

# **Temi commentati da Scuola 7**

**GIUGNO 2026**

**01 giugno 2026**

## **Il primato dell'umano tra modelli sistemi e sfide digitali**

1. *La "Magnifica Humanitas" di Leone XIV. La coscienza e la dottrina sociale nel tempo degli algoritmi (Gabriele BENASSI)*
2. *Pace fra le culture. Costruire la cittadinanza partendo dalle radici dell'accoglienza (Loretta LEGA)*
3. *Il metodo e la persona. Strategie individuali e processi metacognitivi (Monica Anna Maria GUIDI)*
4. *Conflitti in classe. Dalla logica lineare alla gestione sistemica delle relazioni (Pietro SACCHELLI)*

**08 giugno 2026**

## **La persona al centro: le coordinate per un umanesimo pedagogico**

1. *Edgar Morin, il mestiere di vivere. Omaggio al padre dell'umanesimo planetario e rigenerato (Rita Patrizia BRAMANTE)*
2. *La scrittura che orienta. Il diario di bordo tra adempimento e narrazione (Silvia Cuneo)*
3. *Dal Design Thinking alle scelte consapevoli. Ascolto e co-progettazione per rimettere l'alunno al centro (Chiara SARTORI)*
4. *La sfida dei CPIA nel sistema d'istruzione. Spazi aperti di cittadinanza e di inclusione (Gianluca BOCCHINFUSO)*

01 giugno 2026

## Il primato dell'umano tra modelli sistemi e sfide digitali

### 1. La "Magnifica Humanitas" di Leone XIV. La coscienza e la dottrina sociale nel tempo degli algoritmi



**Gabriele BENASSI**

28/05/2026

Ogni grande fase storica ha interpellato il magistero sociale della Chiesa e ne ha sollecitato una risposta dottrinale nuova.

Leone XIII scrisse la *Rerum novarum* di fronte alla questione operaia e alla concentrazione del capitale industriale: mise al centro la dignità del lavoro e il primato della persona sul profitto, principi che oggi ritornano puntualmente nella critica all'automazione selvaggia.

Pio XI, di fronte alla Grande Depressione e ai totalitarismi, formulò il principio di sussidiarietà nella *Quadragesimo anno*: il potere non deve concentrarsi né nello Stato né nei grandi monopoli, ma restare distribuito nei corpi intermedi della società, ed è esattamente l'argomento che Leone XIV usa oggi contro la concentrazione del potere digitale nelle mani di poche piattaforme transnazionali.

Giovanni XXIII, nella Guerra fredda, scrisse la *Pacem in terris* in nome dei diritti universali della persona e dell'ordine internazionale fondato sulla verità: il filo arriva fino alla denuncia odierna della guerra algoritmica e alla richiesta di tutela dei diritti digitali.

Paolo VI con la *Populorum progressio* collegò sviluppo e pace, affermando che lo sviluppo autentico deve riguardare ogni uomo e tutto l'uomo: lo stesso criterio che Leone XIV usa per giudicare se l'IA produca sviluppo umano integrale o nuove esclusioni.

Giovanni Paolo II con la *Centesimus annus* valutò con occhio critico democrazia ed economia di mercato, chiedendo che non si traducano in mercificazione delle relazioni umane: oggi quel monito si applica alla riduzione delle persone a profili di dati.

Papa Francesco infine, con la *Laudato si*, denunciò il paradigma tecnocratico e i suoi costi ecologici: Leone XIV ne eredita la grammatica e la applica ai costi materiali, energetici e umani dell'infrastruttura dell'intelligenza artificiale. La "Magnifica Humanitas" si inserisce a pieno titolo nella tradizione della dottrina sociale della chiesa e nell'attualità: «*l'intelligenza artificiale va compresa non come un'appendice tematica, o come un'emergenza da gestire, ma come una trasformazione che interPELLA dall'interno le categorie della Dottrina sociale e ne domanda un ulteriore sviluppo, nella fedeltà al Vangelo*» (Introduzione, 17).

#### **Cosa è l'IA e cosa non è: il limite ontologico**

Le moderne intelligenze artificiali sono più «coltivate» che «costruite». Gli sviluppatori non progettano direttamente ogni dettaglio logico, ma creano un'architettura sulla quale l'IA «cresce» attraverso l'esposizione a moli enormi di dati. Questo genera il fenomeno della cosiddetta «scatola nera»: processi computazionali opachi il cui funzionamento interno rimane sconosciuto persino ai loro stessi creatori. Come afferma l'enciclica, «*aspetti scientifici fondamentali – come le rappresentazioni interne e i processi computazionali di questi sistemi – rimangono al momento sconosciuti*» (Cap. 3, 98). La richiesta di trasparenza algoritmica non è dunque una pretesa ideologica: è una necessità tecnica prima ancora che etica. Ma la distinzione più importante che il documento affronta è di ordine ontologico: c'è un abisso incolmabile tra l'intelligenza umana e quella artificiale. «*Le cosiddette intelligenze artificiali non vivono un'esperienza, non possiedono un corpo, non attraversano la gioia e il dolore, non maturano nella relazione, non conoscono dall'interno ciò che significa amore, lavoro, amicizia, responsabilità. Non hanno neppure una coscienza morale: non giudicano il bene e il male, non colgono il senso ultimo delle situazioni, non assumono su di sé il peso delle conseguenze*» (Cap.

3, 99). Il loro modo di «apprendere» non è quello di chi si lascia plasmare dalla vita attraverso scelte, errori, perdono, fedeltà: «è piuttosto un adattamento statistico a partire da dati e riscontri, che può essere molto efficace, ma non implica una crescita interiore».

Questo punto merita attenzione particolare anche nell'ambito scolastico. Un insegnante non è un erogatore di contenuti sostituibile da una macchina: è una persona che costruisce relazioni, che testimonia attraverso la propria umanità, che forma non solo competenze ma disposizioni interiori. «L'imitazione artificiale della relazione di cura o di accompagnamento può diventare pericolosa quando si insinua in un contesto povero di relazioni e di affetti reali: allora il rischio non è tanto che una persona creda di parlare con un'altra persona, ma che perda il desiderio stesso di cercare davvero l'altro» (Cap. 3, 100).

### **L'asimmetria predittiva**

Ma qual è, concretamente, il nuovo potere generato dall'intelligenza artificiale? Un secondo nodo critico, di straordinaria rilevanza per la scuola, riguarda quello che possiamo chiamare l'asimmetria predittiva generata dall'IA. Le piattaforme digitali e i sistemi algoritmici «sanno» di noi cose che noi stessi non sappiamo: raccolgono e correlano dati sui nostri comportamenti, le nostre relazioni, le nostre fragilità, costruendo profili predittivi che possono orientare le scelte che ci riguardano. L'utente diventa spesso oggetto di previsione e manipolazione senza averne consapevolezza: «Quando un potere di tale portata si concentra in poche mani, tende a farsi opaco e a sfuggire al controllo pubblico, e cresce il rischio di uno sviluppo distorto che genera nuove dipendenze, esclusioni, manipolazioni e disuguaglianze» (Cap. 3, 97).

### **La delega decisionale e la scomparsa della misericordia**

Uno degli snodi più originali dell'enciclica riguarda le conseguenze antropologiche e politiche dell'affidare decisioni umane a sistemi automatizzati. «Affidare, nei fatti, a un algoritmo il potere di selezionare chi merita e chi no, senza che nessuno si assuma più il peso della decisione, significa affidargli il compito di ridefinire i confini delle possibilità umane» (Cap. 3, 103). Ma c'è qualcosa di ancora più profondo che viene meno in questo processo: la misericordia. I sistemi automatizzati non possono codificare la compassione, il perdono, l'apertura alla speranza di un cambiamento della persona. Sono gesti squisitamente umani quelli capaci di rompere il determinismo dei dati passati. «L'ingiustizia si fa silenziosa e la compassione, la misericordia e il perdono, non come mera apparenza, ma come gesti politici, scompaiono dall'orizzonte» (Cap. 3, 103). Per una scuola che crede nella possibilità di crescita di ogni persona, questa consapevolezza è fondamentale.

### **Il paradigma tecnocratico e i rischi del potere digitale concentrato**

Leone XIV riprende e approfondisce la critica al «paradigma tecnocratico» già presente nella *Laudato si'*: la tendenza a lasciare che la logica dell'efficienza, del controllo e del profitto governi da sola le scelte personali, sociali ed economiche. In questo paradigma ciò che non si può misurare non conta; ciò che non produce risultati verificabili viene eliminato; la persona viene valutata soprattutto in base alle prestazioni che garantisce. La scuola, in questo senso, rimane un terreno preziosissimo. Forse è uno degli ultimi luoghi pubblici in cui questa tensione può ancora essere resa visibile e discussa criticamente. Ogni volta che si riduce la valutazione a indicatori quantitativi, ogni volta che si taglia sull'educazione artistica o filosofica perché «non serve al mercato del lavoro», ogni volta che si misurano gli studenti sulla base di test standardizzati senza considerare le loro traiettorie di crescita, il paradigma tecnocratico avanza. Il documento mette in guardia: «se lo sviluppo tecnologico procede senza un'adeguata maturazione etica e sociale, può accadere che aumentino i mezzi senza che cresca in pari misura l'umanità: si 'ha di più' ma non si 'è di più'» (Cap. 3, 94).

### **I dati come nuovo bene comune**

Leone XIV applica alla questione dei dati il principio della destinazione universale dei beni, estendendolo esplicitamente alle «nuove forme di proprietà: brevetti, algoritmi, piattaforme digitali, infrastrutture tecnologiche, dati». Quando questi beni restano concentrati nelle mani di pochi, «si crea un nuovo squilibrio che contraddice la destinazione universale dei beni e alimenta il divario tra inclusi ed esclusi, tra chi può partecipare alla rivoluzione digitale e chi ne rimane ai margini».

L'enciclica è ancora più esplicita riguardo ai dati delle persone: «*La proprietà dei dati non può essere affidata solo a privati, ma va regolamentata. Essi sono frutto del contributo di molti e non possono essere venduti o affidati a pochi. Serve una creatività in grado di gestirli come uno dei beni comuni o collettivi, nella logica della condivisione*» (Cap. 3, 108). Si parla di «colonialismo digitale»: la nuova logica di estrazione che si appropria dei dati «trasformando le vite personali in informazioni sfruttabili». Interi territori, soprattutto quelli con minore rilevanza geopolitica e maggiore fragilità strutturale, vengono attraversati da una logica estrattiva che raccoglie flussi sanitari, profili epidemiologici, mappe genetiche e dati demografici. «*Sono queste le nuove "terre rare" del potere: informazioni vitali che, una volta correlate, possono essere usate per addestrare modelli predittivi, guidare strategie di investimento, anticipare le crisi e soprattutto selezionare chi e che cosa conta*» (Cap. 4, 178).

### **Il limite come risorsa, non come difetto**

Il papa difende il valore del limite umano. «*L'umano non fiorisce malgrado il limite, ma spesso attraverso il limite*». La fragilità, la vulnerabilità, l'incapacità e persino il fallimento non sono errori da correggere: sono luoghi in cui può accadere la crescita autentica, in cui si aprono spazi per la compassione, per la relazione, per l'esperienza spirituale. «*È proprio nel nostro essere limitati che trovano spazio la compassione, la sincera inquietudine di fronte ai bisogni degli altri, la generosità che sorprende anche in mezzo all'oscurità e al fallimento*» (Cap. 3, 119).

L'errore, nel mondo dell'IA, è qualcosa da correggere. Per una persona, può essere «l'inizio di un cambiamento profondo». Il futuro di uno studente non è calcolabile da nessun sistema predittivo: «*è affidato alla sua libertà, elevata dall'inesauribile grazia divina e ai legami che coltiva*». Il documento si confronta anche con la critica transumanista e postumanista al limite umano. Queste correnti, che immaginano un essere umano «potenziato» dalla tecnologia fino al superamento della propria condizione, vengono lette come sintomo di una crisi più profonda: la difficoltà a stare nell'ambivalenza tra grandezza e fragilità che caratterizza la condizione umana. Citando papa Francesco al paragrafo 128: «*più che umano*» autentico non è il frutto di una divinizzazione tecnologica, ma un umano pienamente umano: «*giungiamo ad essere pienamente umani quando siamo più che umani, quando permettiamo a Dio di condurci al di là di noi stessi perché raggiungiamo il nostro essere più vero*».

### **L'antropocentrismo situato**

Leone XIV, richiamando una categoria già presente nella *Laudate Deum* di Francesco, propone di adottare quello che chiama un «antropocentrismo situato». L'espressione è complessa e merita attenzione. Qui il papa prova a evitare due estremi opposti: da una parte l'uomo padrone assoluto della realtà, che piega il mondo ai propri interessi; dall'altra l'uomo ridotto a semplice ingranaggio di un sistema tecnico che lo precede e lo supera. L'essere umano non è un'entità astratta e autarchica, ma una creatura inserita in una trama complessa di relazioni: con gli altri viventi, con il creato, con le generazioni future, e, nella prospettiva cristiana, con Dio.

«Situato» significa radicato, incarnato, dipendente e responsabile insieme. È il contrario sia dell'individualismo che dell'automatismo. Per la scuola, questa categoria ha un valore pedagogico diretto: formare persone che si sentano al tempo stesso responsabili e limitati, capaci di agire e consapevoli di non bastare a sé stesse, è esattamente l'obiettivo di un'educazione che non si riduca a un semplice addestramento a delle competenze

### **Tre sfide per la scuola**

Nel capitolo tre dell'enciclica, dal 131 al 147, si parla direttamente della centralità della scuola e dell'educazione. Leone XIV individua tre grandi sfide da affrontare:

- la prima è «sociopolitica»: le forti disuguaglianze nell'accesso all'istruzione, sia dentro le singole nazioni che tra diverse aree del mondo. Dove lo Stato non investe le risorse necessarie per garantire un'educazione di qualità, l'accesso alla scuola diventa dipendente dalle possibilità economiche delle famiglie. È una disuguaglianza che si autoalimenta e che nessuna tecnologia, da sola, è in grado di correggere.
- La seconda sfida è «pedagogica»: molti sistemi formativi faticano ad aggiornarsi al ritmo dei cambiamenti. La proposta del documento, però, non è semplicemente quella di stare al passo con le tecnologie. È quella di «sostenere una crescita integrale degli studenti», di ripensare «l'organizzazione della scuola, gli spazi, i metodi di valutazione e la stessa figura dell'insegnante in vista di un'educazione realmente integrale, aperta a tutte le

dimensioni della persona». La priorità non è l'adattamento alla macchina, ma la crescita integrale della persona.

- La terza sfida è «intellettuale e sapienziale»: *«il flusso incessante di informazioni sostituisce l'esercizio della ricerca, della riflessione e del discernimento. Si moltiplicano conoscenze frammentarie, ma diventa più difficile cogliere la realtà nel suo insieme, porre domande di senso, sviluppare un autentico pensiero critico e creativo»*. La scuola rischia di produrre persone che «sanno molte cose» ma faticano a dare un orientamento alla propria vita.

### **Pedagogia della verità e igiene dell'attenzione**

La scuola è uno dei luoghi privilegiati in cui si forma il rapporto con la verità: non la verità come possesso da rivendicare, ma come bene comune da ricercare insieme. Il documento richiede una vera «igiene dell'attenzione»: ritmi che prevedano silenzio, studio approfondito, lettura, confronto ponderato. *«Senza questi elementi la libertà interiore può risultare compromessa»*. I docenti sono chiamati ad essere «saggi architetti» che costruiscono sulla roccia della verità e non sulle sabbie mobili della disinformazione algoritmica. La riscoperta della fatica necessaria per capire davvero è, in questo senso, una delle forme più urgenti di resistenza pedagogica al paradigma tecnocratico.

### **Il «digiuno dall'IA» come proposta pedagogica**

Una delle affermazioni più audaci dell'enciclica riguarda la necessità di educare a non usare l'IA. *«Educare all'uso dell'IA implica quindi educare a decidere quando e per cosa non usarla. La velocità e la facilità con cui si ottiene una risposta o una sintesi rischiano di spegnere il desiderio di porre domande, che solo nella durata porta frutto»* (Cap 3, 140). In un tempo che premia la velocità della risposta, l'enciclica rivaluta la lentezza della comprensione come spazio autentico di crescita umana. Il riferimento esplicito è al Platone della *Lettera VII*: le cose più profonde si imparano solo dopo molto tempo e molta fatica, *«impegnandosi nella discussione con gli altri a "sfregare" i concetti e le esperienze come se fossero pietre focaie, finché in noi non scocchi la scintilla della comprensione»*. Leone ci chiede anche di proteggere i giovani *«dalla promessa della macchina perfetta, da quella seduzione sottile che fa sembrare inutile il pensiero umano proprio quando è più necessario»*.

### **La protezione dei minori nell'ambiente digitale**

L'esposizione precoce e non protetta dei minori ai dispositivi digitali causa gravi danni psicologici, relazionali e facilita l'accesso a contenuti inappropriati. Per questo, la tutela dei più giovani online non è solo un compito informatico o un onere per le singole famiglie, ma una precisa responsabilità politica e sociale. Il documento richiede leggi che stabiliscano limiti di età e li facciano rispettare, responsabilizzando i fornitori di servizi e gli adulti. È quindi fondamentale creare un'alleanza educativa tra istituzioni, scuole e famiglie, per contrastare insieme i modelli commerciali e offrire un'educazione digitale consapevole in ambienti protetti.

C'è però un punto ulteriore e molto chiaro che merita di essere evidenziato per la sua valenza operativa immediata. Il documento afferma con nettezza che la scuola deve custodire la propria autonomia pedagogica rispetto ai fornitori di hardware e software. Non è un invito alla diffidenza generica verso la tecnologia: è una richiesta precisa di consapevolezza istituzionale. La transizione digitale nelle scuole deve essere sempre accompagnata da un processo di riflessione comunitaria, di costruzione condivisa di senso, di alleanza tra tutte le componenti della comunità educante. È, in fondo, la stessa logica che il documento propone per la grande polis: non soluzioni imposte dall'alto, ma un cammino condiviso verso il bene comune.

Leone XIV ci propone due icone contrapposte: la Torre di Babele e la ricostruzione di Gerusalemme sotto Neemia. Babele è il simbolo di ogni progetto di autosufficienza tecnocratica, rappresenta un'opera concepita senza riferimento a Dio, sostenuta da un'uniformità che elimina la diversità e sacrifica la dignità delle persone all'efficienza. La «via di Neemia», al contrario, è quella della responsabilità condivisa, della sussidiarietà, della collaborazione. Non è un caso che al paragrafo 144 vi sia un appello a sostenere il sistema pubblico dell'educazione, anche paritario.

### **Il Magnificat come bussola**

L'enciclica si chiude con il Magnificat di Maria come bussola spirituale e civile. Maria orienta il nostro sguardo *«sui punti di frattura dell'umanità, là dove avviene la distorsione del mondo, nel*

*contrasto tra umili e potenti, tra poveri e ricchi». Ci educa ad «acquisire un punto di vista diverso per guardare il mondo dal basso, con gli occhi di chi soffre, non con l'ottica dei grandi; per guardare la storia con lo sguardo dei piccoli e non con la prospettiva dei potenti» (Conclusione, 243). È lo sguardo che ogni educatore dovrebbe praticare: vedere in ogni studente, anche nel più fragile, anche nel più difficile, il luogo in cui la «forza segreta del bene» è destinata a svelarsi. Restare profondamente umani, nell'era degli algoritmi, non significa ignorare la tecnologia o rifuggire dall'innovazione. Significa non perdere di vista il fine: la crescita integrale di ogni persona, la costruzione di una società più giusta, la formazione di cittadini capaci di discernimento e di responsabilità. La scuola è uno dei luoghi privilegiati in cui questa magnifica umanità si custodisce, si trasmette, si rigenera.*

## 2. Pace fra le culture. Costruire la cittadinanza partendo dalle radici dell'accoglienza



**Loretta LEGA**

28/05/2026

L'esperienza documentata nel volume "Pace fra le culture"<sup>[1]</sup> assume il valore di un vero e proprio fulcro d'analisi per la scuola contemporanea, restituendo l'essenza di un articolato progetto di ricerca-azione. L'iniziativa ha inteso promuovere il dialogo interreligioso e interculturale all'interno della comunità professionale e sociale dell'Istituto Comprensivo "A. Manzoni" di Reggio Emilia, attraverso il coinvolgimento attivo e sinergico di famiglie, studenti e docenti.

La scelta del titolo esplicita, con immediata chiarezza, la traiettoria ideale e la dichiarazione d'intenti dell'opera. Quello che emerge con forza dall'esperienza emiliana è un vero e proprio mandato istituzionale, una traiettoria irrinunciabile per l'intero sistema formativo. È un orizzonte che chiede di essere assunto come missione strategica di ogni istituzione scolastica impegnata a preservare, alimentare e declinare nel quotidiano i principi di un'autentica scuola aperta e democratica.

### **Una scuola che sostiene il dialogo**

Il panorama normativo italiano in materia di intercultura si attesta tra i più avanzati in ambito europeo, eppure la prassi quotidiana ne evidenzia le profonde contraddizioni. Si assiste, infatti, alla genesi di plessi scolastici caratterizzati da una presenza di alunni stranieri che sfiora il 90%. È una polarizzazione che persiste nonostante i tentativi delle amministrazioni comunali di ridefinire i bacini d'utenza e gli stradari, scontrandosi con la tendenza delle famiglie italiane a indirizzare le iscrizioni verso istituti a bassa o nulla incidenza migratoria.

Per queste ragioni la partecipazione attiva e corale delle famiglie, sia italiane sia straniere, diventa il fulcro per scardinare i pregiudizi e per riconsiderare l'eterogeneità culturale delle classi come un autentico potenziale di crescita collettiva. Educare all'interculturalità richiede una reale disponibilità a mettersi in gioco, un'apertura alla conoscenza reciproca che sappia salvaguardare le singole identità personali e culturali, mantenendo costantemente vivo il canale del confronto. Un simile impianto, tuttavia, non può trovare concreta attuazione senza investire in modo strutturale sulla formazione. Risulta pertanto necessario qualificare non soltanto il corpo docente, ma l'intera comunità professionale della scuola, estendendo i percorsi formativi a tutto il personale, inclusi gli addetti ai servizi di accoglienza, primi garanti dell'inclusione sin dall'ingresso nell'istituto.

### **Le Linee pedagogiche e la sfida dell'investimento precoce**

Questo orientamento si riflette chiaramente sul piano programmatico e normativo. Una rinnovata attenzione alla dimensione multiculturale e plurilingue, condivisa dalla scuola e dalla società italiana, trova infatti un punto di riferimento fondamentale nelle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" adottate il 22 novembre 2021. Il documento è il frutto del lavoro della Commissione ministeriale per lo zero-sei, la cui presidenza era stata affidata a Giancarlo Cerini e, dopo la sua scomparsa, a Susanna Mantovani. Il richiamo a questo specifico testo normativo e pedagogico mantiene intatta la sua centralità, offrendo il quadro di riferimento attualmente in vigore, nonostante i recenti sviluppi istituzionali vedano la nuova Commissione ministeriale, insediata dal Ministero dell'istruzione e del merito, impegnata in un percorso di revisione e aggiornamento delle Linee stesse.

Nel testo delle Linee pedagogiche si afferma esplicitamente che *"L'interculturalità è una dimensione da costruire e il fatto che questo possa avvenire precocemente, in un ambito educativo accogliente, rappresenta un investimento strategico di enorme importanza in una società come quella attuale"*. Si specifica poi che *"Per i bambini cogliere ciò che tutti abbiamo in comune e ciò che ci rende unici è una prima esperienza della grande varietà della famiglia umana. Se ciascuno impara a evitare definizioni classificatorie dell'identità dell'altro questa varietà può essere*

*esplorata, conosciuta, suscita domande e promuove il confronto e la scoperta di diversi punti di vista”.*

L’infanzia è il periodo in cui maggiore è l’interesse verso ciò che è nuovo e diverso, un’età in cui la curiosità, la ricerca e l’ascolto sono attitudini peculiari e spontanee. Parliamo di caratteristiche preziose, di coordinate metodologiche ed umane che l’adulto dovrebbe tendere a mantenere sempre vive, ma che purtroppo nella maturità si tende spesso a smarrire.

L’intuizione di Giancarlo Cerini è stata quella di vedere nello zeroisei un laboratorio di democrazia e di equità. Investire nei primi anni di vita è la strategia più efficace per contrastare le disuguaglianze iniziali, a partire da quella linguistica e la dispersione scolastica implicita.

È compito degli amministratori e delle scuole e di chiunque abbia a cuore la tenuta del livello culturale del nostro paese far comprendere a tutte le famiglie e in particolare a quelle di origini straniere l’importanza della frequenza dei servizi educativi zeroisei.

### **Il nodo dell’inclusione**

Il valore formativo della scuola dell’infanzia riveste un’importanza notevole nel percorso di crescita e non può essere in alcun modo sottovalutato o considerato marginale, come purtroppo talvolta ancora accade nelle rappresentazioni sociali. I dati attuali costringono a registrare con preoccupazione una flessione nella frequenza di questo segmento educativo, un fenomeno che investe in particolar modo i bambini con background migratorio. Per questi ultimi, si rileva frequentemente il ricorso alla pratica dell’anticipo scolastico nella scuola primaria, una scelta che rischia di privare gli alunni di un segmento insostituibile di socializzazione e di consolidamento dei prerequisiti cognitivi e relazionali.

Per garantire un’autentica inclusione, appare pertanto prioritario rimuovere gli ostacoli di natura economica che limitano il pieno accesso all’offerta formativa. Un indicatore critico di tale disagio è rappresentato dalla diffusa tendenza, da parte di nuclei familiari più fragili, a ritirare i bambini prima del servizio mensa per evitare i costi della retta.

Il momento del pranzo, al contrario, non soddisfa unicamente un bisogno primario, ma si configura come uno spazio pedagogico di straordinaria valenza, un’occasione formidabile per l’educazione all’autonomia, alla condivisione e allo scambio interculturale. Risulta quindi indispensabile che le istituzioni e le autonomie locali compiano ogni sforzo programmatico e finanziario per garantire l’accesso universale alla mensa scolastica, tutelandone la funzione democratica ed emancipatoria.

### **La scuola come luogo di pacificazione sociale**

La scuola è il luogo dove le culture e le religioni si intersecano, dialogano e si incontrano grazie all’interazione tra bambini e bambine capaci di sentirsi molto più uguali tra loro di quanto non accada per gli adulti e di avvertire le reciproche affinità in modo assai più nitido.

Giancarlo Cerini, nel testo *“Atlante delle riforme (im)possibili”* affermava *“La scuola non è un semplice comparto della pubblica amministrazione da ristrutturare frettolosamente, ma un fenomeno culturale a larga diffusione sociale, l’istituzione che accoglie e forma tutti i futuri cittadini, un luogo di pacificazione sociale (tra generazioni, ceti sociali, etnie, culture). Attorno alle sue sorti dovrebbe manifestarsi una concordia nazionale, scattare un’empatia tra i decisori politici e coloro che costruiscono giorno dopo giorno questo delicato servizio. Serve uno scatto di generosità per mettere in cima alle priorità il diritto all’istruzione sancito dalla Costituzione”*

A fronte di una complessità multiculturale con cui l’istituzione scolastica si confronta ormai da lungo tempo, questa riflessione richiama con forza l’urgenza di una comunità educante che sia autenticamente democratica e sorretta da una costante intenzionalità pedagogica. La scuola resta il presidio più importante per la democrazia dove contemporaneamente il rigore per l’istruzione si concilia con l’ambiente privilegiato per l’inclusione e l’accoglienza. La scuola si conferma così il baluardo fondamentale a tutela dei valori democratici, un laboratorio in cui il rigore dell’apprendimento formale si salda organicamente con la cura dell’ambiente relazionale, orientato all’accoglienza e all’inclusione. Una scuola “senza stranieri”, così come una scuola “senza disabili”, si tradurrebbe in un impianto artificiale, un luogo che non riflette la società reale la quale è strutturalmente ridefinita dal pluralismo etnico e culturale pur con le dovute differenziazioni e densità che caratterizzano i diversi contesti territoriali del Paese.

### **La cornice storico normativa dell'intercultura**

La scuola "aperta a tutti" della nostra Costituzione permette un costante dialogo nell'ottica del confronto e di un arricchimento reciproco. Quale migliore laboratorio di ricerca di quello che prevede la compresenza di culture diverse?

Oltre trent'anni fa, in una storica circolare del Ministero dell'istruzione – la CM 2 marzo 1994, n. 73, dal titolo "Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola" – si rintracciavano già le fondamenta di questa visione. L'indicazione di allora esprimeva con chiarezza la necessità di orientare l'azione delle scuole verso il riconoscimento che *"i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nelle culture degli altri: non tutti nel passato, ma neppure tutti nel presente o nel futuro"*.

Un simile assunto richiama la necessità di valorizzare le singole specificità attraverso la ricerca di tratti comuni, evitando qualsiasi forma di isolamento a danno delle ragazze e dei ragazzi con background migratorio.

### **Il manifesto di Alexander Langer**

Il cammino dell'intercultura trova un solido ancoraggio etico e concettuale nel pensiero di Alexander Langer – saggista, ambientalista e pacifista – che nel 1994 ha consegnato alla riflessione pubblica un prezioso vademecum: i "Dieci punti per l'arte del vivere insieme". Le radici di questo manifesto affondano anche nei significativi incontri fiorentini di Langer con personalità del calibro di padre Ernesto Balducci, Giorgio La Pira e Don Lorenzo Milani, figure che hanno profondamente segnato la sua dedizione alla causa del dialogo e della pace.

Il decalogo assume la compresenza pluri-etnica come la norma della società contemporanea. L'alternativa radicale che si profila è netta: l'esclusivismo etnico o, al contrario, una complessa e mai scontata dinamica relazionale. Questa prospettiva impone un legame indissolubile tra la tutela delle singole identità e la qualità del tessuto sociale, rifiutando con fermezza tanto le derive dell'inclusione forzata – che si traducono nel divieto di espressione delle proprie lingue o fedi – quanto le logiche dell'esclusione violenta, quali l'emarginazione e la ghettizzazione.

La conoscenza reciproca, il dialogo e l'interazione costante si configurano come gli unici strumenti in grado di generare una mutua e profonda comprensione. Langer sottolinea l'importanza strategica di figure chiave: mediatori culturali, costruttori di ponti, saltatori di muri ed esploratori di frontiera. Un'esigenza che si traduce nel richiamo a quelli che l'autore definisce "traditori della compattezza etnica", intesi non come transfughi o rinnegati, ma come menti libere capaci di scardinare i blocchi identitari contrapposti. La precondizione assoluta per l'efficacia di questo approccio resta la messa a bando rigorosa di ogni forma di violenza, ponendo la convivenza stessa come l'autentica parola chiave dell'intero impianto: un'arte e una cultura che rappresentano l'unica alternativa realistica al riemergere delle barbarie etnocentriche.

### **Le sfide del "Centro studi Giancarlo Cerini" e dell'associazionismo**

L'impegno del "Centro Studi Giancarlo Cerini", sin dalla sua fondazione nel 2022, si intreccia in stretta correlazione con la missione del ricco panorama associazionistico che ha visto lo stesso Cerini come figura di riferimento, in primo luogo il CIDI ma senza dimenticare l'ANDIS con i suoi storici appuntamenti annuali che prendono spunto dal pensiero di Cerini. La sfida fondamentale non risiede nel relegare il suo patrimonio intellettuale così fecondo in uno statico archivio della memoria, né nel trasformarlo in un puro oggetto di studio accademico. L'obiettivo prioritario è, al contrario, quello di diffondere e rendere vivo tale pensiero, preservandone la forza propulsiva e la capacità di agire concretamente dentro le aule, orientando le scelte e le pratiche quotidiane di chi la scuola la vive e la costruisce ogni giorno. In questo quadro, le iniziative promosse sul territorio, la documentazione raccolta nel portale del Centro Studi – che testimonia i progetti realizzati e le numerose intitolazioni di scuole, laboratori e strutture per l'infanzia – e le stesse occasioni di confronto e di approfondimento odierne rappresentano la testimonianza più evidente e concreta di un cammino in costante evoluzione.

[1] Il presente contributo riprende e amplia la relazione presentata dall'autrice, Loretta Lega, in occasione del Seminario nazionale "Il mondo in una classe", svoltosi a Firenze il 17 aprile 2026.

### 3. Il metodo e la persona. Strategie individuali e processi metacognitivi



**Monica Anna Maria GUIDI**

28/05/2026

Nel contesto scolastico capita frequentemente di incontrare studenti descritti come «capaci ma discontinui», «intelligenti ma poco applicati» oppure «dotati ma scarsamente organizzati». Espressioni di questo tipo vengono spesso utilizzate per spiegare risultati inferiori alle aspettative, soprattutto quando le difficoltà non sembrano dipendere da limiti cognitivi evidenti. Tuttavia, interpretazioni troppo rapide rischiano di ridurre fenomeni complessi a semplici problemi di volontà o impegno. In molti casi, infatti, il nodo centrale non riguarda le capacità, ma il rapporto tra la persona e il metodo con cui viene richiesto di apprendere.

Le Indicazioni nazionali per il curricolo e la riflessione pedagogica degli ultimi decenni insistono sull'importanza di promuovere autonomia, competenze trasversali e consapevolezza dei processi di apprendimento: orizzonte in cui il tema del metodo di studio non riguarda soltanto il rendimento scolastico, ma la costruzione progressiva della capacità di orientarsi, organizzarsi e affrontare compiti complessi in modo autonomo.

#### **Quando il rendimento non riflette le potenzialità**

Non tutti gli studenti incontrano le stesse difficoltà nello stesso punto del percorso scolastico. Alcuni comprendono i contenuti ma faticano a organizzare le informazioni; altri seguono con interesse le lezioni ma incontrano ostacoli nel lavoro autonomo; altri ancora non riescono a pianificare lo studio o a gestire il tempo in modo efficace.

Queste difficoltà tendono a emergere soprattutto quando aumenta la richiesta di autonomia. Nei primi anni scolastici molte attività vengono guidate direttamente dall'adulto; successivamente, invece, si presuppone come già consolidata la capacità di selezionare informazioni, pianificare il lavoro e costruire strategie personali di apprendimento.

Quando il problema viene interpretato esclusivamente come scarso impegno, il rischio è che lo studente sviluppi una percezione negativa delle proprie capacità. Col tempo questo può tradursi in perdita di motivazione, evitamento e progressivo disinvestimento nei confronti dell'esperienza scolastica.

Non è raro osservare studenti che trascorrono molte ore sui libri senza riuscire a individuare i concetti principali oppure ragazzi che comprendono oralmente gli argomenti, ma faticano a trasformarli in un metodo di studio efficace. In questi casi la difficoltà non coincide necessariamente con la volontà di impegnarsi, ma con la mancanza di strumenti adeguati per gestire il processo di apprendimento.

#### **Il metodo di studio come competenza educativa**

Spesso il metodo di studio viene considerato una capacità che dovrebbe svilupparsi spontaneamente. In realtà, organizzare le informazioni, costruire collegamenti, sintetizzare contenuti e monitorare la propria comprensione sono abilità complesse che necessitano di essere accompagnate e rese esplicite.

Studiare non significa soltanto memorizzare, ma anche saper individuare priorità, orientarsi all'interno dei materiali e comprendere quali strategie risultano più efficaci per sé.

Una pagina molto densa, una consegna poco chiara o materiali disordinati possono diventare ostacoli significativi anche per studenti con buone capacità cognitive. Per questo motivo il metodo di studio non dovrebbe essere considerato una procedura standard valida per tutti, ma un percorso che richiede adattamenti, strumenti differenti e tempi diversi.

Anche la ricerca educativa ha evidenziato come le strategie di apprendimento influenzino significativamente il rendimento scolastico. Le ricerche sulla metacognizione mostrano infatti che gli studenti che sviluppano maggiore consapevolezza rispetto ai propri processi cognitivi tendono a gestire meglio il carico di studio, le difficoltà e la pianificazione del lavoro[1]. Allo stesso modo,

le ricerche sulle funzioni esecutive sottolineano il ruolo dell'attenzione, della memoria di lavoro e della capacità organizzativa nei processi di apprendimento[2].

Alcuni studenti traggono beneficio da mappe concettuali e schemi visivi; altri comprendono meglio attraverso esempi concreti, verbalizzazioni guidate o sequenze operative. In altri casi può risultare utile suddividere il compito in passaggi più piccoli oppure lavorare sull'organizzazione dello spazio e dei tempi di studio.

La capacità di organizzare il proprio apprendimento rappresenta inoltre una competenza trasversale destinata ad accompagnare la persona anche oltre il percorso scolastico. Pianificare attività, selezionare informazioni rilevanti, rispettare tempi e obiettivi sono abilità che incidono successivamente anche nei contesti universitari e lavorativi.

### **Differenze individuali e accessibilità dell'apprendimento**

Le differenze nei processi attentivi, mnemonici e organizzativi sono osservabili quotidianamente nei contesti educativi. Negli ultimi anni anche la riflessione pedagogica e neuroscientifica ha evidenziato l'importanza di proporre ambienti di apprendimento più flessibili, capaci di adattarsi alla varietà dei profili presenti nelle classi[3]. Questo non riguarda esclusivamente le situazioni certificate, ma una fascia molto più ampia della popolazione scolastica.

Anche gli strumenti visivi possono assumere una funzione importante. Una scheda ben strutturata, ad esempio, aiuta spesso a riconoscere i passaggi fondamentali, individuare relazioni tra i contenuti e ridurre il senso di confusione che molti studenti sperimentano durante lo studio.

Anche la dimensione laboratoriale e pratica può diventare un supporto significativo. Collegare i contenuti ad attività concrete, immagini, esperienze o strumenti operativi permette spesso di trasformare concetti percepiti come astratti in apprendimenti più stabili e comprensibili.

Personalizzare l'apprendimento, quindi, significa creare le condizioni che rendano il percorso maggiormente accessibile, organizzabile e sostenibile, non certamente abbassare il livello delle richieste o semplificare i contenuti.

### **Osservare il processo, non soltanto il risultato**

Quando emerge una fragilità nel percorso di studi, la vera domanda educativa si sposta dal classico «Perché non si impegna?» a un ben più strategico «In quale momento del processo l'alunno incontra l'ostacolo?». Bisogna chiedersi, quindi, se la difficoltà emerge nell'iniziare il compito, nel mantenere l'attenzione, nell'organizzare le informazioni, nel recuperare ciò che è stato studiato, oppure semplicemente nell'esposizione orale.

Spostare l'attenzione dal giudizio all'osservazione del processo consente spesso di costruire interventi educativi più efficaci e realistici. Questo non significa eliminare la responsabilità personale, ma aiutare progressivamente gli studenti a sviluppare maggiore consapevolezza rispetto alle proprie modalità di apprendimento.

Anche il linguaggio utilizzato dagli adulti assume un peso significativo. Definire uno studente come «svogliato» o «poco applicato» rischia di trasformare una difficoltà educativa in un'identità stabile e difficile da modificare.

### **Le difficoltà organizzative della scuola contemporanea**

Affrontare questi aspetti nei contesti scolastici reali non è semplice. Le classi numerose, i tempi didattici limitati e la crescente complessità educativa rendono spesso difficile per i docenti seguire in modo approfondito le specificità dei singoli studenti. Alla scuola viene richiesto molto, talvolta senza che vi siano risorse, spazi e strumenti pienamente adeguati per rispondere in modo efficace a bisogni sempre più eterogenei.

Tuttavia, se è vero che le grandi azioni di sistema – come la riduzione del numero di alunni per classe o il potenziamento degli organici – dipendono da decisioni politiche ed economiche estranee alle prerogative dei docenti, la riflessione sulla personalizzazione non può risolversi nell'attesa di riforme strutturali, e neanche in un sovraccarico di responsabilità individuali. La vera sfida si colloca nello spazio intermedio dell'autonomia organizzativa e didattica dell'istituto. Ciascuna comunità professionale, infatti, è chiamata a ripensare criticamente la gestione delle proprie risorse interne: l'articolazione flessibile dei tempi, la rimodulazione dei gruppi classe, la co-progettazione tra colleghi e la valorizzazione di ambienti di apprendimento laboratoriali rappresentano leve concrete e già disponibili. Spostare il focus dall'adempimento burocratico a una governance pedagogica del quotidiano permette di costruire contesti più sostenibili, capaci di valorizzare le differenze individuali anche entro i vincoli dell'attuale sistema. La scuola, infatti,

non svolge esclusivamente una funzione trasmissiva legata ai contenuti disciplinari, ma contribuisce alla costruzione di competenze personali, organizzative e relazionali che accompagneranno la persona nel corso della vita.

### **Una questione che riguarda anche il futuro formativo**

Il tema dell'autonomia nello studio assume oggi una rilevanza ancora maggiore se osservato alla luce dei dati sull'istruzione e sulla formazione permanente. Secondo i più recenti dati ISTAT, nel 2025 il tasso di dispersione scolastica in Italia è sceso all'8,2%, raggiungendo il dato più basso registrato negli ultimi anni[4]. Nonostante il miglioramento, restano ancora significative differenze territoriali, sociali e culturali che incidono sulle opportunità formative e sulla continuità dei percorsi di studio.

Parallelamente, negli ultimi anni è cresciuta l'attenzione verso la formazione permanente e il rientro nei percorsi di istruzione in età adulta[5]. Questo dato suggerisce una riflessione educativa importante: in molti casi il cambiamento non dipende esclusivamente da una maggiore maturità personale, ma dalla possibilità di aver finalmente individuato strategie e strumenti più compatibili con il proprio modo di apprendere.

Educare allo studio, quindi, non significa soltanto insegnare contenuti disciplinari, ma aiutare progressivamente gli studenti a comprendere come apprendono, quali strumenti risultano più efficaci e come costruire un'autonomia reale nel tempo.

In una scuola sempre più complessa ed eterogenea, riflettere sul metodo di studio significa quindi interrogarsi non soltanto sui risultati scolastici, ma sulle condizioni che permettono agli studenti di partecipare in modo attivo, consapevole e sostenibile ai processi di apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

[1] J.H. Flavell, *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry*, in *American Psychologist*, vol. 34, n. 10, 1979, pp. 906-911.

[2] A. Diamond, *Executive Functions*, in *Annual Review of Psychology*, vol. 64, 2013, pp. 135-168.

[3] D.H. Rose, A. Meyer, *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*, Alexandria, ASCD, 2002.

[4] ISTAT, *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali – Anno 2025*, Roma, 2025.

[5] OECD, *Education at a Glance 2025*, Paris, OECD Publishing, 2025.

#### 4. Conflitti in classe. Dalla logica lineare alla gestione sistemica delle relazioni



**Pietro SACCHELLI**

28/05/2026

Fin dalle origini della comunicazione umana la logica lineare, fondata sul principio empirista “*post hoc ergo propter hoc*”, ha orientato il modo di interpretare la realtà: a un evento si attribuisce una causa immediata alla quale si fa corrispondere un effetto proporzionale. Questo modello sequenziale che procede per nessi unidirezionali ha costituito per secoli la struttura portante del pensiero comune e delle pratiche di regolazione dei comportamenti. È una modalità efficace nell’ambito dei fenomeni semplici, che si rivela però inadeguata quando viene applicata ai sistemi sociali o ai conflitti tra le nazioni.

#### **Dinamiche conflittuali dalla preistoria ad oggi**

Dalla preistoria alle società contemporanee, l’umanità ha continuato a rispondere ai conflitti con azioni simmetriche e immediate, generando cicli di escalation che si ripetono nel tempo con effetti devastanti. Le attuali tensioni tra Russia e Ucraina e tra Stati Uniti e Iran mostrano che la logica dell’“azione-reazione” resta ancora dominante e incapace di produrre soluzioni stabili.

La stessa difficoltà si manifesta anche nella scuola, dove i comportamenti degli alunni non possono essere interpretati come semplici effetti di una causa isolata, ma come esiti di interazioni continue, retroazioni, definizioni di ruolo e aspettative reciproche.

L’intrinseca natura circolare di queste relazioni trova il suo fondamento epistemologico nella prospettiva sistemica elaborata dalla Scuola di Palo Alto<sup>[1]</sup>, i cui postulati offrono una chiave di lettura preziosa per comprendere perché alcune strategie educative, anche se animate da intenzioni positive, finiscano talvolta per amplificare i problemi anziché ridurli. La logica dell’azione-reazione, ancora molto diffusa nella gestione quotidiana della classe, mostra i suoi limiti ogni volta che un intervento pensato per contenere un comportamento ne innesca invece la reiterazione o l’amplificazione.

#### **La logica lineare e i suoi limiti nei contesti educativi**

Questo modello interpretativo e d’intervento si poggia interamente su una visione lineare del conflitto, nella convinzione che l’effetto sia proporzionale alla causa. È la stessa logica che nel Settecento portò molti esperti del settore a ritenere irrealizzabile il motore a vapore concepito da James Watt. Essi immaginavano infatti il movimento del pistone come una sequenza di azioni isolate. Watt superò questa concezione introducendo un principio di autoregolazione: fece sì che il movimento del pistone giunto alla fine della sua corsa aprisse e chiudesse le valvole trasformando l’effetto in causa del movimento successivo. Un esempio di circolarità in campo meccanico che mostra i limiti della logica lineare.

Nella realtà scolastica tali limiti sono evidenti. Le relazioni non sono sequenze di stimoli e risposte, ma sistemi in cui ogni gesto si inserisce in una rete di significati, aspettative e dinamiche di gruppo. Interventi pensati per “correggere” un comportamento possono generare reazioni inattese, alimentare resistenze o innescare incrementi conflittuali. La logica lineare centrata sull’immediatezza della risposta trascura il contesto relazionale in cui il comportamento ha origine. Per questo molte strategie risultano inefficaci: agiscono sul sintomo ma non sul sistema che lo sostiene. Riconoscere tali limiti nei contesti educativi è il primo passo verso modelli interpretativi più convenienti.

#### **Perché la causalità circolare è più adatta alla scuola**

In classe la causalità circolare offre una chiave interpretativa più efficace dei modelli lineari, perché consente di leggere i comportamenti come esiti di interazioni reciproche all’interno di un sistema relazionale e non come eventi isolati. Le azioni di ogni alunno sono al tempo stesso risposta e stimolo, effetto e causa dentro una rete di retroazioni che coinvolge compagni, insegnanti, clima di classe e aspettative condivise. La prospettiva sistemica mostra come un

intervento educativo non produca semplicemente una conseguenza, ma modifichi il contesto stesso in cui il comportamento si manifesta. Questo radicale cambio di paradigma sposta l'asse della riflessione formativa, ridefinendo la domanda centrale attorno alle dinamiche complessive che alimentano e rinforzano una determinata condotta. Una simile evoluzione teorica previene l'adozione di risposte impulsive o simmetriche, che corrono il rischio di alimentare il conflitto, e orienta verso interventi che agiscono sul sistema anziché sul singolo atto.

La causalità circolare non relativizza la responsabilità individuale, ma la colloca in un orizzonte più ampio in cui la comprensione delle interdipendenze diventa condizione per promuovere cambiamenti stabili e significativi. È un modo di leggere la vita di classe che non cerca un colpevole, ma un equilibrio nuovo: meno centrato sulla reazione immediata e più attento ai processi che stanno alla base dei comportamenti.

### **La Scuola di Palo Alto come riferimento teorico per la gestione dei conflitti**

Il contributo della Scuola di Palo Alto è essenziale per lo studio nei contesti educativi delle dinamiche relazionali che non possono essere interpretate isolatamente ma all'interno di sistemi comunicativi caratterizzati da retroazioni continue. L'assunto di Gregory Bateson[2], "è impossibile non comunicare", mostra che ogni gesto, parola o silenzio assume significato in relazione al contesto e alle aspettative reciproche. Paul Watzlawick[3], insieme ai suoi collaboratori, sottolinea che è il contesto a definire il senso del messaggio. Per esempio: la richiesta "si spogli" è appropriata se pronunciata da un medico durante una visita in ambulatorio, ma diventa inaccettabile se rivolta dal datore di lavoro alla sua segretaria. Questo esempio evidenzia come la comunicazione non risieda nel contenuto, ma nella cornice relazionale che lo sostiene.

L'approccio sistemico ridefinisce il conflitto, sottraendolo alla dimensione di evento isolato per interpretarlo quale esito di scambi interattivi che, se retti da schemi lineari, tendono ad autoalimentarsi fino all'esasperazione.

La distinzione tra gli aspetti di contenuto e quelli di relazione svela come gran parte delle tensioni sociali, familiari e scolastiche affondi le radici nelle definizioni implicite dei ruoli e nelle intenzioni attribuite all'altro, piuttosto che sul tema oggettivo del contendere. La causalità circolare spiega inoltre perché interventi lineari pensati per "risolvere" un problema possano in realtà amplificarlo. Questa consapevolezza dovrebbe guidare non solo gli insegnanti, ma chiunque operi in contesti ad alta complessità relazionale.

### **Esempi di dinamiche circolari nella vita di classe**

L'inefficacia di strategie correttive o sanzionatorie di stampo lineare emerge con chiarezza quando le condotte disfunzionali, anziché rientrare, subiscono un progressivo inasprimento. Emblematico appare il caso, documentato nella letteratura clinico-didattica di matrice sistemica, di un alunno di scuola primaria che manifestava atteggiamenti marcatamente aggressivi verso il gruppo dei pari, minandone la serenità. L'adozione dei provvedimenti disciplinari tradizionali – note sul diario, privazione della ricreazione, rimproveri, interventi del dirigente scolastico, convocazioni dei genitori – non faceva che esasperare la tensione d'aula, offrendo paradossalmente un rinforzo al comportamento oppositivo.

Di fronte al fallimento dei canali tradizionali, il Consiglio di classe scelse di riconfigurare l'approccio, spostando l'asse dell'intervento dal singolo soggetto all'intera rete relazionale attraverso una tecnica di ristrutturazione paradossale. Venne così introdotta una nuova regola comunicativa: i compagni avrebbero ricevuto una gratificazione tangibile, sotto forma di caramelle e cioccolatini, in coincidenza temporale con ogni manifestazione aggressiva dell'alunno. L'introduzione di questa variabile scardinò l'equilibrio disfunzionale precedente, inducendo una rapida e drastica riduzione delle manifestazioni intemperanti.

L'esito positivo non discese da un'azione coercitiva, bensì da un'autentica operazione di *reincorniciamento* (*reframing*) della situazione, capace di alterare il significato attribuito all'evento da parte di tutti gli attori coinvolti.

L'episodio convalida l'assunto di Bateson secondo cui ogni risposta modifica il contesto e si integra nello stimolo successivo. Comprendere tali meccanismi consente di abbandonare l'illusione di poter sanare il singolo episodio isolato, orientando l'azione pedagogica verso la disattivazione dei circuiti ricorsivi che alimentano la spirale del conflitto.

### **Il ruolo del reinquadramento nella gestione dei conflitti**

Nel quadro della prospettiva sistemica, il reinquadramento rappresenta uno degli strumenti più efficaci per intervenire nelle situazioni conflittuali. Quando un episodio viene reinquadrato, cambia la posizione relazionale dei partecipanti e si interrompe la sequenza di azioni e reazioni che alimenta il conflitto. Nella vita scolastica ciò significa spostare l'attenzione dal comportamento osservabile alle dinamiche relazionali che lo sostengono. Un gesto provocatorio non possiede un significato univoco: assume senso all'interno della sequenza di scambi che lo genera e lo mantiene. È soltanto nel contesto relazionale che si definisce se un gesto significa sfida, richiesta di attenzione o è parte di un problema più ampio.

Il reinquadramento non giustifica né minimizza gli atti problematici, ma permette di intervenire su un piano diverso, riducendo la rigidità delle posizioni e aprendo alle possibilità di cambiamento. In questo senso rappresenta un passaggio decisivo per trasformare una logica lineare in una sistemica più funzionale all'apprendimento.

### **Verso una pedagogia sistemica della relazione educativa**

Una pedagogia orientata alla complessità riconosce il valore delle relazioni. I conflitti non si superano con interventi episodici, ma attraverso una lettura e una cura delle connessioni che li generano e li alimentano. È in questa prospettiva che la scuola diventa un ambiente in cui le pratiche educative si fondano sulla costruzione di significati condivisi, sulla valorizzazione delle differenze e sulla capacità di modulare le risposte in funzione delle dinamiche emergenti. La logica sistemica non sostituisce i modelli tradizionali, ma li integra offrendo strumenti per comprendere come le interazioni possano favorire o ostacolare la crescita degli alunni, promuovendo contesti relazionali più stabili e in grado di prevenire l'escalation dei conflitti.

Come ricordava Zygmunt Bauman[4], il fallimento di una relazione coincide spesso con il fallimento della comunicazione: un monito che invita a valutare le interazioni come fattori essenziali del lavoro educativo.

[1] La Scuola di Palo Alto è un influente orientamento di ricerca interdisciplinare nato in California tra la fine degli anni '50 e i primi anni '60. Riunendo psicologi, psichiatri e antropologi (tra cui Gregory Bateson e Paul Watzlawick) presso il *Mental Research Institute*, ha rivoluzionato lo studio della comunicazione e della terapia psicologica.

[2] Gregory Bateson (1904–1980) è stato un antropologo, sociologo, psicologo e filosofo britannico, noto come uno dei padri fondatori delle scienze della comunicazione e dell'approccio sistemico. Il suo lavoro ha rivoluzionato la comprensione dei rapporti umani, della psicoterapia e dell'ecologia.

[3] Paul Watzlawick (1921–2007) è stato un psicologo, filosofo e sociologo austriaco naturalizzato statunitense. Figura di spicco della celebre Scuola di Palo Alto (California), è considerato uno dei massimi teorici della comunicazione umana e pioniere della terapia breve e dell'approccio sistemico.

[4] Zygmunt Bauman (1925–2017) è stato un sociologo e filosofo polacco di origine ebraica. È noto soprattutto per aver coniato e sviluppato il concetto di "società liquida" (o "modernità liquida"), una metafora diventata fondamentale per comprendere il mondo contemporaneo.

08 giugno 2026

La persona al centro: le coordinate per un umanesimo pedagogico

## 1. Edgar Morin, il mestiere di vivere. Omaggio al padre dell'umanesimo planetario e rigenerato



[Rita Patrizia BRAMANTE](#)

05/06/2026

"Sono vecchio, lo ammetto, ma gli spiriti bennati non perdono valore con il conto delle estati": si schermiva così Edgar Morin in uno dei suoi fulminei pensieri sulla grande età, scritti nell'arco di un decennio quasi a voler sfidare la fretta del tempo. Nella *polis* digitale si divertiva a lanciare formule lapidarie e giochi di parole, affidando alla brevità della rete frammenti capaci di colpire la fantasia e l'intelligenza dei contemporanei. Quella sapienza densa e leggera, distillata giorno dopo giorno, si ritrova ora custodita tra le pagine del suo ultimo saggio, dal titolo profondamente evocativo: *Semi di saggezza*[\[1\]](#).

Pochi giorni fa si è spento, a 104 anni, l'"uomo-secolo", l'umanista cacciatore di conoscenza, filosofo della complessità, osservatore acuto delle trasformazioni sociali e visionario interprete del cambiamento, una delle figure più prestigiose della cultura contemporanea[\[2\]](#).

### La grande età

Ultracentenario, è riuscito ad avvertire fino all'ultimo il fascino dell'avventura terrestre e a individuare il senso dell'esistenza nel saper attendere l'inatteso e scommettere con l'*ottimismo dell'azione* sull'improbabile, senza nascondere i pericoli, ma al contempo senza lasciarsi paralizzare da essi.

La sua concezione della vecchiaia rimane cristallizzata in un altro aforisma, che contiene in sé la sensazione della fragilità, ma anche quella della forza e del radicamento dei valori: *Invecchiando, lo stelo si infiacchisce, ma le radici si fanno più vigorose*.

Consapevole che alla sua età la morte è sempre in agguato, preferiva pensare alla vita e soprattutto riflettere sugli eventi del mondo: *"ho compiuto un secolo e continuo l'opera di sempre, è troppo presto per liquidarmi, imbalsamarmi e chiudermi in un sarcofago"*. Risolveva così la questione della propria dipartita, vivendo giorno per giorno nel suo tempo biologico, considerando la morte uno *sprone alla vita* e allineandosi al pensiero del premio Nobel per la medicina Rita Levi Montalcini, anche lei diventata centenaria, che ha scritto: *"Dai della vita ai tuoi giorni, invece che dei giorni alla tua vita"*.

Vivere e non sopravvivere, grazie alla letteratura, al cinema, alla musica, all'Amicizia e all'Amore che salvano l'esistenza: *è strano sentirsi giovani quando si è anziani. È il cuore-organo a essere vecchio e stanco, mentre il cuore-sentimento non ha una ruga*.

### Il mestiere di vivere e invecchiare bene

Morin ci ha lasciato la sua ricetta per invecchiare bene, che consiste nel mantenere in sé la curiosità dell'infanzia, le aspirazioni dell'adolescenza e le responsabilità dell'adulto, continuando a trarre esperienza dalle età precedenti e *tenere viva la fiamma dello stato poetico*, intensificato dall'*entusiasmo*, nel significato originario di *possessione da parte di un dio*, senza mai *anestetizzare l'incertezza e l'imprevedibilità*[\[3\]](#). *Stupore, dunque, e curiosità polimorfa, declinata anche al plurale: innumerevoli e insaziabili curiosità dell'infanzia. E anche gioia estetica, incanto estetico, che si prova nel contemplare le bellezze della vita, i suoi tratti incantevoli e meravigliosi*.

Nella sua lunga vita Morin non ha mai smarrito lo *stupore di vivere* e di essere *un vivente*, affine ad un uccello – dal passero al condor – a un ulivo, alle palme, alle foglie e alle migliaia di fili d'erba nel prato, *nella loro totalità e singolarità*: *"e io insieme a loro a fare lo stesso mestiere di*

vivere, (...) in una comunione e fusione, quasi mistica, tra il mondo in me e me nel mondo"[4]. Gli aggettivi scelti per qualificare l'esistenza parlano da sé: fenomenale, strabiliante, incredibile, creatrice.

Il dispiacere di cui ha esplicitamente parlato era quello di andarsene in un frangente da lui definito *piena suspense storica*, cioè l'impossibilità di sapere cosa scaturirà dalle enormi crisi che oggi investono l'umanità. Non ha nascosto il timore di *un lungo periodo di regressione*, pur sapendo che l'improbabile può sempre spargliare le carte e modificare il tutto, in meglio, come in peggio.

### **Il cibo come testamento civile**

Nell'ottobre 2004, in occasione della prima conferenza internazionale "Terra Madre", Carlin Petrini intervistò Edgar Morin. Oggi che entrambi non ci sono più, questo dialogo su cibo, ambiente e globalizzazione ci consegna una sorta di testamento civile a favore di una produzione e distribuzione sostenibile del cibo[5].

Secondo Morin "Terra Madre" e "Slow Food" fanno parte delle *avanguardie di cittadinanza terrestre*, un circolo virtuoso dal biologico al commercio equo e solidale, che privilegia la qualità sulla quantità, contro un sistema-mondo che mantiene l'agricoltura intensiva e l'omologazione dei generi di consumo.

Una sorta di *seconda elica buona*, che – salvaguardando le piccole economie, la biodiversità e gli ecosistemi – prova a contrastare l'altra elica, quella dell'agricoltura intensiva e industriale, che sta depauperando gli ambienti naturali e trascinando il mondo nel baratro.

Morin aveva riconosciuto precocemente la cifra di un movimento planetario orientato alla ricerca di una nuova ruralità e di un nuovo modo di essere cittadini responsabili e solidali. La gastronomia, che ha subito un ostracismo dal mondo accademico, costituisce a suo parere una materia altamente interdisciplinare, proprio perché comprende tradizioni, aspetti relazionali e miti, e, non ultimo, il principio del piacere.

### **Un'arte tra etica ed estetica**

Potrebbe non essere lontano il collasso vitale della nostra casa comune, l'unico ambiente in cui possiamo vivere. La Terra ci allerta e non possiamo più fare finta di niente. L'uomo superpredatore, che consuma senza sosta a ritmo inarrestabile e sempre crescente risorse non rigenerabili e che è artefice di una deforestazione senza limiti, sta andando incontro a eventi di estinzione di massa di proporzioni catastrofiche. La posta in gioco è altissima, crescente l'incertezza per il futuro di fronte a processi irreversibili di degrado.

Con una sola voce e uniti da analoghe convinzioni l'artista Michelangelo Pistoletto e Edgar Morin hanno lanciato il loro appello a implicarci, a lasciarci coinvolgere in un nuovo patto tra l'Uomo e la Terra, a un'assunzione di responsabilità per accompagnare un cambiamento sociale inedito, che abbia come obiettivo il salvataggio dell'Umanità, l'educazione a una cittadinanza terrestre in funzione di un vero umanesimo[6].

Con il suo progetto del "Terzo Paradiso" Michelangelo Pistoletto crede che si debba "affrontare le problematiche della società attraverso l'impegno dell'Arte, un'arte che unisce l'etica all'estetica".

*"Quello che lei chiama il Terzo Paradiso – interloquisce Edgar Morin – io lo chiamo la metamorfosi. Direi che la forma attuale della società è inadeguata. Lei utilizza il termine paradiso. Io, invece, dico il ben vivere. Il fatto è che viviamo molto male. Il vero problema oggi è vivere bene. La civiltà distrugge la natura, la biosfera. E anche in questo caso non si riesce a controllare la distruzione. Dunque, si va verso processi di distruzione e di decomposizione che richiedono un cambiamento di strada".*

Di qui l'appello a invertire la rotta di questa *nave dei folli* in cui si è trasformata la società, promuovendo una coscienza ecologica su scala planetaria. È una svolta necessaria per incentivare lo sviluppo di energie pulite, per investire risorse nel risanamento delle città inquinate, per salvaguardare un'agricoltura pulita e valorizzare le filiere corte, anche attraverso il sostegno ai commerci di prossimità e la resistenza all'obsolescenza programmata dei prodotti, in favore di un nuovo artigianato.

## Umanesimo rigenerato

La domanda, che riguarda ciascuno di noi e che spesso non trova spazio nei programmi di insegnamento, ma rimane smembrata e dispersa nelle discipline umanistiche e scientifiche, è che cosa significhi essere umano, cosa sia la coscienza di appartenenza all'umanità.

La convinzione che il progresso tecno-economico e il progresso umano coincidano genera spesso il *delirio euforico del transumano*, il mito della padronanza da parte dell'uomo non solo della natura, ma anche del proprio destino attraverso la potenza della tecnoscienza. Questo non è altro che un paradosso, perché in realtà la crescita della potenza umana va di pari passo con la crescita della sua debolezza.

Di fronte all'interrogativo prepotente sulla condizione dell'uomo – *homo complexus* – e sul suo destino, sulla modificazione radicale del mondo come finora lo abbiamo conosciuto, Edgar Morin individua un bisogno di umanesimo rigenerato, auspica un risveglio delle menti, delle coscienze e delle energie. Fa un appello convinto a cambiare strada nella direzione di un umanesimo universale, di una comunità di destino planetaria, capace di ripensare e trasformare una concezione di sviluppo, che è in realtà sottosviluppata.

## La via dei quattro principi

Qualsiasi speranza umanistica deve tenere conto delle ambiguità, dell'instabilità e delle versatilità umane e deve nutrirsi di quattro principi essenziali. Il primo è quello del *sorgere dell'improbabile*, perché anche davanti a venti contrari tutto è possibile e la Storia ce lo dimostra. Il secondo è il principio di *rigenerazione permanente*, cioè quelle qualità generatrici presenti in ogni società umana, allo stato latente o inibite. L'inseparabilità tra *rischio estremo e possibilità estrema* è il terzo principio, seguito dal quarto che è *l'aspirazione millenaria dell'umanità a un'altra vita*. Ogni riforma personale, incardinata su questi quattro principi di speranza, deve rispondere anche a altrettanti imperativi fondamentali:

- conoscere secondo la conoscenza complessa che collega i saperi per cogliere i problemi fondamentali e globali;
- pensare secondo la ragione sensibile, che pratica la dialettica permanente ragione/passione;
- agire secondo il principale imperativo etico della responsabilità/solidarietà;
- vivere secondo il bisogno poetico d'amore, di comunione e di incanto estetico.

## Contro il naufragio, un messaggio di speranza

Per muoversi in questa direzione, la leva fondamentale diventa la democrazia partecipativa, da attuare attraverso tre consigli: uno dedicato all'ecologia, per le riforme ambientali e sociali; uno orientato al futuro, per elaborare ipotesi in prospettiva; e un consiglio dell'età, per definire le politiche più efficaci per i giovani e la grande età<sup>[7]</sup>. Sono proprio la tutela della casa comune, insieme a una visione prospettica e intergenerazionale, i temi cardine su cui si fonda la sua missione di studio e di lavoro, e sui quali oggi Morin ci invita, con forza, a interrogarci e ad agire. In "Semi di saggezza" Morin si identifica in un albero, che grazie al vento disperde i suoi semi: "Sono come un albero. Il vento disperde i semi che spando. A volte ricadono su terreni aridi; in altri casi germoglieranno lontanissimo da qui".

È necessario e fecondo, in questo nostro travagliato presente, che i semi di questo umanesimo illuminato e emancipatore del Maestro Morin volino, si disperdano e mettano radici in terreni rugiadosi e fertili. L'utopia di un mondo migliore va praticata attraverso una rigenerazione permanente, nella consapevolezza che nessuna conquista di civiltà è definitiva. Davanti al rischio della regressione, alla deriva di un *Titanic* lanciato verso l'iceberg, l'unica risposta possibile resta la resistenza, intesa come punto di partenza per un futuro nuovo.

Morin ci lascia così con un messaggio di speranza, ricordandoci che "non si combina nulla senza speranza, murandosi nella malinconia, nella stizza e nella rassegnazione".

[1] E. Morin, *Semi di saggezza*, Raffaello Cortina, 2025.

[2] R. Bramante, *Edgar Morin, l'umanista cacciatore di conoscenza. Saperi, etica, fraternità: riflessioni per la società attuale*, in Scuola7, 6 ottobre 2024.

[3] E. Morin, *Sull'estetica*, Raffaello Cortina, 2019.

[4] E. Morin, *Ancora un momento. Testi personali, politici, sociologici, filosofici e letterari*, Raffaello Cortina, 2024.

[5] Dialogo pubblicato il 4 maggio 2004 su La Stampa e [riproposto](#) in questi giorni.

[6] E. Morin – M. Pistoletto, *Attiviamoci. Impliquons-nous, Dialogo per il secolo*, New Press, 2020.

[7] E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, Cortina Editore, 2020; E. Morin, *I ricordi mi vengono incontro*, Cortina Editore, 2020.

## 2. La scrittura che orienta. Il diario di bordo tra adempimento e narrazione



**Silvia Cuneo**

05/06/2026

La quotidianità di chi vive ed opera nella scuola si muove a ritmi incalzanti: nel tumultuoso flusso delle attività riservare dei tempi per riflettere sul proprio agire diventa una necessità vitale per non smarrire il senso del proprio cammino. Questa postura riflessiva restituisce a ciascun protagonista del percorso d'istruzione una maggiore consapevolezza, favorendo una lettura più chiara di sé e delle esperienze vissute nel contesto scolastico (studi di J. Pennebaker e S. Beall[1]).

Questa evidenza clinica ricalca, sul piano metodologico, la celebre definizione di William Wordsworth[2] che definì la poesia come "emozione rievocata in tranquillità". Il passaggio dal tumulto del vissuto immediato alla sintesi della parola scritta genera una conoscenza più profonda delle proprie risposte emotive e delle esperienze vissute sul campo. Il diario di bordo si inserisce esattamente in questo solco, configurandosi come uno strumento capace di tradurre la complessità delle dinamiche scolastiche in memoria attiva.

Sono molti i dispositivi normativi che ne sollecitano l'adozione all'interno delle prassi didattiche e organizzative. Qui vogliamo rintracciare le principali occasioni di impiego di questo strumento, distinguendo tra i contesti definiti dai decreti e quelli suggeriti dalla specificità dei percorsi educativi.

### **Il diario di bordo nei percorsi di Formazione Scuola-Lavoro**

Il primo e più evidente terreno di sperimentazione è legato alla transizione tra l'aula e il mondo esterno. Le giornate trascorse presso un'azienda o un ente in cui si svolge lo stage costituiscono per lo studente, impegnato nelle attività di Formazione Scuola Lavoro, una variazione drastica della propria routine: spazi, relazioni, compiti e ritmi si modificano repentinamente, suscitando reazioni inedite, evidenziando fragilità e portando alla luce risorse personali spesso inesprese. È prassi consolidata nelle procedure di gestione dei percorsi da parte delle scuole l'uso di un diario di bordo, spesso in formato digitale, su una piattaforma condivisa con i tutor. La cura di questa scrittura offre allo studente l'opportunità di fermare l'esperienza, traducendo l'azione e il vissuto emotivo in un bilancio giornaliero. In questo modo, le impressioni raccolte sul campo non rischiano di disperdersi nel flusso incalzante delle mansioni pratiche, ma si trasformano in un'occasione per fare chiarezza su di sé e sul contesto ospitante.

Sotto il profilo normativo, il quadro di riferimento per queste esperienze – disciplinato dalle Linee guida per i PCTO di cui al DM 774/2019, e oggi ridenominate *Formazione scuola-lavoro* ai sensi del decreto-legge 124/2023 – attribuisce un valore formale fondamentale alla voce degli studenti. La norma sancisce infatti il diritto dell'alunno a esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza del percorso rispetto al proprio indirizzo di studi, attraverso gli strumenti predisposti dalla scuola, ponendo al contempo il dovere di redigere una relazione finale. L'uso costante del diario di bordo si inserisce come preludio naturale a questa fase, garantendo che il bilancio conclusivo non sia un adempimento estemporaneo, ma l'esito di un effettivo processo di maturazione quotidiana.

L'efficacia orientativa del percorso si amplia notevolmente se la funzione del diario di bordo supera la semplice elencazione delle mansioni svolte o delle competenze apprese. Accogliere la dimensione interiore dello studente, offrendogli lo spazio per esprimere stati d'animo, fatiche e scoperte vissute sul campo, significa fornirgli gli strumenti per una lettura critica dell'esperienza, indispensabile per maturare scelte future consapevoli.

Narrare l'esperienza significa sottrarla alla casualità del momento per attribuirle un significato stabile. Secondo i principi dell'orientamento narrativo teorizzati da Federico Batini[3], la rielaborazione scritta del vissuto è il dispositivo chiave per consentire al soggetto di riconoscere le proprie potenzialità e progettare il futuro. È in questo senso che le note del diario di bordo possono offrire la base documentaria autentica per alimentare i dispositivi previsti dal DM

328/2022: popolare di contenuti reali l'E-portfolio e sostanziare il dialogo formativo con i docenti tutor e orientatore, evitando il rischio di una compilazione puramente burocratica.

### **Il diario di bordo del docente nell'ambito del PEI**

Il PEI (Piano Educativo Individualizzato), anche nella sua ultima revisione ad opera del Decreto interministeriale 153/2023, è un documento dinamico, in ragione dell'età evolutiva del soggetto a cui è indirizzato. Per curarne la revisione è prevista una riflessione del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) nel corso dell'anno scolastico. Il lavoro preparatorio del docente di sostegno deve essere supportato da un attento monitoraggio dello studente, attività che può essere agevolata dall'uso di check list e dispositivi standardizzati, di cui si trovano utili esempi nella letteratura di settore. Il diario di bordo si rivela uno strumento prezioso per supportare il docente di sostegno nell'osservazione quotidiana, impedendo che si disperdano quei piccoli segnali e quelle intuizioni estemporanee che spesso orientano le scelte didattiche più efficaci. Rileggere le annotazioni, pur nella loro iniziale frammentarietà, permette di cogliere costanti comportamentali ed evolutive altrimenti invisibili a uno sguardo istantaneo, offrendo materiale fondato per la revisione periodica del PEI.

Il docente di sostegno si trova nella sua peculiare funzione didattica ad essere realizzatore di una vera e propria ricerca-azione, in cui, a differenza dei modelli scientifici tradizionali, l'osservatore resta esterno al fenomeno, egli opera direttamente sul campo per promuovere il benessere e l'apprendimento dell'alunno. In questo paradigma, il diario di bordo costituisce il perno della documentazione e dell'autovalutazione, segnando un passaggio importante dall'agire immediato alla ricostruzione consapevole dell'esperienza. La scrittura favorisce il necessario distanziamento dai fatti, consentendo di analizzarli con maggiore oggettività senza tuttavia neutralizzare la sensibilità del conduttore: impressioni, fatiche e intuizioni smettono di essere elementi di disturbo e si convertono in dati professionali preziosi.

### **Il diario di bordo per le esperienze collettive: Erasmus+**

Il programma Erasmus+ per le scuole secondarie costituisce un'importante cornice progettuale volta a internazionalizzare l'apprendimento attraverso la mobilità e la cooperazione transnazionale. Tali percorsi offrono a studenti e docenti l'opportunità di confrontarsi con contesti culturali differenti, promuovendo lo sviluppo di competenze linguistiche e di cittadinanza fondamentali. Si tratta di esperienze capaci di incidere profondamente sulla crescita personale e professionale sia degli alunni sia dei docenti, impegnati nelle attività di accompagnamento o di *job shadowing*.

Individuare con regolarità uno spazio di confronto durante la mobilità consente di fissare i punti nodali della giornata e di redigere un documento condiviso, capace di restituire la memoria quotidiana dell'esperienza. Questa pratica consolida la coesione del gruppo in itinere e permette di stabilire un canale di comunicazione costante con la comunità scolastica rimasta in sede, unendo compagni e docenti in un medesimo percorso riflessivo.

Le tracce di queste narrazioni, frequentemente ospitate sui siti web o sui canali istituzionali delle scuole, assolvono a un'importante funzione comunicativa. Nei progetti Erasmus+, d'altronde, la condivisione delle esperienze non costituisce una scelta facoltativa, bensì un preciso vincolo contrattuale. Il linguaggio tecnico del programma definisce questa fase come *Disseminazione e sfruttamento dei risultati*: un processo strategico volto a trasformare il percorso dei singoli in un patrimonio comune per l'intera comunità educante. In quest'ottica, il diario di bordo si configura come uno strumento ideale per soddisfare i requisiti europei, traducendo il vissuto in valore condiviso.

### **Il diario di bordo per il dirigente**

Nella quotidianità del dirigente si avvicinano molteplici sollecitazioni: sicurezza, interventi sui problemi di carattere disciplinare, contatti con le famiglie, richieste del Ministero, azioni legate alla realizzazione di progetti con fondi dedicati, decisioni nella gestione del personale e tante altre questioni di carattere normativo. La programmazione giornaliera del dirigente scolastico viene costantemente ridefinita dall'urgenza delle contingenze improvvise, tipiche della gestione di una comunità complessa. La redazione costante di un diario di bordo permette di ripercorrere lo sviluppo dei processi organizzativi, offrendo uno spazio per analizzare l'evoluzione delle relazioni interpersonali e l'emergere di nuove intuizioni gestionali. Questo dispositivo, pur mantenendo un carattere volontario e informale, si rivela un prezioso alleato sul piano

metodologico: esso fornisce una base documentaria strutturata per il monitoraggio delle azioni di governo richieste proprio dal Sistema di valutazione dei dirigenti scolastici.

Sotto il profilo normativo, con riferimento agli obiettivi fissati per l'anno scolastico 2025/2026, il Decreto Interministeriale 2276/2025 delinea con precisione questo compito. Tra gli indicatori volti a misurare la capacità di orientare l'azione dirigenziale al miglioramento del servizio – in coerenza con il Rapporto di Autovalutazione e il Piano di Miglioramento – la norma include espressamente l'utilizzo di forme di monitoraggio e la rendicontazione dei risultati raggiunti nelle aree organizzative e gestionali direttamente riconducibili all'operato dirigente. Diventa quindi strategico registrare quelle tessere di un monitoraggio quotidiano che, se avesse carattere estemporaneo, rischierebbero di disperdersi, privando il dirigente di evidenze empiriche fondamentali per la compilazione della piattaforma valutativa.

### **Quando la memoria professionale si fa letteratura**

La specificità del diario di bordo risiede nella sua stessa origine etimologica. Mutuato dal lessico della navigazione – dove si registravano i dati tecnici, le rotte e gli eventi salienti della traversata per fini prettamente operativi – questo strumento si distingue dal diario personale propriamente detto per la sua natura strutturata e metodologica.

Nella pratica scolastica, tuttavia, questa dimensione tecnica non ne esaurisce il valore, ma ne costituisce la base per evoluzioni più profonde. La storia della pedagogia italiana dimostra come i resoconti nati per documentare l'azione didattica sul campo o le tappe della ricerca-azione abbiano saputo valicare i confini della rendicontazione professionale per farsi letteratura.

L'esempio emblematico resta l'opera di Mario Lodi, in particolare nei registri che hanno dato vita a *"C'è speranza se questo accade a Vho"*: quello che era nato come un diario quotidiano della pratica d'aula, si è convertito nella testimonianza universale di un cammino di consapevolezza civile, illuminando la bellezza e la fatica dell'insegnare.

Incentivare l'adozione sistematica del diario di bordo nella quotidianità dei docenti e dei dirigenti significa, in ultima analisi, legittimare una postura di ricerca costante che tutela il benessere di chi opera nella scuola. Riversare sulla pagina la complessità emotiva e organizzativa della giornata può diventare anche un atto di decompressione mentale indispensabile per prevenire il logoramento professionale e governare lo stress da lavoro-correlato. Nel solco tracciato dai suoi celebri precursori, la scrittura si rivela così un dispositivo di protezione e di cura: restituisce dignità all'esperienza ordinaria, trasformando la fatica quotidiana in uno spazio di espressione autentica e di matura crescita professionale.

[1] James Pennebaker e Sandra Beall *"Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease"*, *Journal of Abnormal Psychology*, 1986. È considerato lo studio pionieristico che ha dimostrato scientificamente, per la prima volta, il legame causale tra la scrittura e la salute psicofisica.

[2] William Wordsworth è stato uno dei più importanti poeti britannici, nato nel 1770 e morto nel 1850, celebre per aver fondato il Romanticismo inglese insieme a Samuel Taylor Coleridge, con la pubblicazione delle *Lyrical Ballads* (Ballate liriche) nel 1798.

[3] F. [Batini](#) (2025), *L'orientamento narrativo: le narrazioni per rispondere al bisogno orientativo odierno*.

### 3. Dal Design Thinking alle scelte consapevoli Ascolto e co-progettazione per rimettere l'alunno al centro



**Chiara SARTORI**

05/06/2026

Le Linee guida per l'orientamento<sup>[1]</sup> sottolineano la necessità di promuovere percorsi continui, trasversali e personalizzati, capaci di accompagnare studentesse e studenti nella costruzione del proprio progetto di vita e sostenere lo sviluppo di competenze riflessive, decisionali e progettuali, andando oltre la tradizionale trasmissione di informazioni sui percorsi scolastici o professionali. Per questo scopo, un approccio particolarmente significativo può essere quello del Design Thinking che, applicato ai contesti scolastici, veicola la soluzione dei problemi e il pensiero divergente, propone modalità di lavoro fondate sull'ascolto, sulla collaborazione, sulla sperimentazione e sulla costruzione condivisa di soluzioni. Consente, quindi, di ripensare l'orientamento come esperienza educativa autentica e centrata sulla persona.

#### **Dalla standardizzazione alla personalizzazione**

In molte realtà scolastiche l'orientamento continua ancora oggi a essere organizzato attraverso attività uguali per tutti: incontri informativi identici per ogni classe, test standardizzati, percorsi uniformi e, molto spesso, totalmente inadeguati rispetto ai bisogni reali degli studenti.

Il Design Thinking ribalta questa logica. Ogni gruppo classe, ogni studente e ogni contesto vengono considerati portatori di bisogni specifici che richiedono interventi progettati in modo flessibile e situato. L'attenzione si sposta così dalla semplice erogazione di attività alla comprensione delle esperienze, delle aspettative e delle difficoltà vissute dagli studenti e dalle studentesse come soggetti attivi coinvolti nella definizione dei problemi e nella costruzione delle possibili soluzioni.

#### **Il docente come progettista di esperienze**

L'utilizzo del Design Thinking nella scuola comporta anche una ridefinizione del ruolo docente. L'insegnante assume progressivamente la funzione di progettista di esperienze educative e orientative. Questo significa osservare, ascoltare, raccogliere feedback, sperimentare attività, modificarle e riprogettarle sulla base delle risposte degli studenti. Il docente-designer non ricerca soluzioni valide in modo assoluto, ma costruisce percorsi adattabili e migliorabili nel tempo.

Nel Design Thinking non è necessario progettare fin dall'inizio l'intervento perfetto: si procede attraverso sperimentazioni progressive, raccogliendo elementi utili per migliorare le attività successive. Anche gli errori o le criticità diventano occasioni di apprendimento professionale. È un approccio che contribuisce a sviluppare nei docenti atteggiamenti di flessibilità, apertura al cambiamento e attenzione ai bisogni che emergono di volta in volta.

Il Design Thinking si sviluppa attraverso un processo articolato in fasi strettamente collegate, continuamente riviste e riprogettate. L'itinerario, spiccatamente dinamico, vede le dimensioni dell'ascolto, della progettazione, della sperimentazione e della valutazione intrecciarsi e alimentarsi in modo costante.

#### **La fase dell'ascolto (empathize): decodificare i vissuti e i bisogni**

La fase embrionale del progetto si fonda sull'ascolto profondo, un esercizio di accoglienza intellettuale volto a decodificare il vissuto degli studenti. Si tratta di un atto che mira a far emergere le aspettative silenziose, le fragilità e le spinte emotive che definiscono il perimetro della loro crescita. Per attivare questa connessione, il docente dispone di un ventaglio di strumenti dinamici: dal *circle time* alle narrazioni autobiografiche, fino all'osservazione partecipata.

Nella scuola secondaria di primo grado, il docente potrebbe proporre, per esempio, un'attività focalizzata sul tema "*Chi sono e cosa mi piace fare*". Gli studenti vengono chiamati a elaborare

una mappa personale che intrecci passioni, interessi extrascolastici e quelle discipline in cui avvertono una maggiore competenza.

Per gli studenti più grandi, la fase di ascolto si può spostare su un piano di confronto tra pari, focalizzandosi sulla proiezione verso il domani. L'attività si può sviluppare attraverso brevi interviste reciproche incentrate su interrogativi dirimenti: "*Quali paure nutri rispetto alla scelta universitaria?*" oppure "*Cosa ti permette di sentirti realmente competente?*" Questo approccio permette di intercettare bisogni orientativi autentici, che raramente trovano cittadinanza all'interno dei perimetri della didattica tradizionale. Inserire tali pratiche significa riconoscere che la formazione non può prescindere dalla dimensione soggettiva dello studente. L'agire del docente si configura come un ponte tra il dovere formativo e la ricerca di una realizzazione personale, trasformando l'aula in uno spazio in cui la riflessione su di sé diventa il presupposto per ogni futuro apprendimento.

### **La fase dell'ideazione (ideate): generare possibilità e nuovi scenari**

Conclusa la fase di ascolto, il gruppo converge verso la produzione di idee e la prefigurazione di scenari inediti, orientando l'attività non tanto alla ricerca immediata di una risposta univoca, quanto all'apertura di spazi di riflessione condivisa e alla generazione di traiettorie alternative. Qui risultano particolarmente efficaci metodologie come il brainstorming, i lavori di gruppo, simulazioni, lo storytelling, le mappe concettuali o anche percorsi creativi. Ad esempio, in una classe quinta della scuola primaria, gli studenti potrebbero lavorare in piccoli gruppi per progettare "la scuola ideale", riflettendo sugli spazi, sulle attività e sulle modalità di apprendimento che li aiutano a stare bene e a sentirsi valorizzati. L'attività permette di sviluppare capacità progettuale e consapevolezza rispetto ai propri bisogni formativi. In una scuola secondaria di primo grado, invece, si potrebbe proporre un laboratorio di *storytelling orientativo* nel quale gli studenti immaginano e raccontano una possibile giornata del proprio futuro, descrivendo ambienti, relazioni, attività e competenze necessarie. Questo tipo di esperienza favorisce la riflessione su interessi personali, desideri e aspettative. Anche le simulazioni professionali possono rappresentare strumenti efficaci: organizzare un *Debate*, creare una mini redazione giornalistica o progettare un piccolo evento scolastico permette agli studenti di sperimentare ruoli differenti e riflettere sulle proprie attitudini.

### **La fase della prototipazione (prototype): sperimentare e costruire l'esperienza**

La fase del *Prototype* consiste nel trasformare le idee emerse in attività concrete e immediatamente sperimentabili sul campo. Nell'orizzonte metodologico del *Design Thinking* applicato ai contesti formativi, il prototipo si distacca radicalmente dalla logica del prodotto definitivo o strutturato, ma si configura come un'ipotesi di lavoro aperta e intenzionalmente provvisoria. Questa dimensione di provvisorietà scientifica permette di sottoporre il percorso a una rapida validazione empirica, trasformando l'azione didattica in un cantiere di ricerca-azione in cui l'errore non è sanzionato, ma rielaborato come risorsa informativa fondamentale per l'ottimizzazione del progetto.

In ambito scolastico, un prototipo può assumere forme molto semplici. Un docente potrebbe, ad esempio, sperimentare una nuova modalità di avvio della lezione dedicando i primi cinque minuti a una domanda riflessiva collegata ai vissuti degli studenti: "*Quale attività ti ha fatto sentire competente questa settimana?*" oppure "*Quando impari meglio?*". In una scuola secondaria di secondo grado si potrebbe invece realizzare un mini-laboratorio orientativo interdisciplinare di due ore nel quale gli studenti, divisi in gruppi, progettano soluzioni per migliorare la vita scolastica, confrontandosi poi sulle competenze utilizzate durante il lavoro. Anche il portfolio personale può essere considerato un prototipo orientativo: raccogliere elaborati, riflessioni, esperienze significative e feedback permette agli studenti di osservare nel tempo il proprio percorso di crescita. La sperimentazione consente ai docenti di osservare il coinvolgimento degli studenti, raccogliere feedback e comprendere quali attività risultano realmente significative.

### **La fase della verifica (test): valutare i processi e riprogettare i percorsi**

L'ultima fase riguarda la verifica delle attività sperimentate e la successiva riprogettazione. Attraverso momenti di confronto, questionari, osservazioni o riflessioni condivise, docenti e studenti analizzano ciò che ha funzionato, le difficoltà incontrate e gli aspetti da migliorare.

Ad esempio, al termine di un laboratorio orientativo, gli studenti potrebbero essere invitati a completare alcune domande riflessive:

- “Che cosa ho scoperto di me?”
- “Quale attività mi ha coinvolto maggiormente?”
- “Quali difficoltà ho incontrato?”
- “Che cosa vorrei approfondire ancora?”

Questi momenti favoriscono lo sviluppo di competenze metacognitive e aiutano a riconoscere i propri processi di apprendimento. Anche la condivisione tra docenti assume un ruolo importante: presentare un'attività sperimentata durante un dipartimento disciplinare, documentare un percorso attraverso un portfolio digitale o confrontarsi in piccoli gruppi di lavoro permette di costruire pratiche orientative più consapevoli e collaborative.

### **Ricadute nella pratica scolastica**

L'applicazione del Design Thinking alla progettazione orientativa può incidere in modo significativo sulla pratica didattica quotidiana, trasformando non soltanto le modalità di insegnamento, ma anche la relazione educativa e il modo stesso di intendere l'orientamento scolastico. Si tratta di esperienze educative concrete nelle quali studentesse e studenti sono chiamati a riflettere sui propri interessi per scegliere i percorsi futuri. Anche le domande aperte, i momenti di riflessione, la conversazione in classe possono diventare occasioni orientative significative.

Dal punto di vista educativo, questo approccio contribuisce allo sviluppo di competenze trasversali: collaborazione, pensiero critico, *problem solving*, creatività, capacità decisionale e adattabilità. Parallelamente, favorisce metodologie laboratoriali e collaborative nelle quali il confronto tra pari, la sperimentazione e la condivisione di idee assumono un ruolo centrale. Anche l'errore perde la sua dimensione valutativa e diventa occasione di revisione, miglioramento e apprendimento.

In un tempo caratterizzato da percorsi sempre meno lineari e da trasformazioni continue, il Design Thinking offre, dunque, alla scuola strumenti utili per accompagnare studenti e studentesse nella costruzione consapevole del proprio futuro.

**[1]** Il quadro normativo fondamentale relativo all'orientamento è:

- Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328. È l'atto di nascita della riforma: adotta ufficialmente le *Linee guida per l'orientamento*. Introduce l'obbligo dei moduli curricolari di orientamento formativo (almeno 30 ore annue) per tutte le classi delle scuole secondarie di primo e secondo grado, l'istituzione dell'E-Portfolio personale e la nascita delle figure del Docente Tutor e del Docente Orientatore.
- Decreto Ministeriale 5 aprile 2023, n. 63. Fissa i criteri per la ripartizione delle risorse finanziarie destinate alle istituzioni scolastiche per remunerare e valorizzare le nuove figure professionali (Tutor e Orientatore), attingendo anche ai fondi stanziati dalla Legge di Bilancio per il contrasto della dispersione scolastica.
- Decreto Ministeriale 2 febbraio 2024, n. 19. Delinea in modo concreto le azioni per l'integrazione tra l'orientamento scolastico e quello professionale, rafforzando la cooperazione strategica tra il sistema d'istruzione, gli attori del territorio e il mercato del lavoro.
- Decreto Ministeriale 14 novembre 2024, n. 229. Regola l'adozione del modello nazionale di consiglio di orientamento, volto a standardizzare e rendere omogeneo il documento che le scuole secondarie di primo grado rilasciano agli studenti al termine del ciclo, per supportare la scelta del percorso successivo.

#### 4. La sfida dei CPIA nel sistema d'istruzione. Spazi aperti di cittadinanza e di inclusione



**Gianluca BOCCHINFUSO**

05/06/2026

Lo scorso 19 maggio, il MIM ha pubblicato le istruzioni operative relative alle modalità di iscrizione ai percorsi di istruzione degli adulti per l'anno scolastico 2026/2027[1].

I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) rappresentano oggi una delle realtà più interessanti del sistema educativo italiano. Lungi dall'essere semplici "scuole serali" dedicate al solo recupero tardivo di titoli di studio, queste istituzioni si configurano come veri e propri spazi multiculturali e intergenerazionali. In essi convergono bisogni profondamente eterogenei: dall'alfabetizzazione linguistica per i nuovi cittadini al conseguimento di titoli di studio del primo e secondo ciclo, fino alla riqualificazione professionale e al reinserimento sociale di chi ha vissuto percorsi di marginalità o esclusione.

La missione di questi centri non si limita solo a questi obiettivi, investe soprattutto sulla costruzione di nuove forme di cittadinanza all'interno di un tessuto sociale, oggi, caratterizzato da una complessità e da una fluidità sempre più crescenti. Il passaggio fondamentale si compie nel superamento definitivo dello stereotipo di "studente adulto tipico". La straordinaria varietà dei percorsi personali – che spaziano dal rientro in formazione dopo anni di interruzione fino all'urgenza di padroneggiare l'italiano come seconda lingua – impone un profondo rinnovamento pedagogico. L'orizzonte di riferimento si distanzia nettamente dalla semplice trasmissione di saperi disciplinari o dalla corsa affannosa verso un titolo di studio da spendere immediatamente nel mercato del lavoro, è volto soprattutto a valorizzare la centralità della persona e lo sviluppo di una reale consapevolezza critica.

#### **L'eterogeneità come risorsa: identità e traiettorie di vita**

Nei contesti dell'istruzione degli adulti, il sapere non può essere un'entità statica. Nasce e si rigenera attraverso la rielaborazione critica del vissuto. Lo studente dei CPIA non è mai una *tabula rasa*; è un soggetto portatore di una densità biografica che deve essere riconosciuta e integrata nel processo di apprendimento. Questa prospettiva trasforma l'aula in un laboratorio di narrazioni, dove la conoscenza teorica si aggancia a vissuti concreti, trasformando l'eterogeneità da ostacolo a risorsa pedagogica straordinaria.

La gestione di queste "biografie frammentate" rappresenta la sfida più feconda per il sistema dei CPIA. Lo studente adulto si muove spesso tra fragilità pregresse e potenzialità inesprese, portando in aula un carico emotivo che richiede una lettura attenta. Le sfide specifiche includono le esperienze migratorie, la discontinuità scolastica, la vulnerabilità sociale, il peso emotivo di precedenti fallimenti.

In questo quadro, l'educazione interculturale diventa una necessità strutturale. In contesti dove la componente migrante è spesso prevalente, il docente deve essere capace di decostruire i propri stereotipi impliciti ed evitare ogni forma di etnocentrismo didattico. Si tratta di realizzare una pedagogia del dialogo che non appiattisca le differenze, ma le metta in relazione produttiva per generare nuove conoscenze.

#### **La professionalità andragogica: il docente come facilitatore e regista**

Insegnare nei CPIA richiede la capacità di costruire un impianto educativo originale fondato sull'andragogia[2]. Il docente assume il ruolo di facilitatore dell'apprendimento, mediatore culturale e regista di dinamiche relazionali. Accompagna ed agevola l'accesso ai diritti e funge da figura di riferimento nel progetto di vita dell'adulto.

La gestione funzionale dei gruppi eterogenei è la metacompetenza per eccellenza. In un'unica aula la convivenza di studenti profondamente distanti tra loro per età, background culturale e livelli di scolarizzazione pregressa, rischierebbe di paralizzare qualsiasi impianto didattico tradizionale. L'insegnante del CPIA deve delineare contesti dinamici in cui la storia personale, le

competenze vissute e le conoscenze informali di ogni singolo studente si convertano in una risorsa collettiva, consentendo a ciascuno di emergere come punto di riferimento in un ambito specifico a beneficio dell'intero gruppo. Questa valorizzazione, sancita anche dal *Quadro europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente* [3], è una leva potentissima di autoefficacia: riconoscere ciò che un adulto già sa è il presupposto per dargli la fiducia necessaria ad apprendere ciò che ancora non sa. Gli adulti portano a scuola saperi acquisiti nel lavoro, nella famiglia, nella comunità. Saper riconoscere, nominare e integrare queste competenze nel percorso formale non è solo una questione di equità: è un atto deontologico che restituisce dignità alla storia del soggetto e previene la dispersione.

### **Ambienti inclusivi e metodologie attive: dall'esperienza all'astrazione**

La dimensione fisica e relazionale degli spazi nei CPIA è determinante per il superamento delle resistenze iniziali. L'aula esige una progettazione attenta, capace di renderla un luogo ospitale e privo di asimmetrie; l'organizzazione flessibile degli arredi, l'allestimento di postazioni dedicate alla progettazione condivisa e la rimodulazione dell'impianto spaziale segnalano visivamente l'intenzione di superare le gerarchie tradizionali a favore di una reale corresponsabilità educativa. Fondamentale è la stipula di un *Contratto formativo* [4] basato sulla fiducia reciproca e sulla valorizzazione del tempo dell'adulto, che deve percepire costantemente il senso e l'utilità di ogni attività proposta.

Le metodologie attive non sono scelte opzionali, ma necessità strutturali. Occorre sempre partire dall'esperienza e dall'azione per arrivare all'astrazione, invertendo il processo scolastico classico. Alcune metodologie hanno un impatto più coerente per determinati bisogni, come per esempio:

- *il role playing e le simulazioni*, essenziali per sviluppare competenze relazionali e affrontare situazioni reali. Aiutano l'adulto a sperimentare nuove modalità di interazione, aumentando la sicurezza in contesti sociali o lavorativi;
- *la scrittura autobiografica* che facilita la rielaborazione del proprio vissuto, dando dignità alla propria storia;
- *il debate* che accresce il pensiero critico e la capacità di negoziare con la realtà. Sono competenze civiche fondamentali per una cittadinanza attiva e consapevole;
- *il project-based learning* che mantiene alta la motivazione collegando lo studio a problemi concreti e casi reali, trasformando lo studente in un risolutore attivo di problemi piuttosto che in un ricevitore passivo.

Si tratta di personalizzare l'apprendimento attraverso una progettazione flessibile e modulare intrecciando l'insegnamento disciplinare con l'orientamento continuo.

### **Progettazione e valutazione: un Curricolo a rete**

Per rispondere ad un'utenza che deve conciliare studio, lavoro e carichi familiari, i CPIA devono superare la logica del *curricolo* rigido e sequenziale. Non ha senso pensare ad un iter da percorrere gradino dopo gradino; occorre immaginare una rete di nodi tematici tra i quali ciascuno può trovare il proprio percorso personalizzato. È importante partire dai traguardi di competenza necessari per la vita e la cittadinanza dello studente, pianificarli a ritroso, subordinando il rigore disciplinare alla significatività formativa per il singolo soggetto.

L'azione valutativa richiede di superare la logica strettamente sommativa, la quale rischia di alimentare i meccanismi di frustrazione e di accelerare l'abbandono dei percorsi iniziati. Al contrario, essa deve configurarsi come un processo trasparente e autenticamente orientativo, strutturato in modo da rendere il cittadino adulto pienamente consapevole dei criteri e dei dispositivi attraverso cui viene rilevato il suo apprendimento.

Assumere i livelli di partenza reali quale base della progettazione costituisce un autentico atto di giustizia educativa. In tal modo anche un progresso parziale acquisisce uno straordinario valore formativo, qualora venga costantemente rapportato e valorizzato a fronte di una situazione iniziale caratterizzata da fragilità o da lunghe interruzioni degli studi.

Se accettiamo questi presupposti, diventa una conseguenza logica scegliere alcuni strumenti e alcune modalità coerenti con l'impianto tracciato. Ne citiamo alcuni:

- *la valutazione diagnostica e il bilancio iniziale*, fondamentali per mappare le risorse pregresse (formali, non formali e informali) e definire i punti di forza su cui innestare il nuovo apprendimento;

- *il Portfolio delle competenze e l'autovalutazione* come uno spazio cognitivo e metacognitivo in cui lo studente seleziona e riflette sulla propria crescita, utile anche per il riconoscimento esterno dei crediti;
- *le rubriche valutative* che rendono visibili i criteri di successo, trasformando la valutazione in un processo di auto-orientamento e sviluppo metacognitivo;
- *la documentazione dei processi* per raccogliere evidenze sul "come" lo studente impara, permettendo al docente di ri-orientare la didattica e allo studente di visualizzare progressi altrimenti invisibili.

### **Oltre il titolo di studio: emancipazione e cittadinanza attiva**

Un rischio latente nell'educazione degli adulti è ridurre la formazione a puro addestramento funzionale per un mercato del lavoro spesso precario. Sebbene la certificazione professionale sia un obiettivo concreto, essa non può esaurire il solo orizzonte dei CPIA. Se la formazione si riduce ad adattamento passivo, perde la sua carica emancipatoria.

I CPIA devono essere un luogo in cui si impara a valutare opzioni, formulare preferenze e negoziare con la realtà. Spesso chi arriva in queste scuole ha vissuto vite dove le scelte erano limitate o imposte; riappropriarsi del potere di scelta è un prerequisito per ogni apprendimento significativo. Questo si realizza attraverso il rafforzamento di competenze trasversali: la lingua come chiave di accesso ai diritti; le competenze civiche per vivere i processi democratici; le competenze sociali per gestire i conflitti.

I CPIA agiscono anche come luogo di riparazione delle ferite profonde inferte dalla società e, spesso, dal sistema scolastico tradizionale: bocciature, giudizi negativi, senso di inadeguatezza. Agiscono come area in cui l'adulto può immaginare un futuro possibile che sembrava prima precluso. Promuovere la cittadinanza attiva significa dunque aprire il centro al territorio, trasformandolo in uno spazio pubblico dove la formazione non è assistenza, ma costruzione di autonomia.

### **I CPIA come spazio pubblico di futuro**

I CPIA si configurano, dunque, come il luogo fisico e ideale in cui la Repubblica adempie al mandato costituzionale di garantire il diritto all'istruzione per tutti, senza distinzioni di età, provenienza o vissuto esistenziale. Lungi dal ridursi a semplici e passivi ammortizzatori sociali, queste istituzioni operano quali laboratori di emancipazione dove l'esperienza formativa si traduce in una profonda evoluzione personale e sociale, consentendo a ciascuno di riscoprirsi più libero e radicato all'interno della propria comunità.

Per animare questo laboratorio di cittadinanza e inclusione, il sistema richiede intellettuali riflessivi, capaci di attraversare la complessità senza cedere a facili semplificazioni. Si tratta di professionisti guidati dalla convinzione che ogni adulto sia portatore di una dignità intrinseca, meritevole di pieno riconoscimento. L'azione sinergica di una solida cultura andragogica e di una valutazione orientata a valorizzare i progressi individuali permette di convertire il cammino formativo in un'autentica promessa di riscatto, offrendo un presidio costante proprio laddove si manifestano le fragilità che insidiano i progetti di vita degli studenti.

[1] Per informazioni si veda la [Nota](#) n. 1212 del 18 maggio 2026.

[2] L'andragogia è una teoria dell'apprendimento e dell'educazione degli adulti nata nel 1980 in analogia alla pedagogia. Il massimo esponente e punto di riferimento teorico in questo campo si identifica nella figura di Malcolm Knowles, il quale ha formalizzato i sei pilastri cardine che orientano l'apprendimento in età adulta: il bisogno di sapere; il concetto di sé; l'esperienza precedente; la prontezza ad apprendere; l'orientamento all'apprendimento e la motivazione. In Italia uno dei massimi studiosi dell'andragogia e della pedagogia degli adulti è Duccio Demetrio, fondatore tra l'altro della rivista *Adulità* e fautore del metodo autobiografico.

[3] La *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018* relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente è un documento strategico per favorire occupabilità, inclusione sociale, cittadinanza attiva e consapevole.

[4] Nei CPIA è caratterizzato da due documenti ufficiali: il *Patto Formativo Individuale* (PFI che è il percorso personalizzato e individualizzato con obiettivi e traguardi) e il *Patto Educativo di Corresponsabilità* (che stabilisce i diritti e i doveri della scuola e dello studente per il raggiungimento del benessere e del successo formativo).