

SEMINARIO FISM EMILIA ROMAGNA

SPECCHI PER CRESCERE-la scuola che si osserva per migliorare

17 settembre 2025

Intervento Prof. Italo Fiorin: “Una scuola di qualità”

Trascrizione intervento non rivista dall'autore

Spero di essere utile alla vostra riflessione, ma voi lo siete già stati per me, perché mi avete fatto riprendere in mano alcuni temi importanti. Ogni volta che si fa una proposta agli altri, prima di tutto è una bella occasione per una riflessione personale.

Quello che è il mio intervento non sarà entrare nel tema specifico del RAV, perché vi sarà poi una relazione dedicata e sicuramente approfondita su questo. La mia sarà quindi una riflessione che tiene comunque presente questo strumento all'interno della cultura della valutazione.

La prima cosa che mi viene da dire è che, per quanto chi non conosce la scuola dell'infanzia potrebbe meravigliarsene, a mio modo di vedere nessun ordine scolastico ha una familiarità con la riflessione sulle pratiche educative e didattiche quanto la scuola dell'infanzia. È nella scuola dell'infanzia che concetti come ascolto, accoglienza, accompagnamento, osservazione, documentazione si sono tradotti in pratiche professionali.

Quando si parla di valutazione, la cultura della scuola dell'infanzia, secondo me, ha moltissimo da dire. Anzi, sarebbe molto bello che venisse ascoltata di più, perché potrebbe influire in maniera realmente positiva sugli altri ordini di scuola.

Dico che è un po' paradossale, perché la scuola dell'infanzia è una scuola senza voti, senza prove INVALSI, senza esami di riparazione, senza crediti, senza debiti, senza tutte quelle cose che inquietano molto gli altri ordini scolastici. Ma proprio questa libertà da adempimenti formali consente alla scuola dell'infanzia di avere un approccio sereno, al tempo stesso educativo e professionale.

E si comprende meglio come valutare significhi attribuire valore, valorizzare, avere uno sguardo positivo e non giudicante o certificativo.

Questa attenzione che viene data alla dimensione relazionale, educativa e all'agire didattico non riguarda solo questi aspetti che potremmo dire interni di aula e di sezione, ma riguarda anche — estendendosi con molta competenza — la dimensione organizzativa, gestionale, istituzionale.

Per quanto riguarda il primo aspetto, quello della *relazione educativa*, possiamo dire che il ricorso a modalità indirette di didattica — come, per esempio, l'osservazione attenta, la predisposizione di setting che suggeriscano possibili abilità anziché guidare i bambini in modo prescrittivo — rappresenta un elemento fondamentale.

A ciò si aggiunge la capacità di ascoltare e leggere i messaggi, sia espliciti sia impliciti, che provengono dai bambini, e, attraverso questo ascolto, rilanciare proposte educative.

Tutto questo richiama quella che Jerome Bruner, con un'espressione che trovo particolarmente significativa, chiamava la *cortesia del dialogo*.

Si tratta di un patrimonio prezioso, che oggi può essere messo pienamente a disposizione, anche in vista della nuova sfida e dell'impegno che ci viene richiesto.

Documentare, riflettere, insieme, confrontarsi, riprogettare: tutto questo racconta un'attenzione, una ricerca propria di una scuola che è una scuola riflessiva.

Cito soltanto questa; sarà l'unica citazione che farò dalle Indicazioni del 2012. È vero che formalmente non sono più in vigore, ma ritengo possano ancora costituire un valido riferimento pedagogico per chi desideri utilizzarle. La citazione è la seguente, e riguarda proprio questi temi:

“In questa scuola, gli educatori cosa fanno? Una scuola che riconosce, accompagna, descrive, documenta i processi di crescita evita di classificare e giudicare le prestazioni dei bambini, perché è orientata a esplorare e incoraggiare lo sviluppo di tutte le loro potenzialità.”

Questo, e non solo, perché la didattica della scuola dell'infanzia è soprattutto focalizzata a promuovere lo sviluppo delle competenze dei bambini. A questo proposito, desidero ricordare un'espressione che viene utilizzata nelle Indicazioni Nazionali, ma che, in realtà, quando l'abbiamo inserita, è stata ripresa dai Nuovi Orientamenti della scuola materna del 1991: l'espressione *“traguardi per lo sviluppo della competenza”*.

Il termine *“traguardi”*, poi proposto anche agli altri ordini e gradi di scuola, è diventato un punto di riferimento importante. Esso è particolarmente significativo nella scuola dell'infanzia, che guarda alla competenza con una prospettiva di ulteriorità: da un lato, riconoscendo che il bambino è competente — questo è anche il titolo di un bellissimo libro di Juul, *“Il bambino è competente”* — e, dall'altro, considerando la competenza come un traguardo che non sarà mai pienamente raggiunto, ma che si pone davanti a noi. Crescere, infatti, significa avvicinarsi progressivamente e acquisire livelli di padroneggiamento sempre più significativi riguardo alle competenze.

Non mi soffermerò su questo; personalmente non apprezzo l'espressione utilizzata nelle nuove Indicazioni quando si parla di *“competenze attese”*, perché le competenze non si attendono, casomai si sostengono e si incrementano progressivamente, poiché i bambini le possiedono già a un livello iniziale. Proprio nel libro di Juul, *Il bambino è competente*, è molto interessante il discorso rivolto ai genitori e agli educatori. Nella sua introduzione si afferma:

“Un errore fondamentale, che abbiamo commesso, consiste nel ritenere che i figli, i bambini e le bambine non siano persone vere e proprie fin dalla nascita, come se fossero ancora incompiuti, individui solo in potenza e non in atto. Li consideriamo come semi esseri; in realtà sono perfetti, sono e sono competenti, ed è da lì che inizia la relazione educativa”.

Juul aggiunge:

“Dicendo che i nostri figli sono competenti, intendo dire che sono in grado di insegnarci ciò di cui abbiamo bisogno. Quando ci rivolgiamo al bambino e riflettiamo sui bisogni fondamentali che ha e su cosa dobbiamo cercare per rispondere in modo integrale, forse siamo indotti a domandarci quali siano i nostri bisogni di esseri umani, che riconosciamo nei bambini e riscopriamo, come in uno specchio, anche dentro di noi”.

Una didattica che parte dal riconoscimento delle competenze e, attraverso la cortesia del dialogo, si propone come un accompagnamento allo sviluppo, richiede una valutazione che non può essere certificativa, standardizzata o ridotta a frammenti di piccole performance misurabili. Rendere visibile

l'apprendimento, raccontarlo e dividerlo tra professionisti e con i genitori, così come condividere i progressi dei bambini, richiede di trovare strumenti adeguati a tale scopo. La scuola dell'infanzia possiede una grande cultura e un ampio know-how in merito. L'importanza della documentazione, dell'osservazione partecipata, del diario e delle rubriche valutative costituisce un patrimonio di strumenti narrativi che raccontano gli sviluppi e la crescita.

In particolare, nella scuola dell'infanzia è stata consolidata una **triade** strettamente collegata: **documentare, riflettere, valutare**, poiché proprio questa successione consente di parlare propriamente di valutazione. La riflessione sulle tracce raccolte permette di valutare, esprimersi e attribuire valore a quanto è stato osservato.

Questo patrimonio culturale, parte della cultura pedagogica della scuola dell'infanzia, non riguarda solo la relazione con i bambini e le bambine in aula, ma coinvolge, a un livello di maggiore complessità, la scuola stessa, intesa come lo sfondo più ampio nel quale tutto ciò avviene, cioè l'ambiente di apprendimento. Quest'ultimo è costituito dal contesto culturale della scuola, dai valori, dal clima, così come dalla sua organizzazione, dalle regole organizzative, dalle regole istituzionali, dal modo di allestire gli spazi, di vivere, di organizzare e di concepire i tempi.

Tutto questo, in una dimensione di insieme, di collegialità, segna una distanza significativa dal tempo in cui la preoccupazione e la responsabilità educativa erano vissute in termini individualistici, come "la mia sezione", "i miei bambini", "le mie bambine". Questa concezione, che implicava anche una relazione affettiva dai tratti quasi proprietari, appartiene al passato. Oggi, invece, la scuola ragiona attraverso il confronto tra le persone, tra le professioniste che la vivono.

Questa componente collegiale è molto importante anche nella valutazione, perché consente di leggere ciò che accade attraverso una molteplicità di sguardi. È stato sottolineato fin dall'inizio: il RAV rappresenta un'opportunità per porci le domande fondamentali — perché facciamo ciò che facciamo? Perché non facciamo, ad esempio, altro? — e interrogarci. Ma se lo facciamo insieme, questo processo di riflessione condivisa risulta certamente più ricco.

Ritengo che il RAV possa contribuire a rafforzare, là dove già esiste, questa prassi, oppure, dove ancora non c'è — come può accadere soprattutto negli ordini di scuola superiori, dove vi è forse meno abitudine a una valutazione collegiale — possa in qualche modo incoraggiarne l'uso e orientare in questa direzione.

È interessante osservare come il RAV faccia la sua comparsa nella scuola dell'infanzia solo dopo essere stato sperimentato negli altri ordini scolastici. Questo ritardo, a mio avviso, è dovuto a una certa insicurezza o reticenza rispetto alla natura della scuola dell'infanzia. Forse, nonostante le dichiarazioni ufficiali, essa non è ancora autenticamente riconosciuta come scuola, al pari degli altri ordini. Si è portati, cioè, a considerarla come qualcosa che somiglia a una scuola vera e propria, ma che non lo è ancora pienamente, perché la scuola "vera" è concepita come fatta di lezioni, discipline e voti.

Per questo motivo, considero questo appuntamento un'occasione importante che, se sarà vissuta in modo positivo, potrà rappresentare anche una bella scoperta: vedere come le scuole dell'infanzia potranno e sapranno utilizzare questo strumento.

Dire questo, naturalmente, non elimina la consapevolezza che introdurre strumenti di valutazione — anche nel caso dell'autovalutazione — sia sempre un'operazione molto delicata e comporti, senza dubbio, dei rischi. Tuttavia, tali rischi e questa delicatezza non riguardano la scuola dell'infanzia più di quanto non coinvolgano tutti gli altri ordini di scuola.

È una cautela che dobbiamo sempre avere quando entriamo in un ambito quasi sacro, nel quale — per usare un’immagine simbolica — dovremmo toglierci i calzari: è il terreno della valutazione degli altri, delle altre persone e di noi stessi. Per questo motivo è opportuno mantenere questo atteggiamento di timore e tremore, pur sapendo che esso deve essere sostenuto dalle giuste competenze. Occorre anche essere consapevoli che esistono molte possibili degenerazioni.

Racconto un piccolo episodio di questa estate, perché mi ha profondamente fatto riflettere. Ero con i miei nipotini, durante quelle settimane di “antipedagogia” che ci concediamo regolarmente, sottraendo i nipoti ai figli. Un nipotino che frequenta la prima classe ha detto: “Devo fare i compiti delle vacanze, devo fare gli Invalsi”.

Non sapevo che esistessero compiti Invalsi per l’estate, e ho scoperto con una certa apprensione l’esistenza di questi quadernetti, nei quali i bambini si esercitano a superare delle prove che poi verranno somministrate.

Questo, pur con tutte le buone intenzioni, rappresenta, a mio avviso, un eccesso di attenzione e anche una deformazione del ruolo e dell’importanza della valutazione. Non è l’Invalsi ad avere colpa — non intendo certo porlo sul banco degli imputati — ma certamente assegnare come compito le prove Invalsi dice molto dei rischi connessi a una concezione distorta della valutazione. Una distorsione che, con l’età, si trasforma nello “studiare per il voto”, ma anche nell’“insegnare per il voto”, secondo l’espressione americana *teaching to the test*, ovvero “insegnare per superare il test”.

Ed è proprio questo ciò che vorremmo assolutamente evitare quando parliamo di valutazione.

Criticare l’uso improprio della valutazione non significa criticare la valutazione in sé. Al contrario, è fondamentale riconoscere che solo l’esperienza sottoposta a valutazione è in grado di insegnare e di generare apprendimento; altrimenti, essa rimane una semplice pratica.

Quante volte sentiamo, talvolta anche da parte di insegnanti, affermazioni come: “Io insegno così da trent’anni e non vedo perché dovrei cambiare, ho tanta esperienza”. In realtà, si può aver insegnato per trent’anni e possedere meno esperienza di una docente neoassunta, la quale esercita una capacità riflessiva che non è mai stata attivata in precedenza. Se non mettiamo sotto riflessione le pratiche, non apprendiamo da esse.

È proprio la riflessione che trasforma la pratica in un’esperienza da cui è possibile apprendere e che, a sua volta, insegna. Ecco perché è fondamentale porre attenzione alla valutazione. Come già detto in precedenza, essa va accompagnata da una dimensione sociale, dal fatto di valutare insieme agli altri. Questo approccio collegiale offre una garanzia ulteriore, poiché vi è sempre una componente di approssimazione. Tuttavia, lo scopo non è quello di formulare giudizi indiscutibili, bensì di comprendere meglio e di intervenire in modo più efficace, sia quando si parla di persone sia quando si parla di organizzazione.

L’altro giorno mi trovavo a un convegno, e mi ha colpito una riflessione proposta da un insegnante, che ha detto:

«Valutare ha anche dentro la parola valuta, e la parola valuta vuol dire moneta. La moneta funziona perché aiuta gli scambi. Allora, questa idea della valutazione che si utilizza dentro gli scambi degli sguardi, dei nostri pareri, dei confronti, mi sembra una prospettiva interessante: dell’intersoggettività. Insomma, il RAV può essere una buona leva di costruzione della soggettività.»

Ma per mostrarci che cosa?

Per andare nella direzione di una scuola di qualità. Siamo interessati a valutare la nostra scuola perché siamo interessati al miglioramento della nostra scuola. Ma quando possiamo dire che una scuola è di qualità?

Non è facile rispondere a una domanda di questo tipo, anche perché le nostre risposte sono sicuramente, in qualche modo, derivate dalla visione e dall'idea di scuola che noi abbiamo, quindi dai valori che noi abbiamo. Potremmo, dunque, anche non avere tutti la stessa idea quando ci confrontiamo.

Tuttavia, c'è un punto discriminante, un criterio sovraordinato che è fondamentale, a partire dal quale soltanto può svilupparsi poi il confronto e la ricerca. Ma è un punto, preliminare.

Ne parlo, prima di tutto, utilizzando e prendendo spunto da un romanzo che non è di Singer, in questo caso, ma di Henry Roth, un narratore famoso per aver scritto un libro. Ha scritto due libri nella sua vita. I Roth sono tanti: Yosef Roth, Henry Roth... Questo Henry Roth ha scritto un libro che si chiama *Chiamalo sonno*.

Il protagonista è un bambino, un piccolo bambino, figlio di emigranti. La sua famiglia emigra dall'Ucraina, da una zona che si chiama Galizia, a New York, ai primi del Novecento.

C'è un piccolo episodio che mi fa sempre riflettere quando penso alla valutazione e al tema della complessità dell'organizzazione. I genitori di David sono via, il piccolo bambino è solo a casa e ha sete. Allora si avvicina all'acquaio di casa sua per bere e, mentre si avvicina, resta ammirato dai rubinetti lucenti, dalle tubature che formano dei disegni misteriosi.

Si interroga, come fanno i bambini, con domande molto interessanti, molto profonde: “Ma se io apro il rubinetto esce l'acqua, ma da dove verrà questa acqua?”

Dopo tutti questi pensieri, alla fine si avvicina per bere, ma è troppo piccolo, non riesce ad arrivare ad aprire il rubinetto. E Roth scrive:

“Fu allora che il piccolo David si accorse che il mondo era stato creato senza di lui, progettato senza di lui”

L'immagine del piccolo David che non riesce ad arrivare al rubinetto mi sembra una buona metafora per esprimere che cos'è, in fondo, la cosa più importante della scuola.

Noi spesso parliamo della centralità della persona, della centralità del bambino e della bambina. Dobbiamo partire da questa centralità, ma quando un bambino e una bambina sono veramente centrali?

La qualità della scuola non si misura dalla sua complessa organizzazione, dalla sua architettura progettuale, dalla bellezza dei suoi arredi o dall'intelligenza dei suoi spazi, che potrebbero essere come quell'acquaio bellissimo al quale il piccolo David si avvicina, se tutto questo non serve per dissetare il piccolo bambino e la piccola bambina, se non è, cioè, a sua misura.

Ed è la misura, l'essere “a misura”, ciò che consente di accedere a un'altra parola molto bella, se ben interpretata, spesso utilizzata anche per descrivere la scuola: il **benessere**.

Un benessere che non corrisponde semplicemente a uno “stare bene” superficiale, banale o momentaneo, e che non coincide neppure con l’idea, tipica di una cultura materialistica, del possedere molte cose.

Il **ben-essere** è piuttosto lo “stare bene” perché si è accolti e si è aiutati. Si è aiutati — e qui riprendo un’espressione montessoriana — *a fare da sé*, a intraprendere un percorso di realizzazione e di crescita verso l’autonomia.

Si è incoraggiati ad esplorare, ad agire; si è incoraggiati a non perdere nessuno dei “*cento linguaggi*” che, come diceva Malaguzzi, *ogni bambino possiede*.

Un bambino, una bambina che entra nella scuola *sta bene* se viene riconosciuto, aiutato a crescere, valorizzato nell’interesse della sua persona.

E allora, questo è l’impegno, bello e faticoso, che costituisce il criterio fondamentale della qualità di una scuola.

Anche in questo caso, mi viene in mente quella bellissima poesia di Janusz Korczak, quando parla della fatica di stare con i bambini. Scrive:

"È faticoso frequentare i bambini."

E poi aggiunge:

"Perché dite che è faticoso? Perché bisogna abbassarsi, mettersi al loro livello, inclinarsi, curvarsi, farsi piccoli?"

"No, non è per questo. Avete torto. Non è questo ciò che più stanca."

"È piuttosto il fatto di essere obbligati ad innalzarsi fino all’altezza dei loro sentimenti, tirarsi, allungarsi, alzarsi sulla punta dei piedi per non ferirli."

Questa citazione mi serve proprio per rimarcare con forza quello che è il cuore della scuola. Il piccolo David, il bambino, la bambina, sono lì che ci dicono:

“Costruisci pure una struttura organizzativa, ma che sia capace di rispondere al bisogno che ho di significato, di avventura, di crescita, di realizzazione.”

Essere all’altezza dei bambini è il criterio fondamentale della qualità, e il RAV, forse, dovrebbe consistere proprio nell’aiutarci a ripensare tutto alla luce di questo criterio.

È faticoso, ma si tratta di una fatica giustificata dal valore profondo che la riflessione valutativa contiene, ovvero la motivazione a migliorare la qualità della nostra scuola.

Un ulteriore elemento che mi sembra interessante, che è proprio dell’educazione e che dobbiamo tenere presente — e, anche in questo caso, sarà positivo se lo strumento potrà aiutarci a consolidarlo — è l’elemento **trasformativo**.

Il RAV è uno strumento che può consentirci di trasformare le nostre pratiche in un’esperienza migliore, perché vi è implicita l’idea del miglioramento, concetto che, tecnicamente, è connesso a ciò che viene definito *piano di miglioramento*, il quale dovrebbe, in qualche modo, scaturire da esso.

L’elemento del miglioramento, in ambito educativo, è particolarmente interessante, poiché è nella natura stessa dell’educazione la trasformazione in senso migliorativo.

Freire ci ha insegnato che l'educazione è trasformazione, è cambiamento.

Papa Francesco ripeteva spesso una frase che ho sentito molte volte:

“Non si cambia il mondo se non si cambia l'educazione.”

In questa breve frase, molto efficace e anche profondamente freiriana, sono contenuti due messaggi importanti.

Il primo: **l'educazione è un motore di cambiamento**. Non c'è educazione se non c'è cambiamento. Esiste l'addestramento, ma non il cambiamento. Il cambiamento è “il nuovo” che viene generato.

Ma perché la scuola — e quindi l'educazione — possa generare “il nuovo”, è necessario che l'educazione stessa sia capace di rigenerarsi.

“Non si cambia il mondo se non si cambia l'educazione” è dunque un invito a porsi alcune domande fondamentali:

Perché stiamo facendo ciò che stiamo facendo?

Che cosa potremmo fare che non stiamo ancora facendo?

Che cosa potremmo fare per rendere migliore la proposta che stiamo offrendo?

Tutto questo non riguarda soltanto ciò che avviene all'interno delle mura della scuola, dell'aula o della sezione; siamo infatti invitati a guardare anche oltre. Siamo chiamati a riflettere sulle relazioni con l'esterno della scuola, in quanto realtà inserita in una comunità.

E allora, questo essere invitati come insegnanti, come educatrici — non solo come dirigenti o coordinatrici — può trasformarsi in ciò che Sergiovanni definiva *una comunità di leader*.

La miglior leadership è quella in cui il miglior leader è colui che aiuta tutti a diventare leader: persone capaci di preoccuparsi non soltanto del proprio particolare, ma dell'intero; non solo di ciò che accade dentro le mura della scuola, ma anche di come la scuola possa diventare un soggetto di trasformazione e di cambiamento nella società.

La relazione con l'extrascuola è fondamentale. La scuola è molto più di un ambiente di apprendimento: è uno spazio di crescita, di costruzione, di confronto e di futuro.

Una scuola radicata nella comunità ci spinge ad allargare lo sguardo e a interrogarci sul nostro modo di costruire relazioni: quelle che più immediatamente coltiviamo — certamente con le famiglie, con i genitori — ma anche con tutti quei soggetti, con quel grande potenziale di risorse che potrebbero rivelarsi fondamentali per la costruzione di un patto educativo.

Anche questo rappresenta un indicatore di qualità: l'essere una scuola **della comunità e nella comunità**.

E quindi, per concludere, un'ultima riflessione:

il rischio di un appiattimento è sempre presente quando si compila un format standardizzato.

Perché un format non è solo standardizzato, ma è anche standardizzante. Questo rappresenta un rischio. Ovviamente, se lo si riconosce, allora si possono prendere le dovute precauzioni.

Credo sia molto importante — anche se non è semplice definire come — riuscire a **connotare** un resoconto, a **caratterizzare** un rapporto in modo tale che restituisca non uno schema predefinito,

non uno stereotipo, non un *ideal-tipo* astratto e inesistente, ma il **volto vivo di una comunità**, la sua autentica identità.

Che cosa dimostra che la nostra scuola è una **comunità viva** e non semplicemente una **società ben organizzata**?

Che cosa ci aiuta a comprendere che il nostro sforzo, la fatica di cui ho parlato, va oltre la semplice ricerca della soddisfazione del “cliente”?

Possiamo davvero ritenerci soddisfatti se la nostra è una scuola che offre un servizio *on demand*? Oppure se la nostra è una scuola che, oltre a dare risposte, **pone domande, solleva interrogativi**, si propone come **interlocutrice** attiva nel dialogo educativo?

È una sfida difficile — me ne rendo conto — per molte ragioni. Ma è una domanda importante.

Che fare, allora, perché la scuola sia una presenza significativa all'interno della comunità?

Dal momento che le scuole con le quali sto dialogando in questo momento — e che sento molto vicine anche al mio modo di sentire — hanno **radici identitarie dichiarate**, con riferimenti precisi a una visione antropologica ed educativa, possiamo porci alcune domande fondamentali.

In che modo questa identità traspare?

Come si propone come **valore aggiunto**, come **elemento di forza** nell'offerta formativa che rivolgiamo alla comunità?

In una scuola di ispirazione cristiana, possiamo chiederci se vi sia spazio per una riflessione sul senso di questa scelta, su ciò che essa ha di **caratterizzante** — non in termini contrappositivi, che sarebbero in contraddizione — ma in termini di **contributo al bene comune**.

Che cosa di originale possiamo apportare?

E quanto questa scelta di fondo incide concretamente sul nostro modo di educare, di stare nella comunità, di costruire relazioni?

Chiudo citando una frase che non è mia, ma di una persona con la quale ho condiviso molte esperienze, anche lavorative: io nelle indicazioni, lui come coordinatore per il sistema 06, Giancarlo Cerini.

A proposito di queste riflessioni, egli afferma che se lo strumento — il questionario, la scheda, il monitoraggio, il RAV in bella copia — prende il sopravvento, tutto si tradurrà nell'ennesimo adempimento burocratico, un altro documento da incamerare come ce ne sono tanti nella toponomastica sincopata della scuola italiana: PTOF, PDM, PEI, RAV, ecc...

In conclusione, torno al titolo, “*Lo specchio*”. È molto bella l'idea, la metafora: ci si può rispecchiare in molti modi, come Narciso che si innamora di sé stesso e si perde, non genera, non cambia, non dà nulla.

Ci si può rispecchiare in modo da leggerci con le domande che ci aiutano a camminare, ad andare oltre, a fiorire.

Si può essere uno specchio per la comunità. Molte volte si dice che la scuola è lo specchio della sua società; per certi aspetti è vero: non è *la* società, ma ne intercetta i problemi, le ansie, le attese, le fragilità.

Ma potremmo anche cercare di essere uno specchio un po' deformante, forse, ma non di quelli che restituiscono immagini buffe o distorte; bensì uno specchio nel quale, se la società si riflette, possa vedersi non semplicemente com'è, ma **come può diventare**.

Una proposta per diventare qualcosa di più bello, di più grande. Una scuola che, diventando una comunità riflessiva e generativa di innovazione, caratterizzata da uno stile e da valori profondi e testimoniati, rappresenti quello specchio nel quale la società, riflettendosi, possa trovare una direzione e una prospettiva.