e strutturale. L'acquisto di computer personali, tablet, stampanti, l'attivazione di connessioni veloci e stabili, l'aggiornamento costante dei dispositivi e dei software rappresentano oneri non indifferenti. La scuola entra nelle case attraverso piattaforme online, registri elettronici, ambienti di apprendimento virtuali, ma con essa entrano anche costi che si rinnovano nel tempo e che rischiano di creare nuove forme di esclusione silenziosa, perché la mancanza di strumenti adeguati può tradursi in difficoltà di partecipazione e in una percezione di inferiorità rispetto ai compagni.

### **Tempo come costo nascosto**

Oltre alla dimensione economica esiste un costo meno immediatamente percepibile, ma altrettanto rilevante, quello legato al tempo e alle energie relazionali richieste dalla vita scolastica. La gestione della quotidianità educativa comporta una presenza costante da parte dei genitori, che devono accompagnare i figli, partecipare a riunioni e colloqui, monitorare comunicazioni attraverso registri elettronici e piattaforme digitali, sostenere lo studio domestico, organizzare attività pomeridiane. Questo impegno non è facilmente quantificabile in termini monetari, ma comporta una riorganizzazione profonda dei ritmi familiari e delle priorità lavorative.

Nelle famiglie in cui entrambi i genitori lavorano a tempo pieno, o nei nuclei monoparentali, ogni variazione dell'orario scolastico, ogni uscita anticipata, ogni assemblea o iniziativa extracurricolare può trasformarsi in una difficoltà organizzativa significativa. Permessi lavorativi, ferie utilizzate per adempiere a impegni scolastici, ore sottratte al riposo o ad altre attività diventano parte integrante del costo educativo, incidendo sulla qualità della vita e talvolta sulle opportunità professionali degli adulti. Anche la supervisione dei compiti, soprattutto nei primi anni di scolarizzazione, richiede tempo, competenze e pazienza, elementi che non sono distribuiti in modo uniforme tra le famiglie.

In questo senso il tempo si configura come una risorsa preziosa e diseguale, strettamente intrecciata al capitale culturale e sociale dei nuclei familiari. Chi dispone di maggiore flessibilità lavorativa, di reti di supporto parentale o di competenze scolastiche adeguate riesce a gestire con più serenità le richieste della scuola, mentre chi vive in condizioni di precarietà o di isolamento sperimenta un carico aggiuntivo che può generare stress, frustrazione e senso di inadeguatezza.

### **Disuguaglianze che si amplificano**

I costi indiretti dell'istruzione non sono neutri, perché incidono in modo differenziato a seconda delle condizioni di partenza e interagiscono con le disuguaglianze economiche e culturali già presenti nella società. La scuola dovrebbe rappresentare un fattore di mobilità sociale, uno spazio in cui le differenze si attenuano a favore del merito e dell'impegno personale, ma quando

l'accesso a determinate opportunità formative dipende in misura significativa dalla capacità di spesa delle famiglie, il rischio è quello di consolidare e amplificare le distanze.

Le famiglie con maggiori risorse economiche e culturali possono investire in ripetizioni private, corsi di lingua certificati, soggiorni studio all'estero, attività extracurricolari di prestigio, strumenti tecnologici avanzati e ambienti di studio adeguati. Tali investimenti non garantiscono automaticamente il successo, ma ampliano il ventaglio di possibilità e rafforzano il capitale culturale dei giovani, offrendo loro occasioni di crescita che si traducono in vantaggi cumulativi nel tempo. Al contrario, chi dispone di risorse limitate è costretto a selezionare, a rinunciare, talvolta a spiegare ai propri figli l'impossibilità di partecipare a determinate esperienze che vengono percepite come normali dai coetanei.

Queste dinamiche producono effetti non soltanto materiali, ma anche simbolici e psicologici. Il confronto tra pari può accentuare il senso di esclusione e alimentare percezioni di inferiorità che incidono sull'autostima, sulla motivazione allo studio e sul senso di appartenenza alla comunità scolastica. In tal modo il peso economico si intreccia con quello emotivo, generando una spirale che rischia di compromettere la piena realizzazione del diritto all'istruzione e di trasformare la scuola, paradossalmente, in uno spazio di riproduzione delle disuguaglianze.

### **Responsabilità collettiva**

Di fronte a questo quadro articolato e complesso non è sufficiente limitarsi a una constatazione descrittiva dei fatti. Il tema dei costi indiretti interpella la responsabilità collettiva e sollecita una riflessione profonda sul modello di scuola e di società che si intende promuovere nel medio e nel lungo periodo. Se l'educazione è un bene pubblico essenziale, allora la sua accessibilità deve essere garantita non solo sul piano formale, ma anche su quello sostanziale, riducendo gli ostacoli economici e organizzativi che ne limitano la fruizione.

Le politiche di sostegno economico, le borse di studio, i fondi per il diritto allo studio, le agevolazioni per il trasporto e per l'acquisto dei libri rappresentano strumenti importanti, ma non esauriscono la questione. È necessario che le istituzioni scolastiche sviluppino una cultura della consapevolezza e della corresponsabilità, valutando con attenzione l'impatto delle scelte sulle famiglie e promuovendo pratiche inclusive, come la condivisione di materiali, il riuso dei testi, la progettazione di attività sostenibili dal punto di vista economico.

Anche la comunità locale, le associazioni, il terzo settore e le reti di solidarietà possono svolgere un ruolo significativo nel ridurre il peso economico e nel rafforzare il senso di appartenenza. Solo attraverso un impegno congiunto tra istituzioni e cittadini è possibile trasformare la scuola in uno spazio realmente equo, in cui nessun bambino o ragazzo si senta escluso per ragioni economiche e in cui le famiglie non percepiscano l'istruzione come un percorso gravato da sacrifici sproporzionati.

### **Rendere visibili i costi come atto di trasparenza**

Il peso silenzioso dei costi indiretti dell'istruzione ci ricorda che ogni diritto, per essere effettivo, deve confrontarsi con le condizioni concrete della vita delle persone e con le strutture economiche e sociali che ne influenzano l'esercizio. La scuola resta uno dei luoghi più alti della speranza collettiva, lo spazio in cui si costruiscono competenze, relazioni, identità e futuro, ma questa promessa rischia di indebolirsi quando l'accesso alle opportunità educative comporta sacrifici eccessivi per una parte della popolazione.

Rendere visibili questi costi significa avviare un percorso di consapevolezza che non ha finalità polemiche, ma costruttive perché solo riconoscendo le criticità è possibile progettare interventi efficaci e sostenibili. Una scuola realmente inclusiva non si limita ad aprire le proprie porte, ma si interroga sulle condizioni che consentono a tutti di attraversarle con pari dignità. In questo senso la riflessione sui costi indiretti è un atto di responsabilità civile e politica, un invito a costruire un sistema educativo che non pesi in silenzio sulle famiglie ma cammini accanto a loro, condividendo oneri, prospettive e speranze nella costruzione del futuro comune.

#### 4. La scuola e la sicurezza stradale. Come costruire la cultura civile dei giovani



**Angela GADDUCCI**

4/05/2026

La sicurezza stradale è una sfida che riguarda la vita, che è il bene più prezioso che abbiamo. Non possiamo accettare che tante giovani vite vengano spezzate per imprudenza o distrazione. Così si è espresso il Ministro dell'istruzione e del merito in occasione dell'evento sulla sicurezza stradale che si è svolto il 20 aprile scorso in Lombardia sulla scorta dei dati forniti dall'OMS.

##### **Alcuni dati**

L'incidentalità stradale rappresenta la prima causa assoluta di decesso per bambini e giovani adulti, in particolare nella fascia d'età compresa tra i 5 e i 29 anni. Per ogni vittima si contano altre persone che sopravvivono all'impatto subendo lesioni che sfociano frequentemente in disabilità permanenti con conseguenze devastanti non solo per le giovani vittime, ma anche per le loro famiglie e il tessuto socio-economico. Si stima che il costo degli incidenti stradali eroda circa il 3% del PIL nella maggior parte dei Paesi. In Italia la situazione è critica: con un tasso di 51,4 morti per milione di abitanti, superiamo sensibilmente la media europea (44,8), evidenziando un'emergenza silenziosa che flagella con impietosa precisione le nuove generazioni.

È proprio in risposta a questa situazione che lunedì 20 aprile 2026 si è celebrata l'iniziativa "*Insieme per l'Educazione stradale*", nata dalla sinergia tra il Ministero dell'istruzione e del merito e l'Automobile Club d'Italia, nell'intento di sensibilizzare le giovani generazioni sui temi della sicurezza stradale e della mobilità consapevole.

##### **La strada entra in ogni classe**

L'iniziativa ha riscontrato un grande successo. Coinvolgendo oltre 600 studenti delle scuole di ogni ordine e grado, il fulcro dell'incontro è stato il report dei risultati relativi ai progetti avviati nell'ambito del Protocollo d'Intesa siglato nel novembre 2022 tra il MIM e l'ACI dal titolo "*Per la promozione dell'educazione alla sicurezza stradale nelle istituzioni scolastiche*". Taledocumento, rinnovando e rafforzando una collaborazione storica, ha introdotto una vera e propria svolta strutturale: ha istituzionalizzato la sicurezza stradale come offerta formativa omogenea su tutto il territorio nazionale, traendo la propria efficacia dalla capacità di calibrarsi sulle diverse fasi dello sviluppo cognitivo degli studenti attraverso una modulazione didattica progressiva e mirata. Illustrando i punti-chiave di questo percorso, i relatori si sono infatti soffermati sui vari progetti dedicati a target differenziati.

Per i più piccoli della scuola primaria, il percorso si è focalizzato sul progetto "*A passo sicuro*", volto a costruire le basi della psicomotricità e della percezione del rischio. Per gli studenti di scuola secondaria l'approccio si è fatto più analitico e critico. Progetti come "*Giovani campioni della sicurezza stradale*", "*La Micromobilità*" e "*ACI Ready2Go*" affrontano con rigore scientifico temi complessi, quali la distrazione da smartphone e le alterazioni fisiche derivanti dall'assunzione di alcol e/o sostanze stupefacenti, puntando alla responsabilizzazione dei futuri conducenti.

##### **Scuola come officina di valori**

L'obiettivo dichiarato dal Ministro Valditara delinea una trasformazione profonda: il passaggio necessario "*dalla cultura dell'illegalità e dell'indifferenza alla cultura della responsabilità*". Con questa formula si vogliono ridurre drasticamente le "stragi del sabato sera" e gli incidenti legati alla disattenzione.

Nella consapevolezza che l'inasprimento delle misure sanzionatorie non sia più sufficiente, si rende necessario un cambio di paradigma pedagogico, un' incisiva azione educativa che agisca sulle radici profonde del comportamento umano. Da qui si intende rafforzare una visione della

scuola come cantiere di coscienze, come luogo dove l'istruzione non sia fine a sé stessa, ma si elevi a strumento per edificare un'etica pubblica fondata sul valore del rispetto.

La costruzione di una coscienza etica non può scaturire da interventi educativi sporadici o isolati; richiede l'abbattimento dei muri della trasgressione edel disimpegno, per favorire lo sviluppo di percorsi strutturati e permanenti. Per troppo tempo l'Educazione stradale è entrata nelle nostre aule come un "ospite" occasionale – il seminario di una mattina che svanisce al suono della campanella – riducendo la sicurezza ad un arido elenco di divieti. La sfida attuale consiste nel superare l'impatto emotivo, intrinsecamente volatile, per trasformare la sicurezza in una presenza costante: un *fil rouge* che attraversi il percorso scolastico con il rigore e la costanza di un laboratorio di etica applicata. Rendere sistematici i comportamenti corretti permette alla prudenza di diventare una forma mentis. In questo modo, la sicurezza stradale diventa consapevolezza, responsabilità ed esercizio di cittadinanza.

### **Scuola come laboratorio di libertà responsabile**

In questa nuova narrazione pedagogica, lo studente non memorizza semplicemente il significato di un cartello, ma comprende che dietro ogni frenata tempestiva risiede il rispetto per la vita dell'altro. Non si tratta di una lezione da studiare né di una semplice regola di comportamento da memorizzare, ma di una disposizione interiore da consolidare fino a diventare una postura etica. In questo modo l'insegnamento perde la sua astrattezza dottrinale per farsi pratica quotidiana, nutrita di gesti ripetuti e consapevoli. La sicurezza stradale diviene l'espressione tangibile di una scuola che insegna a vivere insieme e a percepire il Codice della strada come una scelta di valore indispensabile per la tutela della propria e dell'altrui incolumità: è un patto sociale che garantisce ad ognuno il diritto di tornare a casa incolume. Ed è per questo – rendere ogni condotta pienamente umana, intenzionale e sostenibile – che la scuola non può più limitarsi a prescrivere il "non fare", ma deve abilitare all'agire consapevole, sostituendo il timore del precetto negativo con la padronanza etica del "come fare" per formare cittadini che non si limitino ad occupare lo spazio pubblico, ma scelgano attivamente di prendersene cura.

### **Approccio innovativo dell'ACI**

Inoltre, nell'intento di scuotere l'indifferenza e intercettare efficacemente i nativi digitali, va sottolineato l'approccio innovativo promosso dall'ACI finalizzato a scardinare le barriere del disinteresse a partire dallo stesso linguaggio delle nuove generazioni. Attraverso una profonda revisione metodologica, l'Educazione stradale ha abbandonato la staticità della lezione frontale per evolversi in un paradigma didattico immersivo ed esperienziale: l'adozione di sistemi avanzati di *e-learning* e l'impiego di sofisticati simulatori di alta fedeltà hanno consentito agli studenti di sperimentare, in un ambiente protetto ma estremamente realistico, le dinamiche del pericolo e i limiti della fatica fisica, interiorizzando la percezione del rischio attraverso la pratica diretta.

Il culmine di questo percorso ha trovato la sua massima espressione presso le strutture di Lainate (il Centro di Guida Sicura ACI SARA) e di Monza (l'Autodromo Nazionale), dove gli studenti hanno potuto tradurre le nozioni teoriche in evidenze, vivendo in prima persona la realtà della guida sicura e consolidando una consapevolezza che solo l'esperienza vissuta può imprimere nella mente in modo permanente.

### **Il valore del merito**

Ma l'innovazione più concreta e significativa nel panorama educativo contemporaneo risiede nel riconoscimento del valore intrinseco dell'impegno civile: l'attribuzione di un credito formativo trasforma il comportamento virtuoso in un merito ufficialmente riconosciuto. Qui si inserisce la Legge 177/2024<sup>[1]</sup> che aggiorna l'impianto originario. L'art.5 della legge prevede, infatti, l'istituzione di specifici corsi extracurricolari – organizzati dalla stessa istituzione scolastica o da enti convenzionati – finalizzati a trasmettere ai giovani l'importanza di una guida prudente, sicura e consapevole. L'elemento di novità è l'introduzione di un meccanismo premiale: gli studenti che frequenteranno con profitto tali corsi avranno diritto all'attribuzione di un *bonus patente* di 2 punti, accreditati direttamente al momento del rilascio del titolo di guida. In questo modo il giovane conducente, premiato per l'investimento formativo compiuto durante il ciclo scolastico, non partirà dalla dotazione standard di 20 punti, bensì da un totale di 22 punti. Si tratta di un segnale forte che invita i ragazzi a comprendere come la maturità non si misuri soltanto sul

bagaglio di conoscenze acquisite, ma sulla consapevolezza e sulla responsabilità delle proprie azioni nel mondo.

### **Tra norma e prassi: l'attesa del bonus**

Ad oggi, per quanto la cornice normativa sia da tempo definita, l'effettiva operatività della misura resta subordinata all'adozione dei decreti attuativi previsti dall'art. 35 della legge prima citata. Tali provvedimenti dovranno disciplinare i criteri di erogazione dei corsi e le loro modalità di svolgimento (la durata, il programma dettagliato e le metodologie di insegnamento), accreditare i soggetti formatori abilitati ad affiancare o integrare l'azione delle scuole (Autoscuole, ACI, Forze dell'Ordine, Enti di formazione professionale, associazioni di settore) e definire le rigorose procedure di certificazione della frequenza e del profitto, presupposto inderogabile per il riconoscimento del bonus sulla patente.

Il termine per l'adozione dei decreti applicativi, originariamente fissato entro 12 mesi dall'entrata in vigore della Legge, è decorso senza esito, ma il Consiglio dei Ministri ha disposto una proroga di ulteriori 6 mesi differendo la scadenza definitiva al bimestre maggio/giugno 2026. Entro tale orizzonte temporale, l'esecutivo è chiamato a varare i decreti necessari per il riordino delle norme di comportamento, la semplificazione dei procedimenti amministrativi e l'aggiornamento della disciplina sulla motorizzazione (immatricolazioni, revisioni). In pratica, sebbene la norma istitutiva del *bonus patente* sia pienamente in vigore, il quadro attuativo indispensabile per l'avvio dei corsi nelle scuole e per la certificazione dei crediti formativi non ha ancora raggiunto la piena operatività.

Nonostante l'attuale fase di stallo, le nuove Linee guida già delineano l'architettura didattica futura fondata su un monitoraggio iniziale, laboratori tra pari (*peer tutoring*) e un coordinamento scientifico con esperti e Polizia stradale. Il focus educativo si concentrerà sui rischi della guida alterata, sulla micromobilità (monopattini) e sulla tutela degli utenti vulnerabili (ciclisti e pedoni). Merita comunque precisare che, sebbene l'avvio dei corsi sia subordinato all'emanazione dei decreti attuativi, le principali restrizioni introdotte dalla L.177/2024 – riguardanti alcol, droghe, cellulari e monopattini – sono pienamente operative dal 14 dicembre 2024.

### **Verso un'etica della strada**

Sebbene l'opzione strategica di restituire ai giovani il protagonismo delle proprie scelte sia ottima, l'efficacia della scommessa sulla sicurezza stradale risiede esclusivamente nella capacità della scuola di trasformare la norma in convinzione: è tra i banchi che si edifica oggi la postura civile di domani. Se la scuola saprà realizzare con efficacia la propria funzione di laboratorio permanente del vivere civile, il rispetto del limite cesserà di essere un riflesso del timore sanzionatorio per configurarsi come autentica premura verso la vita. Parallelamente, il *bonus patente* andrà oltre la dimensione di incentivo amministrativo per assurgere a riconoscimento formale di una maturità interiore integralmente raggiunta. La missione educativa, d'altronde, non può esaurirsi nell'addestramento tecnico di guidatori esperti, ma deve tendere alla generazione di cittadini consapevoli: soggetti etici capaci di riconfigurare lo spazio pubblico, non più come perimetro di transito, ma come tessuto di coesione, autentico terreno di libertà condivisa e solidale dove la sicurezza individuale si realizza solo attraverso la responsabilità collettiva.

[1] Legge 25 novembre 2024, n. 177, *Interventi in materia di sicurezza stradale e delega al Governo per la revisione del codice della strada, di cui al decreto legislativo 30 aprile 1992, n. 285.*

25 maggio 2026

Scuola policentrica tra Nuove Indicazioni, eccellenze, inclusioni

## 1. Le nuove Indicazioni nazionali per i Licei. L'ora della consultazione: nodi critici e interrogativi



[Vittorio DELLE DONNE](#)

21/05/2026

Con la nota del 22 aprile 2026 prot. n. 12374 il Ministero dell'istruzione e del merito ha annunciato la pubblicazione sul proprio sito [\[1\]](#) dello schema del testo delle *nuove Indicazioni nazionali per i Licei* (NIN).

Si tratta di un documento dalle dimensioni imponenti (supera complessivamente le mille pagine), articolato in una *nota introduttiva* e sette allegati (contrassegnati nell'indice dalle lettere da B ad H), uno per ciascuno degli attuali sette indirizzi liceali [\[2\]](#). È stato elaborato dalla Commissione di studio costituita dal Ministro Giuseppe Valditara [\[3\]](#) per attività di consultazione e supporto, proprio ai fini di definire nuove linee di indirizzo dei nuovi curricula nelle scuole sia del primo sia del secondo ciclo d'istruzione.

La Commissione, composta da otto studiosi di area pedagogica, e presieduta dalla Prof.ssa Loredana Perla, titolare di Didattica e Pedagogia Speciale dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, è stata coadiuvata nei lavori di redazione da singole Commissioni (individuate dal D.M. 9 agosto 2024, n. 173 [\[4\]](#)), in cui si sono avvicendati oltre centosettanta esperti di area disciplinare: l'elenco dei componenti sia dell'una che delle altre è riportato nella *nota introduttiva* [\[5\]](#).

### Consultazione pubblica e questionario

Questa prima pubblicazione dà l'avvio ad una fase di consultazione durante la quale la Commissione, prima dell'adozione ufficiale del documento, incontrerà associazioni professionali, disciplinari e dei genitori, organizzazioni sindacali della scuola e rappresentanze degli studenti. Il comunicato stampa del MIM sottolinea che per la prima volta le *Indicazioni* sono state «*inviata specificamente anche ai rappresentanti delle Consulte studentesche*».

Contestualmente, per consentire anche alle istituzioni scolastiche statali e paritarie di partecipare alla consultazione, la Commissione ha predisposto un questionario su alcuni aspetti del documento da essa ritenuti di particolare rilevanza, che potrà essere compilato entro il 31 maggio 2026 dal dirigente e/o dal suo staff o anche da un gruppo informale di docenti, che però dovranno collegarsi necessariamente con le credenziali della posta istituzionale della scuola ad un *link* inviato solo dietro esplicita richiesta.

Il questionario si articola in una serie di quesiti chiusi a risposta multipla, strutturati per indagare specifici ambiti della riforma. Una prima parte, composta da quindici domande, si concentra sull'impianto culturale, sul *Profilo dello studente*, sul curriculum e sui temi trasversali così come vengono delineati all'interno della *nota introduttiva*. A questi si aggiungono un quesito dedicato a ciascuna delle nove discipline comuni a tutti i percorsi liceali e un'ulteriore domanda per ogni materia caratterizzante i singoli indirizzi di studio.

Per ciascuno di questi item, il rispondente si trova di fronte a quattro opzioni predefinite, che ricalcano un modello standard di adesione: si va da "pienamente condivisibile" a "condivisibile ma da precisare sul piano teorico", fino a "approvazione che necessita di indicazioni operative più precise", includendo infine la possibilità di non rispondere. Questa rigida impostazione esclude, in questa fase, qualsiasi spazio per un commento critico personale. Un'apertura in tal senso si colloca soltanto nella sezione conclusiva del monitoraggio, dove i due quesiti focalizzati sulla leggibilità e sull'utilizzabilità del documento, nonché sulla sua valutazione complessiva, sono seguiti da un ultimo campo aperto, pensato appositamente per consentire la libera digitazione di suggerimenti e osservazioni finali.

### **Aggiornamento delle Indicazioni nazionali, ma ... non solo**

Come dichiarato formalmente nella *Premessa culturale generale*, la Commissione assegna alle nuove Indicazioni nazionali un duplice obiettivo. Il primo è quello di aggiornare le Indicazioni vigenti[6]. L'esigenza di una simile revisione periodica risponde alla necessità di rimodulare costantemente i traguardi di apprendimento, mantenendoli in stretta relazione con gli sviluppi culturali emergenti e con le reali istanze espresse dalle università, dall'alta formazione artistica, musicale e coreutica, nonché dal mondo del lavoro e delle professioni.

Accanto a questa funzione di adeguamento strutturale, le nuove Indicazioni nazionali perseguono una seconda finalità di respiro più ampio. Esse intendono proporsi come un concreto stimolo alla riflessione, rivolto non soltanto ai singoli attori della scuola e alla comunità educativa nel suo complesso, ma alla stessa società civile. L'obiettivo profondo è promuovere un dibattito aperto sulle trasformazioni in atto e sulle future prospettive dell'istruzione liceale, valorizzando un legame sempre più stretto e sinergico con la dimensione sociale e con i contesti territoriali in cui i diversi istituti si trovano a operare.

### **Profilo, obiettivi generali, organizzazione del curriculum di scuola**

In virtù di questa doppia valenza, le nuove Indicazioni nazionali non si limitano ad aggiornare gli obiettivi specifici di apprendimento. La principale novità strutturale consiste nell'introduzione del *Profilo dello studente*, un quadro di riferimento pensato per descrivere in forma sintetica le competenze disciplinari, professionali e di cittadinanza che l'allievo deve declinare al termine del percorso.

Questo profilo non nasce isolato, ma riprende e integra organicamente i descrittori già utilizzati all'interno dei modelli nazionali di certificazione delle competenze. Il quadro fa esplicito riferimento al Decreto ministeriale 30 gennaio 2024, n. 14 agganciandosi direttamente al più ampio contesto europeo. I traguardi così definiti risultano infatti speculari alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, stabilite dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea n. 2018/C 189/01 del 22 maggio 2018[7].

Frutto della libera iniziativa della Commissione è anche l'introduzione degli *Obiettivi generali*. Questi muovendosi attraverso uno strumento di raccordo costituito dal *Profilo dello studente*, propongono una declinazione operativa delle competenze già indicate nel PECUP.

Nelle intenzioni dei redattori del documento, tali obiettivi, strutturati in specifiche aree di competenza, sono concepiti per assumere una forte valenza pragmatica nelle scuole. Essi vengono infatti definiti come «*uno strumento fondamentale per guidare l'annuale progettazione educativo-didattica collegiale, la formulazione del sintetico giudizio intermedio e finale sul grado di sviluppo della maturazione complessiva dello studente, la certificazione delle competenze dello studente alla fine del secondo grado scolastico*».

Le nuove Indicazioni nazionali entrano in modo ancora più diretto nel vivo dell'organizzazione didattica delle scuole. Con l'intento esplicito di superare l'individualismo che talvolta caratterizza la pratica magistrale, il documento promuove una solida dimensione collegiale, dedicando un affondo specifico al tema della valutazione nei Licei, declinata tra valorizzazione, merito e orientamento. In questa sezione vengono proposti criteri e modalità valutative che, di fatto, riducono sensibilmente gli ampi margini d'azione tradizionalmente assegnati all'autonomia scolastica (art. 4, comma 4 del DPR n. 275 dell'8 marzo 1999). L'obiettivo dichiarato resta comunque la maturazione dello studente, colto nella costruzione del proprio pensiero critico, della propria identità culturale e della capacità di autoregolazione.

L'azione valutativa continua a rispondere a una funzione primariamente formativa, strutturata per intercettare la multidimensionalità dell'apprendimento, deve saper considerare sia l'acquisizione dei contenuti disciplinari, sia la gestione dell'emotività, la motivazione e la capacità di sviluppare un metodo di lavoro autonomo e critico.

### **Rischio della prescrittività**

Questa duplice valenza è probabilmente all'origine anche dell'oscillazione che attraversa le pagine del documento. Il testo si muove infatti tra una funzione di informazione, precisazione e suggerimento – un orientamento decisamente più consona alla natura intrinseca delle Indicazioni – e una marcata prescrittività, tipica invece delle norme emanate da un organismo dotato di potere deliberante.

Nella maggior parte dei casi, le nuove Indicazioni nazionali lasciano, infatti, ai docenti il compito di selezionare tra i contenuti e gli autori proposti, ricorrendo a formule quali: «*saranno da*

*prediligere», «a titolo esemplificativo», «a titolo d'esempio», «sarà utile», ed altro. Talvolta le indicazioni restano in una terra di mezzo tra suggerimento e imposizione. È il caso della presentazione degli obiettivi della Letteratura italiana dove si legge: «All'insegnante spetta anzitutto il compito di selezionare i contenuti, senza strafare. A parte pochi autori e testi, nulla è obbligatorio».*

In altri passaggi, al contrario, le espressioni adoperate non sembrano differenziarsi molto dalla prassi prescrittiva che caratterizzava i vecchi programmi di insegnamento ministeriali. Nella descrizione degli *Obiettivi specifici di apprendimento e conoscenze* dell'insegnamento di storia compare, ad esempio, per ben tre volte l'espressione «*non potranno essere tralasciati*».

Una rigidità analoga si riscontra nelle indicazioni per il Greco, nell'ultimo anno del Classico. Qui il testo ricalca quanto disponeva il DPR 25 settembre 1967, n. 1030 (*Modificazioni del programma di insegnamento del Greco nel ginnasio-liceo*), ma con una maggiore dovizia di indicazioni vincolanti. La lettura integrale, in lingua originale con traduzione, analisi, commento e interpretazione, di un dialogo di Platone, di una tragedia di età classica e di una selezione di poesia ellenistica viene infatti definita come irrinunciabile e imprescindibile.

### **Eclissi dell'autonomia scolastica**

Eppure, oltre un quarto di secolo fa, l'art. 3 del DPR n. 275 dell'8 marzo 1999 (*Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*) aveva introdotto nel sistema scolastico italiano il piano dell'offerta formativa, concepito come un «*documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche, in cui si esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia*». Successivamente, il comma 14 della legge 107/2015 ha ripreso questa identità strutturale, estendendone la pianificazione su base triennale.

In maniera conseguente, il DM 211/2010, nel varare le *Indicazioni nazionali* ancora vigenti, si dichiarava consapevole della necessità che «*la definizione delle scelte curricolari per i licei siano rispettose della discrezionalità professionale degli insegnanti e dell'autonomia delle istituzioni*». La Commissione presieduta allora da Max Bruschi, nel fissare i pur dettagliatissimi obiettivi di apprendimento disciplinari, scelse coerentemente di evitare di dettare modelli didattico-pedagogici, al fine di «*favorire la sperimentazione e lo scambio di esperienze metodologiche, valorizzare il ruolo dei docenti e delle autonomie scolastiche nella loro libera progettazione e negare diritto di cittadinanza, in questo delicatissimo ambito, a qualunque tentativo di prescrittivismo*».

Nonostante il definitivo riconoscimento costituzionale, introdotto dalla riforma del titolo V (legge cost 18 ottobre 2001, n. 3), l'autonomia scolastica sembra oggi correre un rischio sempre più concreto, schiacciata tra la tentazione di un ritorno al centralismo prescrittivo e la rigidità dei vincoli ministeriali: quello che si riduca ad un'aspirazione astratta, evocata a parole ma svuotata nei fatti. Si profila così il paradosso di un principio solennemente sancito dalle leggi, ma costantemente disatteso o limitato nelle pratiche quotidiane; una condizione che la fa somigliare sempre più all'araba fenice di metastasiana memoria: «*Che vi sia, ciascun lo dice; dove sia, nessun lo sa*».

### **«Il troppo e 'l vano»**

I temi trattati dal documento ministeriale, che meriterebbero una puntuale e attenta disamina, sono molteplici. A questa complessa analisi stanno provvedendo in questi giorni le associazioni dei docenti di tutte le discipline delle scuole superiori, tra cui il CIDI, l'ADI, l'UMI, l'AIRDM e la Mathesis.

Il dibattito, tuttavia, valica i confini della scuola secondaria. Grande eco mediatica ha avuto nei giorni scorsi la petizione con cui oltre sessanta docenti universitari delle diverse aree filosofiche hanno espresso il proprio dissenso. La contestazione si concentra, tra le altre cose, sull'esclusione dal canone degli autori meritevoli di essere studiati di pensatori del calibro di Spinoza, Leibniz e Marx.

In questa sede, ci limitiamo a segnalare che la vastità e l'eterogeneità degli argomenti trattati dà luogo a una certa disomogeneità di contenuti e accenti. Il testo, infatti, oscilla bruscamente tra i toni alti dedicati alla definizione dell'identità dei Licei, intesi come luogo del sapere e del 'vedere teoretico', e la trattazione di nuovi temi legati ai cambiamenti legislativi, culturali, economici e sociali. Questa seconda parte, tuttavia, appare spesso generica e scarsamente incisiva.

L'ispirazione ideale del documento sembra rinviare direttamente al modello di formazione della persona fissato dal filologo tedesco Werner Jaeger, tra il 1934 e il 1947, nella sua monumentale opera *Paideia: La formazione dell'uomo greco*. A questo impianto classico si sovrappongono i nodi contemporanei complessi, come l'intelligenza artificiale, gestiti però senza la necessaria organicità. Al di là del condivisibile desiderio di fornire agli studenti gli strumenti critici nei confronti dell'IA, manca infatti la previsione di un vero percorso disciplinare o trasversale che, nel corso degli anni, conduca a una conoscenza progressiva della materia.

Carenze analoghe si riscontrano sul tema dell'internazionalizzazione, per la quale ci si limita a dichiarare l'importanza strategica ai fini della formazione dei futuri cittadini e per l'educazione integrale della persona. Anche l'orientamento e la formazione scuola-lavoro risentono di questa impostazione, risolvendosi, tuttavia, in un reciproco rimando. Su questo specifico argomento, al contrario, sarebbe stato opportuno che le nuove Indicazioni nazionali declinassero in maniera più dettagliata le caratteristiche peculiari che i percorsi devono assumere all'interno dei curricula dei singoli indirizzi liceali, evidenziando la loro nativa valenza orientante anziché la loro funzione di esperienza immediata del mondo del lavoro.

[1] La nota proviene dalla *Direzione generale per gli ordinamenti scolastici, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione*, vedi [sito](#).

[2] Nella cartella compressa presente sul sito del MIM i file relativi agli indirizzi liceali sono in realtà dieci, in quanto l'*ALLEGATO F - Liceo scientifico* è suddiviso in tre documenti (il *Liceo Scientifico* propriamente detto, l'*Opzione delle scienze applicate* e il *Liceo Sportivo*), mentre l'*ALLEGATO G - Liceo delle Scienze Umane* in due (il *Liceo delle Scienze Umane* propriamente detto e l'*Opzione Economico - Sociale*).

[3] La commissione di studio è stata costituita con DM 18 marzo 2024, n. 47, poi modificato dai D.M. 29 gennaio 2025, n. n. 14 del e dal DM 27 febbraio 2025, e n. 34.

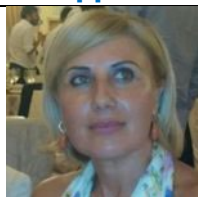
[4] I testi dei Decreti di nomina sia dei componenti della commissione di pedagogisti sia delle commissioni dei disciplinaristi, benché richiamati attraverso diversi atti ufficiali successivi, non risultano facilmente reperibile in formato PDF direttamente indicizzato sul sito del Ministero, forse perché considerati atti a rilevanza interna.

[5] Per errore nel paragrafo *Commissione della Nota introduttiva* i nomi degli esperti di *Diritto ed Economia Politica* sono ripetuti due volte.

[6] Le indicazioni nazionali vigenti sono state introdotte dal Decreto MIUR 7 ottobre 2010, n. 211, in esecuzione del mandato contenuto nell'articolo 13, comma 10, lettera a), del decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 15 marzo 2010, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*: «10. Con successivi decreti del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze sono definiti: a. le indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento con riferimento ai profili di cui all'articolo 2, commi 1 e 3, in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui al presente regolamento».

[7] La certificazione, che descrive a fini orientativi il progressivo sviluppo dei livelli delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, a cui l'intero processo di insegnamento-apprendimento è mirato. Nelle scuole secondarie di secondo grado la sua redazione è obbligatoria in sede di scrutinio finale del secondo anno, ma, contrariamente a quanto sembra essere affermato nella *Nota introduttiva*, al fine di favorire il riorientamento e il successo formativo, può essere rilasciata, a richiesta, anche al termine del primo anno.

## 2. Una principessa alla corte dei bambini. La visita di Kate per conoscere il Reggio Approach



**Agata GUELI**

21/05/2026

La visita della principessa Kate ha acceso un'attenzione insolita su Reggio Emilia. Lei, impeccabile come sempre, ha attraversato scuole e atelier con quel sorriso che sembra fatto apposta per mettere tutti a proprio agio. Ma la domanda resta: *che cosa è venuta davvero a fare?* Non una passerella, non un gesto di cortesia diplomatica. Kate è venuta a conoscere da vicino una delle esperienze educative più studiate al mondo. Ha voluto vedere con i propri occhi ciò che da anni pedagogisti, ricercatori e delegazioni internazionali raccontano: un modello di scuola dell'infanzia che ha trasformato un territorio in un laboratorio educativo globale.

E allora sì, la sua presenza ha acceso un riflettore. Ma non su qualcosa di nuovo: su qualcosa che c'era già, solido, riconosciuto, e che forse in Italia non valorizziamo abbastanza. Negli ultimi anni, infatti, non solo Kate ma gruppi provenienti da Stati Uniti, Giappone, Corea, Brasile, Scandinavia hanno attraversato gli stessi spazi, osservato gli stessi atelier, ascoltato gli stessi insegnanti. La stampa britannica ha parlato di "visita strategica", utile a ripensare le politiche per la prima infanzia nel Regno Unito. E questo dice molto: quando un Paese guarda altrove per migliorare, significa che quel "altrove" ha qualcosa di potente da insegnare.

### **Che cos'è davvero il Reggio Emilia Approach**

Il Reggio Emilia Approach nasce nel dopoguerra, in un'Italia che voleva ricostruire non solo case e strade, ma anche un'idea di società. Loris Malaguzzi arriva in bicicletta in un borgo della campagna reggiana e trova donne e operai che stanno costruendo una scuola con ciò che resta della guerra. Non osserva: entra. E da lì inizia una storia che cambierà il modo di pensare l'infanzia.

L'idea di fondo è semplice e rivoluzionaria: il bambino è un soggetto di diritti, competente, curioso, capace di costruire conoscenza. Malaguzzi lo diceva con una frase che oggi è quasi un manifesto: *"Il bambino è fatto di cento. Il cento c'è."*

Il bambino apprende in relazione, attraverso linguaggi molteplici: parola, gesto, disegno, luce, costruzione, movimento. E l'adulto? Non è un istruttore, ma un *co-ricercatore*: osserva, ascolta, documenta, rilancia.

### **Perché è famoso nel mondo**

Il successo internazionale del Reggio Approach non è un caso. Ha ribaltato l'immagine del bambino fragile, da proteggere, proponendo invece un bambino forte, capace, dotato di una propria teoria del mondo. Le scuole reggiane sono diventate mete di studio per oltre 145 Paesi. Non è turismo pedagogico: è ricerca.

Gli atelier luminosi, i materiali naturali, le documentazioni che raccontano il pensiero dei bambini come opere d'arte: tutto questo ha affascinato studiosi e governi. John Dewey avrebbe sorriso: *"L'educazione non è preparazione alla vita; è la vita stessa."* A Reggio Emilia questa frase sembra prendere forma concreta.

Il modello è famoso perché mette al centro la creatività come forma di conoscenza, considera l'ambiente un terzo insegnante, valorizza la partecipazione delle famiglie e costruisce un curriculum che nasce dagli interessi reali dei bambini.

### **Cosa lo contraddistingue davvero**

A Reggio Emilia l'ambiente non è sfondo: è *pedagogia incarnata*. La luce naturale, l'ordine, i materiali aperti non sono estetica: sono inviti all'esplorazione. La documentazione non è un ricordo: è pensiero reso visibile, memoria viva che permette agli insegnanti di capire come ragionano i bambini.

I cento linguaggi non sono una metafora poetica, ma una dichiarazione politica: il bambino ha diritto a esprimersi in mille modi, non solo con la parola. E poi c'è la collegialità: educatori, atelieristi, cuoche, famiglie. Una scuola che funziona come un organismo, non come un edificio.

### **Innovazioni recenti: nuovi centri, reti e pratiche**

L'approccio è andato oltre la sua storia. Negli ultimi anni si è ampliato, istituzionalizzato, diversificato, radicandosi su una fitta rete di nidi e scuole dell'infanzia che hanno ridefinito l'idea stessa di spazio educativo.

Il *Centro Internazionale Loris Malaguzzi* è diventato un hub di ricerca e formazione che accoglie studiosi da tutto il mondo, traducendo l'eredità del suo fondatore in un dialogo costante con le sfide contemporanee. Parallelamente, il centro *Remida*<sup>[1]</sup>, dedicato al riciclo creativo, ha trasformato materiali di scarto in linguaggi cognitivi, anticipando temi oggi centrali come la sostenibilità e l'economia circolare.

Le pratiche quotidiane – fondate sull'ascolto attivo, sulla progettazione emergente e sull'uso dei materiali come veri e propri strumenti di pensiero – sono oggi adottate in molte scuole italiane e straniere. Al centro di questo modello resta l'intuizione profonda dei "cento linguaggi" del bambino, la convinzione che l'apprendimento non avvenga per trasmissioni lineari, ma attraverso l'esplorazione, l'espressività e la relazione costante con l'altro e con l'ambiente. Jerome Bruner lo aveva intuito: "*La cultura dà forma alla mente.*". E a Reggio Emilia la cultura pedagogica si conferma un tessuto vivo, capace di evolversi senza mai smarrire la propria matrice originaria.

### **Chi era Loris Malaguzzi**

Malaguzzi è una figura che sembra uscita da un romanzo civile del dopoguerra. Un uomo che non si limita a insegnare, ma costruisce comunità. Maestro, psicologo, intellettuale militante: scrive, studia, ascolta, si sporca le mani. Crede nei bambini come persone capaci di pensare, creare, immaginare fin da piccolissimi. Nel secondo dopoguerra partecipa alle prime scuole popolari autogestite e, negli anni Sessanta, contribuisce alla nascita della rete comunale di nidi e scuole dell'infanzia di Reggio Emilia. Questo sistema, laico e interamente pubblico si fonda su una trama di diritti, creatività e partecipazione democratica. Rifiutando la rigidità di un metodo predefinito e da replicare, l'esperienza reggiana sceglie di farsi prassi aperta, capace di trasformare l'intero contesto urbano in una diffusa città educativa.

Al centro del suo pensiero vi è la fiducia nei bambini come persone capaci di pensare, creare e immaginare fin da piccolissimi. La sua eredità risiede proprio in questo sguardo, racchiuso nei versi di "*Invece il cento c'è*", manifesto contro un mondo che tenta di separare la testa dal corpo e di sottrarre novantanove linguaggi alla mente infantile.

Malaguzzi ha insegnato che i bambini non vanno preparati al futuro, perché sono già cittadini del presente. E la scuola, se vuole restare un luogo vivo, deve custodire quel centesimo linguaggio: uno spazio in cui si pensa, si crea, si sbaglia, si ride e si costruisce insieme, affinché il cento non si perda.

### **Il Reggio Approach nel resto d'Italia e nei documenti del MIM**

Parlare del Reggio Emilia Approach nel resto d'Italia significa muoversi in un territorio sfumato, fatto più di ispirazioni che di adozioni ufficiali. Non esiste una "scuola reggiana" nazionale, né un modello imposto dall'alto. E forse è proprio questo il punto: il Reggio Approach non è un metodo da replicare in serie, ma una cultura educativa che richiede tempo, formazione, comunità, spazi pensati, collegialità. È un ecosistema, non una ricetta.

Eppure, tracce, influenze, risonanze si trovano in molte altre realtà italiane. In Toscana, Lombardia, Piemonte, Trentino, alcune scuole dell'infanzia comunali e statali hanno scelto di ispirarsi ai principi reggiani: l'ambiente come terzo educatore, la documentazione come strumento di ricerca, la progettazione come percorso aperto che si rimodula costantemente a partire dalle scoperte e dai rilanci dei bambini, il lavoro in piccoli gruppi come dimensione ideale per favorire l'interazione, lo scambio di teorie e la co-costruzione delle conoscenze. Non sempre con la stessa profondità, non sempre con atelieristi dedicati, ma con un'attenzione crescente verso un'idea di infanzia più competente e partecipativa.

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito, dal canto suo, non ha mai adottato formalmente il Reggio Approach. Tuttavia, negli ultimi anni, nei documenti ufficiali si avverte un'eco chiara. Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* (2021) parlano di continuità educativa, di centralità del

bambino, di ambienti di apprendimento ricchi e flessibili, di documentazione come strumento professionale. Non citano Reggio Emilia, ma il dialogo è evidente. È come se il linguaggio reggiano avesse lentamente permeato il lessico istituzionale.

Anche il PNRR, con la creazione dei nuovi poli 0-6, ha spinto molte amministrazioni locali a ripensare gli spazi educativi: più luce, più atelier, più materiali naturali, più flessibilità. Non è Reggio, certo, ma è un movimento nella stessa direzione. Una sorta di "contaminazione gentile", potremmo dire, che porta l'approccio reggiano fuori dai confini della sua città senza trasformarlo in un marchio.

### **La strada ancora da percorrere**

Il paradosso è che il Reggio Approach è forse più conosciuto all'estero che in Italia. Le delegazioni internazionali arrivano con una reverenza che a volte noi non abbiamo. Ma questo non significa che in Italia non ci sia attenzione: significa che il modello reggiano, per essere autentico, richiede una scelta culturale profonda, non un'adesione formale. Richiede adulti che sappiano osservare, ascoltare, documentare. Richiede comunità che credano nei bambini. Richiede tempo, cura, responsabilità.

E allora la domanda non è "quanto è diffuso?", ma "quanto è compreso?". Perché il Reggio Approach non si misura in numeri, ma in sguardi. E ogni volta che un'insegnante decide di ascoltare un bambino prima di spiegargli qualcosa, ogni volta che un ambiente viene pensato come luogo di ricerca, ogni volta che un progetto nasce da una domanda dei bambini, lì - anche lontano da Reggio Emilia - il Reggio Approach sta già accadendo.

[1] Remida, il Centro di Riciclaggio Creativo, nasce a Reggio Emilia nel 1996 su iniziativa del Comune e delle aziende municipalizzate locali (oggi Gruppo Iren), in collaborazione con la Fondazione Reggio Children. Il progetto nasce per sottrarre allo smaltimento i materiali di scarto della produzione industriale e artigianale, ridistribuendoli gratuitamente a fini educativi. Attraverso la mediazione di atelieristi, la materia destrutturata perde la funzione originaria per trasformarsi in veicolo di esplorazione espressiva e cognitiva. L'esperienza ha dato vita a una rete internazionale che oggi conta undici centri nel mondo.

### 3. L'autismo e la funzione dei neuroni specchio. Dalle prime diagnosi alla scoperta dei meccanismi neurologici



**Luciano RONDANINI**

21/05/2026

Da oltre un trentennio, la ricerca medica si sta interessando al rapporto tra i disturbi dello spettro autistico e il sistema dei neuroni specchio. Bruno Bettelheim[1] nel 1967, riferendosi agli studi sull'autismo, coniò l'espressione "*fortezza vuota*", per sottolineare la tendenza di questi bambini a separarsi dal mondo e a rinchiudersi in loro stessi (autismo, dal greco *autòs*, significa sé stesso).

L'immagine della fortezza è sicuramente suggestiva. Discutibile, invece, l'aggettivo "vuota", che egli abbinò all'immagine della madre, fredda e insensibile ai bisogni del bambino, la cosiddetta "*madre frigorifero*". In realtà, la personalità di questi bambini racchiude pensieri, emozioni, gioie, dolori che spesso non siamo in grado di vedere, ma che non per questo non esistono.

#### **Quando si parte con il piede sbagliato**

Il termine autismo fu introdotto nel 1911 dal medico-psichiatra svizzero Eugen Bleuler (1857-1939) per indicare un comportamento presente in pazienti psicotici, caratterizzato da estraniamento, chiusura, isolamento, determinando sin dall'inizio una diagnosi sbagliata. Con questa diagnosi, infatti, l'autismo entrò a far parte delle patologie di natura schizofrenica.

Fu, invece, lo psichiatra Leo Kanner[2] nel 1943 a considerare la "prigionia" sociale del bambino autistico come uno specifico disturbo, non riconducibile a patologie psichiatriche.

Nel corso degli ultimi decenni le cause dell'autismo sono state esplorate da Eric Schopler (1927-2006)[3], Michael Rutter (1933-2021)[4] e molti altri psichiatri, tra i quali l'italiano Enrico Micheli[5], che ha confermato la natura neurobiologica dei disturbi dello spettro autistico.

Solo recentemente la ricerca ha permesso di individuare fattori genetici e ambientali, che avallano l'ipotesi di un funzionamento mentale atipico, causato probabilmente da un deficit nello sviluppo del Sistema nervoso centrale. La ricerca sui neuroni specchio si colloca in questo ambito.

#### **Manuale Diagnostico Statistico dei Disturbi Mentali (DSM-5)**

Per riuscire ad abbattere le barriere tipiche dell'autismo è importante capirne l'eziologia. Il Manuale Diagnostico Statistico dei Disturbi Mentali (DSM-V, 2013), redatto dall'Associazione Psichiatrica Americana, stabilisce che, per una corretta diagnosi dell'autismo, è necessario prendere in esame cinque criteri:

- *Comunicazione ed interazione sociale.* I deficit che attengono a questa sfera della personalità possono manifestarsi in diversi modi. Per considerare soddisfatto questo criterio, devono essere compromesse in modo pervasivo e costante tre abilità:
  - la reciprocità socio-emotiva;
  - i comportamenti comunicativi non verbali;
  - la gestione e comprensione delle relazioni.
- *Comportamenti, interessi o attività ristretti o ripetitivi.* Tale ambito interessa almeno due aspetti:
  - movimento, uso degli oggetti e eloquio ripetitivo, quali battito ricorsivo delle mani, uso ripetitivo delle parole (ecolalia) o degli oggetti (ad esempio, mettere in fila i giocattoli);
  - ritualità di comportamenti di natura verbale (domande ripetitive), non verbale (percorrere sempre la stessa strada), difficoltà ad accettare piccoli cambiamenti.
- *Esordio precoce della sintomatologia.* I segni clinici devono manifestarsi nel corso del primo periodo dello sviluppo, emergendo tipicamente nella prima infanzia. Tuttavia, la piena espressione dei deficit può rimanere latente o parzialmente mascherata finché le richieste del contesto sociale non superino i limiti e le reali capacità di adattamento del soggetto.

- *Compromissione del funzionamento clinico e sociale.* I sintomi rilevati non devono configurarsi come semplici peculiarità caratteriali, ma devono determinare una limitazione clinica significativa. Tale compromissione investe in modo diretto la sfera sociale, l'ambito scolastico o lavorativo e le altre aree fondamentali della vita quotidiana, pregiudicando l'autonomia individuale.
- *Diagnosi differenziale e comorbidità.* I disturbi non devono essere meglio spiegati da una disabilità intellettiva o da un ritardo globale dello sviluppo. Va tuttavia specificato che il deficit intellettivo e il disturbo dello spettro autistico possono frequentemente coesistere; in questi casi, per formulare una doppia diagnosi, la compromissione della comunicazione sociale deve risultare significativamente inferiore rispetto a quanto atteso per il livello di sviluppo generale

Va precisato che il DSM-5 ha eliminato la categoria diagnostica "Sindrome di Asperger" (inserita nella precedente versione del DSM-IV). Pertanto, il termine "disturbo dello spettro autistico" abbraccia una macro-area non sottotipizzata.

### **I neuroni specchio**

Le neuroscienze hanno dimostrato che le attività della mente hanno origine nel cervello, anche se non è chiaro come tutto ciò avvenga. Un'ipotesi interessante circa l'eziologia dell'autismo si deve alla scoperta dei neuroni specchio (*mirror neurons*) fatta negli anni '90 da un gruppo di ricercatori dell'Università di Parma, coordinato dal prof. Giacomo Rizzolatti. I "neuroni motori specchio" possiedono la peculiare caratteristica di attivarsi in modo speculare: sia durante il compimento di un movimento proprio, sia nell'osservazione del medesimo gesto eseguito da altri (Ruini, 2026)[6].

Questa capacità di "rispecchiamento" getta un ponte tra percezione e azione, tra osservazione ed esecuzione, facilitando non solo l'apprendimento motorio ma anche la dimensione dell'empatia (Tedeschi, 2026)[7]. Proprio la carenza di tale tendenza imitativa e di sintonizzazione nelle interazioni faccia a faccia – come evidenziato da numerosi studi sui soggetti autistici – corrobora il legame tra funzionalità neurologica e sviluppo delle abilità relazionali.

### **Gli "specchi infranti"**

Dunque, tra le basi neurobiologiche relative alle interazioni sociali dei bambini con disturbo dello spettro autistico si è fatta strada la teoria degli "specchi infranti", che offre nuove prospettive nella lettura dei comportamenti di questi soggetti. Secondo le ricerche avviate dal gruppo del professor Rizzolatti, i disturbi legati all'autismo sarebbero causati da una ipoattivazione dei neuroni specchio.

Emergerebbe dunque un deficit di rilievo, poiché tali neuroni costituiscono uno dei meccanismi cardine per lo sviluppo delle interazioni sociali. Essi consentono, infatti, di interiorizzare i gesti e gli stati mentali altrui come se fossero propri. Coerentemente con la teoria degli "specchi infranti", una disfunzione legata a questo sistema renderebbe i soggetti autistici impossibilitati a partecipare pienamente all'esperienza interiore dell'altro, incluse intenzioni, credenze e aspettative. Pur riscuotendo interesse, tali posizioni scientifiche rimangono al centro di un dibattito aperto e non vanno pertanto assunte in termini assoluti.

### **L'importanza dell'imitazione**

In particolare, il sistema specchio restituisce una "copia mentale" delle azioni osservate; per questo, è plausibile che questo processo possa essere considerato la base neurale dell'imitazione, attraverso la quale i bambini imparano a relazionarsi con gli altri.

Nello specifico, il "meccanismo specchio" gioca un ruolo fondamentale non solo per quanto concerne l'imitazione, ma interessa anche lo sviluppo del linguaggio, delle emozioni e del comportamento sociale.

L'assenza di attivazione dei neuroni specchio nei bambini con disturbi dello spettro autistico avalla l'ipotesi che tale disfunzione possa essere la causa di comportamenti tendenti all'isolamento e all'incapacità di comunicare, perché, come è stato detto, i neuroni specchio, secondo i ricercatori dell'Università di Parma, giocano un ruolo di primaria importanza anche nella costruzione delle relazioni empatiche, permettendo di leggere le motivazioni e i desideri degli altri.

In ragione del fatto che i neuroni specchio influenzano proprio tale dimensione, questi studiosi si sono interrogati sulla possibilità che una loro disfunzione possa essere alla base delle peculiarità relazionali tipiche dell'autismo.

[1] Bruno Bettelheim, psicopatologo e filosofo, è nato a Vienna nel 1903. Emigrò nel 1939 negli Stati Uniti, dopo essere stato prigioniero per un anno nei campi di concentramento di Dachau e di Buchenwald. È morto suicida nel 1990.

[2] Leo Kanner (1894-1981), psichiatra austriaco naturalizzato statunitense. Studiando 11 bambini (9 maschi e 2 femmine), definì i tre aspetti dell'autismo, validi tutt'oggi: il comportamento di isolamento da tutto ciò che viene dall'esterno; il desiderio della ripetitività; gli "isolotti" di capacità (la buona intelligenza mnemonica e numerica).

[3] Eric Schopler, psicologo tedesco naturalizzato statunitense, ha messo a punto il metodo TEACCH, acronimo di "*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*". Tale metodo prevede la presa in carico globale in senso sia "orizzontale" che "verticale", cioè in ogni momento della giornata e in ogni periodo dell'anno e della vita, delle persone con autismo.

[4] Michael Rutter, psichiatra infantile inglese, influenzò fortemente la decisione di includere nel DSM-III (1980) la categoria di "autismo infantile" definendolo come un disturbo generalizzato dello sviluppo.

[5] Enrico Micheli (1950-2008) è stato uno psicologo e psicoterapeuta italiano. Ha introdotto nel nostro Paese l'approccio cognitivo-comportamentale e psicoeducativo per l'autismo, contribuendo alla fondazione del centro pilota del CTR dell'Ospedale S. Paolo di Milano. È scomparso nel 2008 in un incidente in montagna.

[6] Marco Ruini, *Neuroni motori e intersoggettività. Il sistema motorio che pensa: neuroni specchio, cognizione e limiti dell'empatia*, in *Anemos*, trimestrale interdisciplinare per l'integrazione tra neuroscienze e altre discipline, gennaio-marzo 2026.

[7] Claudio Tedeschi, *L'artrosi in movimento*, in *Anemos*, trimestrale interdisciplinare per l'integrazione tra neuroscienze e altre discipline, gennaio-marzo 2026.

#### 4. La povertà educativa interroga anche la scuola. Dall'ISTAT analisi ed esiti su un fenomeno multidimensionale



**Domenico TROVATO**

21/05/2026

Il presente contributo si propone due obiettivi: delineare una mappa conoscitiva e problematizzata della povertà educativa, attingendo in particolare alle recenti rilevazioni Istat 2026 e, contestualmente, sollecitare riflessioni, interrogativi, sguardi critici, su una questione che la scuola deve oramai considerare come fattore "chiave" della propria missione. È un impegno che richiede una mirata sensibilità istituzionale per decifrare le contaminazioni esistenti tra una realtà scolastica spesso in sofferenza e il diffuso disagio sociale.

L'input "abilitante" proviene dal Report dell'Istat *Misurare la povertà educativa*, presentato il 16 e 17 aprile 2026, presso la Biblioteca nazionale di Napoli, durante il Convegno "*Misurare la Povertà educativa: risultati e prospettive del lavoro della Commissione Scientifica Interistituzionale*"[\[1\]](#). Ai contenuti di tale documento, che in questa sede vengono rielaborati con opportuni adattamenti, si rimanda per ogni necessario approfondimento.

#### **Le coordinate dell'indagine**

La rilevazione e la raccolta dei dati e dei problemi si è avvalsa per le fonti delle indagini censuarie del MIM, dell'ISTAT, dell'INVALSI integrate da rilevazioni campionarie curate dallo stesso ISTAT. L'impianto metodologico poggia su 78 indicatori selezionati con riferimento a due macro-ambiti socio-ambientali e culturali:

- il *profilo territoriale* analizza diverse polarità (città, piccoli centri, sobborghi, zone rurali) e tre gradi di urbanizzazione coprendo 19 Regione e due Province autonome;
- il *profilo della deprivazione* è focalizzato sulla carenza di risorse e sull'assenza dei servizi.

È importante precisare che non si tratta di una indagine con interviste o questionari strutturati, bensì di una *misurazione quantitativa del fenomeno*, fondata sulla raccolta di dati preesistenti. Il framework concettuale nasce dalla combinazione di due domini principali, *risorse ed esiti*, che si articolano in cinque dimensioni chiave.

- Per il dominio delle risorse: il contesto familiare, scolastico, territoriale e socio-culturale.
- Per il dominio degli esiti: le competenze cognitive, personali e sociali.

Tali dimensioni sono ulteriormente declinate in quattordici sottodimensioni, che spaziano dall'offerta e fruizione dei servizi educativi ai beni materiali, dalle relazioni sociali alla regolarità del percorso scolastico, fino alle competenze civiche, digitali e linguistiche. La popolazione di riferimento comprende la fascia d'età 0-19 anni[\[2\]](#) con un arco temporale d'analisi che copre il triennio 2023-2025.

#### **Dentro il "fenomeno": interconnessioni e definizioni**

In premessa il Report chiarisce come il concetto di "povertà educativa" mobiliti una *rete di categorie socio-educative culturali*, strettamente interconnesse con l'istruzione, la formazione, l'educazione, il benessere individuale, la coesione sociale. La definizione proposta si ispira al *Framework di misurazione del benessere dei bambini dell'OECD-OCSE (2021)*[\[3\]](#) che, superando una visione puramente economica basata sul PIL, distingue tra:

- *outcomes*, i risultati a breve termine;
- *drivers*, i fattori trainanti dello sviluppo;
- *public policies*, l'impatto delle politiche pubbliche.

In questa analisi vengono individuati, inoltre, due *domini* fondamentali di povertà educativa da esaminare in modo simultaneo:

- da un lato si collocano le *risorse*, intese come il deficit di strumenti educativi e culturali riscontrabile all'interno della comunità di riferimento, che include la famiglia, la scuola e i differenti contesti di apprendimento o aggregazione; oppure come una drastica limitazione nelle opportunità di crescita personal;
- dall'altro si posizionano gli *esiti*, che fanno invece riferimento alla carenza di competenze individuali sul piano personale, sociale e cognitivo. Si tratta di privazioni che compromettono la capacità del singolo per crescere e sviluppare le relazioni con gli altri, coltivare i propri talenti e realizzare le proprie aspirazioni.

Il documento introduce una distinzione concettuale che separa la condizione effettiva di povertà educativa a livello individuale dal semplice rischio di scivolarvi. Questa seconda dimensione è strettamente legata alla carenza di stimoli e opportunità nei contesti socio-territoriali, un fattore che rischia di compromettere il diritto a una crescita piena. Di conseguenza, le chiavi di lettura per interpretare il fenomeno variano a seconda del focus analitico considerato.

Sul piano delle *risorse*, la problematica investe direttamente i minori che si trovano a crescere in contesti profondamente deprivati sotto il profilo delle occasioni didattiche, educative culturali. Quando lo sguardo si sposta invece sugli *esiti*, la questione assume una connotazione legata ai traguardi raggiunti. In questo ambito, la vulnerabilità emerge nel momento in cui i bambini e gli adolescenti non riescono a conseguire i livelli di istruzione e le competenze adeguate alla propria fascia d'età, esponendosi così a concrete dinamiche di emarginazione ed esclusione sociale.

### Alcuni valori in termine di percentuali

Una sezione del Report riporta, sempre riferendosi ai due domini già indicati, cifre e percentuali desunti dall'analisi comparata dei documenti consultati. Ne forniamo due quadri distinti, sulla base delle *dimensioni* individuate[4].

#### La povertà educativa

Quadri	Dimensioni	Dati
Risorse	a. Contesto familiare b. Contesto scolastico c. Contesto territoriale e contesto socioculturale	a. 37% di bambini/ragazzi vivono in abitazioni senza libri o con al massimo 25 libri; 20,7% di bambini/ragazzi hanno genitori con basso titolo di studio; 27,1% sono figli di genitori che non hanno visto uno spettacolo fuori casa nell'ultimo anno. b. 31,6% di posti pubblici e privati nei servizi educativi per bambini da 0-2 anni; 41,5% di scuole non accessibili alle persone con disabilità motoria; 42,7% di studenti non iscritti al Tempo c. 13,3% di bambini e ragazzi dichiarano di vivere in una zona senza spazi verdi, parchi e giardini; 35,6% di bambini e ragazzi non praticano sport.
Esiti	a. Competenze cognitive b. B. competenze personali e sociali	a. 8,7% è la dispersione implicita per gli studenti della Secondaria di II (classe V) b. 13,0% di ragazzi e adolescenti si dichiarano per niente soddisfatto della vita; 9,5% di ragazzi e adolescenti si dichiarano poco o per niente soddisfatti delle relazioni amicali; 14,1% di ragazzi e adolescenti si esprimono così: "la scarsa fiducia in me stesso non mi ha permesso di superare momenti difficili "; 9,8% di studenti risultano in uscita precoce dal sistema di istruzione-formazione (dispersione esplicita)

### Le vulnerabilità della scuola e del territorio

Per quanto questa ed altre numerose ricerche[5] possano sembrare esercizio di sociologia dell'educazione o analisi accademiche funzionali a produrre studi e pubblicazioni[6], esse rappresentano tuttavia una documentazione utile per l'indirizzo politico del sistema e per le azioni dei singoli operatori. La scuola, d'altronde, si trova da sempre in prima linea nel cogliere e decifrare le criticità che emergono dai territori. Nel tentativo costante di formulare risposte adeguate, l'istituzione scolastica è pienamente consapevole di come una quota significativa di studenti risenta di un basso benessere familiare e di privazioni materiali, fragilità strutturali che alimentano disuguaglianze profonde, prima concausa dei fallimenti formativi.

Ma sia la scuola "militante", sia il sistema-scuola hanno le loro responsabilità. Tuttavia, né la scuola "militante" né l'architettura complessiva del sistema possono dirsi esenti da responsabilità.

Per esplorare la complessità di tale scenario e ampliare lo sguardo sulle dinamiche della povertà educativa, l'analisi si articola nei due successivi affondi: l'uno dedicato alle risposte strutturali del *Sistema scuola*, l'altro focalizzato sulle reti territoriali del *Sistema di prossimità*.

## **Il Sistema scuola: tra retorica dei dati e dispersione reale**

Le fragilità del Sistema-scuola emergono con chiarezza quando la sua stessa configurazione istituzionale, insieme alle politiche attive messe in campo, si rivela inadeguata o quantomeno poco efficace di fronte alle sfide della contemporaneità. Le radici di questa debolezza sono innanzitutto finanziarie: mantenere la spesa per l'istruzione bloccata al 3,9% del PIL non è solo un dato statistico, ma rappresenta il terzo valore più basso in Europa, lo specchio di un disinvestimento strutturale. Una miopia contabile che si riflette chiaramente anche nelle oscillazioni della governance, come dimostra la parabola del Fondo per la povertà educativa minorile: cancellato nella Legge di Bilancio 2025, è stato poi recuperato in extremis dal Decreto Milleproroghe nella misura modesta di tre milioni di euro l'anno per un triennio. Una cifra del tutto insufficiente a colmare i persistenti divari che continuano a spaccare il Paese tra Nord, Centro e Sud.

Questo scollamento tra la realtà e la narrazione ministeriale si fa evidente nella gestione dei dati sull'insuccesso scolastico. Se da un lato si enfatizza il calo della dispersione esplicita al 9,8%, dall'altro si tende a ignorare l'allarmante crescita di quella implicita, salita all'8,7% rispetto al 7,5% del 2019 (Rapporti Invalsi 2025)[7], con picchi territoriali drammatici. La vulnerabilità del sistema non si manifesta solo nell'abbandono, ma anche nelle fatiche quotidiane della frequenza: nell'anno scolastico 2024-2025, i "sospesi in giudizio" nelle prime quattro classi delle secondarie di secondo grado hanno raggiunto il 17,8% degli iscritti, un dato in aumento che segnala una diffusa fragilità negli apprendimenti.

All'interno di questo scenario, la scuola fatica a farsi autentico veicolo di mobilità sociale, in particolare per gli alunni con background migratorio. Gli studenti di prima generazione registrano esiti mediamente più bassi in italiano e matematica in tutti gli ordini scolastici; per loro, la dispersione implicita sale al 22,5%, il ritardo scolastico colpisce oltre un quarto dei ragazzi e più del 25% non riesce a completare le scuole superiori. Di conseguenza, le aspettative per il futuro si contraggono: l'indirizzo verso i percorsi liceali e universitari cede il passo a una canalizzazione precoce, che vede il 39,3% degli studenti orientarsi verso gli istituti tecnici e il 27,9% verso i professionali (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2025)[8], mentre appena il 3,9% riesce a proseguire gli studi all'università.

A questa crisi degli esiti si somma una profonda sofferenza relazionale. Nell'ultimo decennio, il clima di classe ha subito un deterioramento preoccupante, contrassegnato da una regressione nelle dinamiche tra pari e nel rapporto con i docenti, di fronte alla quale si è risposto con misure normative spesso inappropriate[9]. L'involuzione è speculare al progressivo inasprimento dei rapporti con le famiglie, all'interno di un meccanismo conflittuale in cui entrambe le istituzioni appaiono offuscate dal mito del successo a tutti i costi e della competizione, schiacciate dai dettami di un neoliberalismo e di un mercantilismo educativo che svuotano il senso della cooperazione[10].

Infine, l'azione istituzionale sconta l'incapacità di sciogliere in modo strutturale due nodi nevralgici: la formazione dei docenti[11] e la valutazione del personale. Le soluzioni adottate nel tempo, precarie e provvisorie, hanno depotenziato l'obiettivo di definire un profilo professionale chiaro, sorretto da competenze stabili e verificabili attraverso una seria valutazione intesa come leva di miglioramento. Questo ridimensionamento incide direttamente sulla povertà educativa, poiché colpisce al cuore la qualità dell'azione pedagogica e della prestazione lavorativa in classe. Un indebolimento d'identità che si consuma anche sul piano simbolico: la scuola ha diffuso e continua a legittimare nei propri ambienti un lessico buro-pedagogico d'importazione comunitaria, dove termini fondamentali rischiano di tradursi in formule vuote, smarrendo la profondità delle proprie radici etimologiche[12].

## **Il Sistema di prossimità: tra prassi selettive e l'illusione dei protocolli**

Se il *Sistema scuola* sconta carenze strutturali e risposte talvolta parziali, il *Sistema di prossimità*, inteso come l'insieme dei contesti territoriali, delle reti di comunità e delle pratiche quotidiane che circondano i minori, rischia a sua volta di alimentare, in modo più o meno consapevole, i processi di povertà educativa attraverso l'adozione di dinamiche rigide ed estemporanee.

Questa involuzione si manifesta innanzitutto sul piano metodologico, dove prevalgono prassi valutative sbilanciate sulla logica della pura misurazione quantitativa. Invece di configurarsi come percorsi di accompagnamento e regolazione dei processi di insegnamento e

apprendimento, le verifiche si traducono spesso in strumenti selettivi, volti a certificare i risultati piuttosto che a promuovere la crescita.

A tale impostazione si legano visioni e strategie dell'orientamento palesemente ripiegate su logiche di *profiling* e *matching*, modellate sull'imperativo di incastrare in tempi brevi la formazione con la richiesta del mercato del lavoro. Si tratta di una deriva mercantile e incentrata sulla competizione individuale, che finisce per trascurare la necessità primaria di costruire traiettorie esistenziali sostenibili, accrescere il capitale sociale collettivo e promuovere il benessere comune.

Infine, lo scollamento si riflette nei protocolli relazionali. Sebbene strumenti fondamentali come il Patto educativo di corresponsabilità siano formalmente dichiarati all'interno dei PTOF e nelle programmazioni d'istituto, la loro attuazione concreta si frammenta in una sequenza di adempimenti burocratici.

Negli ultimi tempi, sotto la spinta emotiva di eventi critici e la pressione dei media e delle famiglie, si è assistito a una proliferazione di interventi riparatori sui temi del rispetto, dell'educazione affettiva e di genere, o del bullismo. Tuttavia, queste azioni vengono spesso declinate attraverso un inasprimento normativo e sanzionatorio della disciplina o tramite deleghe esterne.

Il rischio concreto è quello di veder moltiplicare a dismisura le certificazioni per disabilità e le diagnosi per Bisogni educativi speciali (BES); un fenomeno speculare alle fragilità materiali e culturali dei territori, che colpisce in misura significativamente maggiore le fasce più vulnerabili della popolazione scolastica, a partire dagli studenti di origine straniera o da coloro che vivono le complessità socio-economiche delle periferie urbane[13].

### **Verso la scuola sostenibile[14]: condizioni per il miglioramento**

In questo quadro, modalità precarie di direzione, logiche d'azione prive di una programmazione lungimirante e una gestione puramente formale degli organi collegiali rischiano di favorire derive deleterie di autoreferenzialità. Al contempo, la società civile tende talvolta a riversare sulla scuola le proprie contraddizioni interne, attendendosi dall'istituzione risposte salvifiche e risolutive.

Per disinnescare questo potenziale corto circuito, diventa indispensabile che le interazioni tra scuola, società, comunità e famiglie, tanto nella dimensione micro dei singoli istituti quanto in quella macro del sistema complessivo, escano dall'alveo dell'improvvisazione. È necessario stringere un Patto autentico, capace di fissare una priorità imprescindibile: nel momento stesso in cui rileva una criticità, ciascun attore deve impegnarsi in prima persona a costruire alleanze operative, rinunciando alla tentazione di imputare la responsabilità a terzi, per attivare invece rigorosi percorsi di autoanalisi, verifica, revisione e miglioramento.

Soltanto attraverso una gestione programmata e lungimirante delle collaborazioni sarà possibile generare benefici duraturi. Un simile approccio permetterà, soprattutto, di superare quella logica della "caccia al colpevole", spesso alimentata da dinamiche mediatiche estemporanee, che produce argomentazioni sterili e priva la comunità educativa di reali aperture verso i possibili "futuri".

[1] Questa Commissione di oltre 50 membri, appartenenti a diverse Istituzioni (Università, MIM, INVALSI, UNICEF, Banca d'Italia, CNR, Fondazioni, UNESCO, Associazioni Terzo Settore, è stata costituita nel 2023 dall'ISTAT ed ha svolto i suoi lavori fino a gennaio 2026. Tutta la notevole documentazione è [disponibile](#).

[2] La fascia di età dai 0 anni viene mappata solo all'interno degli indicatori che misurano "la vita quotidiana", "il lavoro", "il reddito" e "i titoli di studio" dei genitori.

[3] Il Rapporto, [Report card 19](#), viene presentato a Roma nel 2023, a cura di R. Boarini, Direttrice del Centro. Il termine BES sta per "Benessere Equo e Sostenibile".

[4] Nel [testo](#) si possono leggere anche l'anno e le fonti da cui provengono i dati.

[5] Osservatorio/Conibambini e Openpolis, Report "*Giovani e periferie*", 2025; Save the Children, *Atlante dell'Infanzia a rischio*, 2025; Save the Children, *Riscriviamo il futuro: una rilevazione sulla povertà educativa digitale*, 2021; Consiglio Nazionale Giovani, *La povertà educativa in Italia*, Report 2022; UNIVE, *La povertà educativa in Italia*, CaFoscariNews, 2023; Fondazione Albero della vita, *La povertà educativa in Italia*, 2025; Senato della Repubblica, [La povertà educativa in Italia](#), 2026.

[6] Del resto l'ISTAT, in quanto Istituto di statistica, svolge coerentemente la sua funzione e non è abilitato a proporre strategie e/o soluzioni.

[7] Da evidenziare, però, che i dati ISTAT 2025 la segnalano all'8,2% (l'obiettivo dell'Agenda 2030 sarebbe stato raggiunto con cinque anni di anticipo).

[8] Di fronte a una simile stratificazione di vulnerabilità, l'istituzione scolastica fatica a esercitare la propria funzione di mobilità sociale, configurandosi ancora, per molti aspetti, come una scuola "di classe". In questo modello asimmetrico, gli studenti che provengono da contesti svantaggiati finiscono troppo spesso per ricevere una formazione calibrata soltanto su obiettivi minimi. Di conseguenza, l'equità, intesa come la capacità reale del sistema di compensare le disparità di partenza e di rimuovere gli ostacoli di natura economico-sociale, rischia di rimanere un traguardo ideale o un sogno proibito. Cfr. A. Martini, *L'equità della scuola italiana*, Il Mulino, Bologna, 2002; A. Martini, *Valutare la scuola per migliorarla*, FrancoAngeli, Milano, 2005; L. Benadusi, O. Giancola, *Scuole e disuguaglianze*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2014; M. Romito, *Una scuola di classe. Orientamento e scelta della scuola secondaria*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016; M. Arena, *Le traiettorie dell'equità educativa*, Carocci editore, Roma, 2025; R. Contessi, *Scuola di classe. Il divario sociale nell'istruzione italiana*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2016.

[9] Sul fronte del contrasto ai fenomeni critici che minano la convivenza civile nelle aule, l'azione ministeriale ha teso a privilegiare la via regolativa e sanzionatoria, concentrando in un arco temporale ristretto una fitta serie di provvedimenti urgenti. Nel corso del 2025, infatti, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha varato un pacchetto di misure restrittive incentrate sulla riforma del voto in condotta, sulla revisione dello Statuto delle studentesse e degli studenti e sul divieto di utilizzo dei dispositivi cellulari in classe, con l'esplicito obiettivo di arginare gli episodi di violenza e bullismo. Questo approccio spiccatamente normativo segna una discontinuità rispetto alle stagioni precedenti, durante le quali la medesima problematica, pur costantemente sollevata, veniva perlopiù delegata alla frammentarietà e all'estemporaneità dei singoli "progetti" d'istituto. Per il quadro normativo di riferimento, si veda: Decreto Legislativo 14 maggio 2025, n. 99; D.P.R. 28 maggio 2025, n. 134; D.P.R. 28 maggio 2025, n. 135, concernenti le modifiche allo Statuto delle studentesse e degli studenti e la disciplina della valutazione del comportamento; Circolare Ministeriale 4 settembre 2025, n. 3392, avente per oggetto le linee guida sull'utilizzo dei dispositivi elettronici nelle istituzioni scolastiche.

[10] Vedi. per questa tesi M. Cangiano (a cura di), *Contro la scuola neoliberale*, Nottetempo, 2026.

[11] Save the Children, R. Milano, 2018; M. Rossi Doria, 2025; O. Giancola, L. Salmieri, 2023; A. Gavosto, M. Giovannini, 2025; D. Checchi, 1998; C. Saraceno, 2021.

[12] S. Soresi (2025), *L'orientamento ministeriale*, Scuola 7, n. 413; S. Soresi (2025), *L'orientamento...l'usura semantica...*, SIO NL, 07 aprile. Un es. è quello del termine "competenza", *cum-petere*. Da "convergere verso un obiettivo comune" a "gareggiare contro, per eccellere".

[13] Per un riscontro analitico sui dati e le indagini di settore, si veda: *Scuola 7*, n. 445/2025; R.P. Bramante, *DSA, il tempo e la cura*, Tecnodid, Napoli, 2024; D. Novara, *La scuola dei voti*, BUR Rizzoli, Milano, 2023; R. Iosa, *Il tarlo del merito*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2024.

[14] In ambito educativo per "scuola sostenibile" si indica la capacità del sistema di non generare debiti formativi e sociali per il futuro, in ogni caso di "limitare il danno" rispetto alle difficoltà in atto. Sul concetto di sostenibilità applicato ai sistemi d'istruzione, si veda: R. Farné, *Pedagogia dello sviluppo sostenibile*, Carocci editore, Roma, 2018; S. Zamagni, *Responsabilità sociale e sostenibilità nei processi educativi*, Il Mulino, Bologna, 2025; V. Mobilio, *La scuola sostenibile: equità e debito sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2026. Per un'ampia disamina e una declinazione operativa del principio di sostenibilità contro la generazione di debiti formativi futuri, si rimanda a: D. Trovato, *Orientamento sostenibile e progettazione esistenziale*, in *Agenda della Scuola*, Tecnodid, Napoli, n. 3/2020.