

The paradox of teaching: educating between  
standardization and immeasurability

Angela Arsenà

Associate Professor of General and Social Pedagogy | Pegaso University | [angela.arsena@unipegaso.it](mailto:angela.arsena@unipegaso.it)

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Arsenà A. (2026). The paradox of teaching: educating between standardization and immeasurability. *Pedagogia oggi*, 24(1), 200-206.  
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-25>

**Copyright:** © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

**Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561**  
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-25>

ABSTRACT

In an era marked by the imperative of measurement and the proliferation of evaluation devices that tend to reduce educational complexity to a system of observable performances, this article seeks to explore the contemporary paradox of teaching: how can we educate without betraying the inherent immeasurability of human beings? Starting with a reflection on desire – not as an individual impulse but as a symbolic horizon and generative force for knowledge – the text investigates the relationship between education and measurement, competence and embodiment, development and duty, synthesis and fidelity to meaning. Competence, far from being reduced to a set of certifiable outcomes, is re-envisioned here as a relational act and an ongoing process that involves the mutual transformation of the subject and the world. Particular attention is dedicated to summarizing, a seemingly marginal practice which is rethought as a profound educational exercise.

In un'epoca segnata dall'imperativo della misurazione e dalla proliferazione di dispositivi valutativi che tendono a ridurre la complessità educativa a un sistema di prestazioni osservabili, questo articolo si propone di interrogare il paradosso contemporaneo dell'insegnare: come educare senza tradire la dismisura costitutiva dell'umano? A partire da una riflessione sul desiderio – inteso non come impulso individuale ma come orizzonte simbolico e forza generativa del conoscere – il testo indaga il rapporto tra educazione e misura, competenza e incarnazione, sviluppo e compito, sintesi e fedeltà al senso. La competenza, lungi dall'essere ridotta a una serie di esiti certificabili, viene qui ricompresa come atto relazionale e processo in divenire, che implica la trasformazione reciproca di soggetto e mondo. Particolare attenzione è dedicata al riassunto, pratica apparentemente marginale, ma ripensata come esercizio formativo profondo.

**Keywords:** developmental task, epistemic desire, transformative competence, critical synthesis practice, reflective praxis

**Parole chiave:** compito di sviluppo, desiderio, competenza, riassunto, prassi riflessiva

Received: March 13, 2026  
Accepted: April 28, 2026  
Published: June 19, 2026

**Corresponding Author:**  
Angela Arsenà, [angela.arsena@unipegaso.it](mailto:angela.arsena@unipegaso.it)

## 1. Educare alla stella mancante: il desiderio come metodo

Secondo Umberto Eco (2000) l'espressione “nella misura in cui” non è espressione adeguata alla lingua italiana e ai suoi intenti di chiarezza: il grande semiologo osservava infatti che poteva essere sostituita “da ‘se-allora’ (nella misura in cui piove, porta l'ombrello), da ‘questo provoca quello’ (nella misura in cui il governo aumenta le tasse sugli immobili diminuirà l'acquisto di case in proprio), da ‘quando-allora’ (nella misura in cui egli tornerà a chiederti soldi...), e così via” (p. 14).

La questione non appare tuttavia semplicemente linguistica e di opportunità o di speciosa precisione, bensì eminentemente ermeneutica e filosofica: malgrado le esagerazioni, l'espressione “nella misura in cui” manifesta oltremodo una volontà di calcolo, di commisurazione, una ricerca di adeguatezza tra risposta e domanda, una aspirazione alla soluzione proporzionata. La postura adeguata al mondo contemporaneo si svolge o dovrebbe svolgersi invece all'insegna della dismisura: lo slogan sessantottesco che (anche se tacito) dovrebbe forse ancora prevalere è “prendete i vostri desideri per la realtà” – che è appunto l'opposto di ciò che si deve o si può fare solo nella “misura in cui...”.

La regola della dismisura è probabilmente la regola del desiderio (Recalcati, 2018), inteso come orizzonte, soluzione, approccio, modalità di gestione delle cose, del *logos* educativo e del discorso filosofico capace, nella sua sconfinata possibilità, di arginare gli angusti imperativi delle ideologie: sempre secondo Umberto Eco, infatti, è caratteristico delle nuove ideologie essere “misurate” e non nel senso di moderate, equilibrate o innocue. Al contrario: esse sono tanto più efficaci quanto meno si presentano come ideologie. Non avanzano infatti con il tono solenne del manifesto, della dottrina, della militanza dichiarata; si offrono piuttosto come evidenze tranquille, come buon senso, come pragmatismo, come neutralità tecnica così che possano essere vissute come verità possibili e fattibili, anzi talvolta persino auspicabili.

Nel contesto educativo attuale, dominato da una sorta di ideologia della misurabilità, che tende a incasellare e a valutare ogni aspetto del processo educativo, riscontriamo un paradosso che riflette l'avvertenza di Umberto Eco sull'eccessiva ambizione alla misurabilità delle cose. L'elogio della misura, con la sua essenza calcolatrice e proporzionata, si specchia nelle pratiche contemporanee di valutazione dell'educazione, dove ogni competenza deve essere prima dimostrata e poi validata attraverso criteri rigidi e quantificabili mentre il desiderio, che dovrebbe essere la molla propulsiva dei processi educativi nonché motore primo, immobile e mobile, della motivazione, si trova sovente sacrificato sull'altare della standardizzazione. La formula che invita a considerare i desideri una realtà, lungi dall'essere utopica e/o irrazionale, riflette l'ambizione all'infinito insita nell'umano e forse invita a riconsiderare la nostra postura nei confronti dell'educazione che non è, o non dovrebbe essere, solo esercitazione limitata alla mera misurazione, bensì campo di possibilità illimitate, orizzonte aperto e sconfinato. Anche laddove il desiderio scandisce e declina un periodo ipotetico del terzo tipo, dell'irrealtà, esso si configura come possibilità sempre aperta, e aperta almeno ai sogni. Esso si configura come stella polare, probabilmente irraggiungibile (almeno con gli strumenti odierni) ma non per questo meno luminosa: “desiderare” deriva infatti dall'unione della particella *de*, che indica una mancanza, con *sidus, sideris*, che significa appunto “stella”, e il suo plurale *sidera* che sta per “stelle”. Gli antichi greci, che si avventuravano in mare e cercavano di orientarsi nella rotta, tracciavano connessioni ideali tra le stelle per formare costellazioni, essenziali sia per le esigenze della navigazione e sia per le esigenze esistenziali attraverso le ipotesi dell'astrologia. Da qui nasce dunque il duplice significato di “de-sidera”, da rintracciare nel sentimento che avverte la “mancanza” di costellazioni (cioè di punti di riferimento) e nel “de-costellare” (cioè nel tentare di disgregare la costellazione): in questo spazio si incunea, al pari di un fato o di un destino, il “confine sconfinato” della nostra esistenza attuale che, pur legato alle maglie della routine quotidiana, desidera e talvolta realizza ciò che desidera nonostante i limiti imposti proprio da quella quotidianità (Petrosino, 2020).

L'attuale *logos* pedagogico, rivestito spesso da pragmatiche necessarie, rischia di proporre un solo modello fattibile, una sola porzione di universo, si potrebbe dire, oscurando così la ricchezza e la diversità delle infinite costellazioni, dei metodi educativi altri, che potrebbero rispondere, con la loro smisurata versatilità, alle reali esigenze umane di crescita, scoperta e innovazione.

È indubbio che se riduciamo il processo educativo ad un insieme di steps misurabili (Granese, 1993), essa perde il suo più grande obiettivo: sviluppare individui capaci non solo di rispondere a esigenze predefinite, ma di reinventare e reinterpretare il mondo che li circonda. In un contesto caratterizzato dal continuo cambiamento d'epoca, dove tuttavia la misura e la commisurazione sembrano dominare, la sfida

per l'educazione è quella di ritrovare il coraggio di abbracciare la "dismisura", di valorizzare il desiderio come elemento centrale del processo educativo. Del resto, che la nostra epoca sia segnata da un'inclinazione quasi ossessiva verso la quantificazione di ogni aspetto dell'esistenza umana, laddove nulla sembra sfuggire all'implacabile assedio dei numeri, dal gioco dei test standardizzati e delle metriche quantitative, sembra verità acclarata (Acone, Bertagna, Chiosso, 1992).

L'educazione, ridotta a mero trasferimento di informazioni standardizzate e a fenomenologia algoritmica, diviene così una sorta di manufatto industriale, privo del suo intrinseco valore umanistico e trasformativo (Visalberghi, 1955; Lucisano, 2012; Corsini, Zanazzi, 2015) e la crescente tendenza a valutare gli insegnanti con strumenti che privilegiano la misurabilità degli output, anziché la qualità del processo educativo, potrebbe portare a una pericolosa distorsione: l'insegnamento si trasforma in una performance calibrata sui test, snaturando l'autentica missione educativa che dovrebbe animare ogni vero maestro. La creatività didattica viene soffocata dalla necessità di conformarsi a parametri predeterminati, con conseguenze deleterie per l'innovazione pedagogica che ha, a dispetto di tutto, il suo luogo naturale proprio nel rischio, nell'imprevedibilità e nella irriducibilità dell'umano.

Le innovazioni di Maria Montessori, di don Lorenzo Milani, di Aldo Capitini e di tutti i maestri di strada sono state e si sono rivelate audaci, provocatorie e risolutive scommesse innovative.

Sempre vinte, senz'altro, ma sempre guardate all'inizio con sospetto perché "fuori misura", fuori standard.

## 2. Competenze incarnate: il sapere che viene dopo?

Sembra dunque imperativo che si riconsideri il ruolo e il valore della misurazione delle competenze in un orizzonte di intenti ben preciso: la quantificazione può coesistere solo con l'educazione e mai per dominarla.

Occorre che essa sia intesa non come fine bensì come strumento al servizio di un ideale educativo più ampio e profondo, che tenga conto dell'irriducibile complessità dell'essere umano e del processo di apprendimento. In effetti, e paradossalmente, l'apprezzamento per la competenza, benché doveroso e quasi inevitabile, potrebbe rischiare di trascinarci in un vortice di specializzazione così acuta, tale da perdere di vista l'orizzonte umano più ampio, lasciando le sole abilità tecnico-funzionali dominare il campo visivo dell'educazione e oscurando così quell'essenza umanistica che dovrebbe restare al cuore di ogni vero processo formativo.

La questione educativa delle competenze riguarda un universo epistemico ancora in espansione e che intercetta questioni cogenti da sempre sul tavolo: come possiamo dirci certi che ciò che crediamo di sapere corrisponda effettivamente alla verità? Su quale fondamento poggia l'assenso che accordiamo alle nostre convinzioni, e quali criteri adottiamo per distinguere tra ciò che si presenta come conoscenza autentica e ciò che, invece, è mera opinione, illusione o abitudine sedimentata? E ancora: come trasformiamo questa conoscenza in competenza?

Antica (ma non annosa) questione: già nel XVII secolo, René Descartes aveva tentato di rispondere a tale quesito fondando la certezza del conoscere sulla chiarezza e distinzione delle idee (Giordano, 2017). Solo ciò che si manifesta alla mente in modo limpido, distinto, esente da ambiguità e confusione, poteva essere considerato fondamento sicuro del sapere. Ma qui sorge l'impasse: quante idee, nel corso della nostra esperienza quotidiana, si presentano con tale limpidezza? E quante, invece, appaiono sfocate, approssimative, intrise di consuetudini e metafore? Cartesio stesso era consapevole della portata di questa difficoltà, al punto da proporre l'immagine celebre del paniere di mele: per ottenere un sapere genuino, dobbiamo espellere dal nostro intelletto ogni nozione dubbia, ogni concetto corrotto, ogni percezione incerta. Eppure, come accade con il cesto che resta pressoché vuoto una volta escluse le mele non perfettamente mature, così la mente rischia di rimanere spoglia, priva di contenuti, se sottoposta a una simile epurazione radicale.

A questa aporia epistemologica sembra opporsi, nel XVIII secolo, la riflessione del pensatore napoletano Giambattista Vico. Nella sua *Scienza Nuova*, pubblicata nel 1725 e rielaborata fino all'edizione del 1744, egli capovolge l'intera prospettiva cartesiana. Il problema, sostiene Vico, non consiste nell'assenza di idee chiare e distinte, ma nel presupporre che esse debbano costituire il punto di partenza del sapere umano

(Digilio, 2023). In realtà, l'umanità muove i primi passi nel mondo, non grazie a verità trasparenti, bensì attraverso immagini, desideri, miti, intuizioni confuse ma potenti: un immaginario robusto, ricco di senso, sebbene non ancora analiticamente definito. L'essere umano, ci dice Vico, non si distingue dagli altri viventi per un sapere innato o infuso, ma per la sua capacità di fare, di costruire, di agire nel mondo prima ancora di comprenderlo. Ne consegue che la competenza – intesa come capacità di agire efficacemente – può precedere la comprensione, e spesso la precede.

In questa luce, la conoscenza si presenta non come un blocco monolitico, bensì come un processo, un divenire.

Molte delle nostre azioni quotidiane – parcheggiare un'auto, usare un telefono, andare in bicicletta – vengono compiute con maestria, come sapere pratico, tacito, situato, che nasce dall'azione e si sedimenta come disposizione, ma senza un'esatta consapevolezza delle leggi fisiche o della trigonometria che le rendono possibili. Si agisce, insomma, “con competenza” ma potrebbe significare “senza conoscenza teorica esplicita”.

La tradizione filosofica che da Vico conduce a Hegel e allo storicismo tedesco coglie questo punto in profondità (Ferraris, 1988). L'agire umano, lungi dall'essere sempre preceduto dalla riflessione, si manifesta prima come prassi inconsapevole che si chiarisce solo nel tempo, attraverso la mediazione della storia. La coscienza, in tal senso, non è premessa dell'azione, ma suo esito retrospettivo. Ciò spiega anche perché il possesso del sapere teorico non coincida necessariamente con l'efficacia pratica: conoscere i principi della strategia non ci rende automaticamente abili generali, così come comprendere la teoria musicale non garantisce l'ispirazione del compositore.

Se la comprensione non produce sempre competenza, la competenza può invece esistere senza una piena comprensione (Ferraris, 2018).

Questa intuizione trova una sua espressione paradigmatica nel lavoro di Alan Turing, il quale dimostrò che un calcolatore può eseguire operazioni matematiche complesse senza “sapere” cosa sia la matematica. In altre parole, il calcolo è possibile senza la consapevolezza del calcolo stesso (Talia, 2021). E ciò implica una disgiunzione fondamentale tra la capacità tecnica di fare e la coscienza teorica del sapere. “*Homo non intelligendo fit omnia*” – scrive Vico (*Scienza Nuova*, 1744, XLIX): l'essere umano, forse e allora, lungi dall'essere un animale razionale che agisce in base a principi evidenti, sembra un essere che opera, costruisce e trasforma il mondo prima ancora di averne piena coscienza. La conoscenza, se giunge, giunge dopo: come eco dell'agire, come riflessione tardiva su ciò che si è già fatto.

Insomma, contro il mito cartesiano dell'idea chiara e distinta come fondamento, Vico ci ricorda ancora oggi che il soggetto che apprende costruisce competenze in anticipo sulla loro giustificazione concettuale, che la pratica crea lo spazio della comprensione e che la competenza prepara il terreno alla concettualizzazione: non impariamo a pedalare perché conosciamo; conosciamo, semmai, perché abbiamo pedalato. La conoscenza fisica può venire dopo, come mappa che rende leggibile un territorio già attraversato. Ne deriva una responsabilità didattica: progettare contesti in cui l'azione sia legittimata, l'errore non sia stigma ma informazione, la ripetizione non sia noia ma sedimentazione.

Eppure, nel dibattito contemporaneo sull'educazione, il concetto di competenza viene frequentemente evocato, talvolta con un'accezione semantica che ne compromette la profondità teorica e la valenza formativa. È proprio questa inflazione terminologica, spesso ridotta a formule procedurali o a enunciazioni di principio prive di effettiva operatività ermeneutica e di epistemologia incarnata a risultare dominante nei contesti istituzionali e nelle grammatiche normative della scuola.

Umberto Margiotta (2015) evocava la necessità di una riformulazione integrale della pedagogia, fondata non su elenchi normativi, ma su una teoria del discorso pedagogico in grado di accogliere la complessità dell'agire umano. Tale teoria si fonda sull'evidenza che, nel dominio educativo, sono i modelli d'uso e gli assetti pragmatici a plasmare la comprensione dei concetti, più che non le definizioni astratte. La competenza si rivela dunque attraverso i modi del fare, non attraverso enunciazioni dogmatiche. E tuttavia, in molte realtà formative – specialmente nei contesti scolastici e universitari del mondo occidentale – sopravvive una concezione semplificata: la competenza come insieme di tratti misurabili, predittivi della performance futura. Secondo questo modello, ad esempio, si ammette implicitamente che l'esito di un esame equivalga all'indicatore affidabile di una futura riuscita professionale. Tale assunzione, però, disvela i suoi limiti: si fonda su una fiducia meccanicistica nella linearità tra apprendimento e applicazione, e ignora le profondità non lineari del processo formativo che non corrisponde a un nastro trasportatore ma

forse e piuttosto a un campo di forze in cui sapere, esperienza e immaginazione si intrecciano in modo spesso imprevedibile.

Modelli influenzati dal comportamentismo, in particolare in ambito anglosassone, nati da una logica aziendale efficientista che tende a soffocare l'inatteso, a irrigidire l'azione, a cancellare l'alterità del soggetto, hanno tentato di formalizzare la competenza attraverso tassonomie gerarchiche e sequenze operative, svelando tre criticità epistemologiche: il primo è l'indifferenza nei confronti dell'esperienza personale e della soggettività formativa; il secondo è l'assenza di una comprovata corrispondenza tra prestazione educativa e prestazione professionale; il terzo è l'incapacità di rendere conto della vitalità dei processi innovativi, che sfuggono a ogni rigidità procedurale. La vera competenza, allora, non nasce dalla programmazione dell'atteso, ma dall'apertura all'imprevisto (Margiotta, 2015). Essa si manifesta quando la formazione si fa cura della vita, quando l'educazione si riconosce come esercizio dell'essere, come evento trasformativo in cui il soggetto si costituisce nella relazione attraverso un modello formativo che tenta di emanciparsi dalla mera logica dell'efficienza per aprirsi alla più esigente prospettiva dell'efficacia. L'efficienza si misura su ciò che si produce; l'efficacia si valuta su ciò che si diventa. La prima guarda agli esiti immediati, la seconda ai mutamenti profondi.

Così intesa, la competenza si emancipa da ogni tentazione riduttiva. Essa non è più soltanto ciò che si può misurare, ma ciò che fa mondo. Un mondo in cui educare non significa riprodurre, ma inaugurare (Arsena, 2024): non replicare, ma generare. Non normalizzare, ma formare, nel senso etimologico più radicale del termine: dare forma all'informe, sapendo che ogni forma è sempre provvisoria, ogni sapere sempre in divenire.

### 3. Il compito del divenire: educazione come esercizio di forma e di senso

Nel lessico comune dell'educazione, il divenire viene spesso descritto come sviluppo e quest'ultimo come sequenza ordinata di stadi, ciascuno dei quali scandito da traguardi predefiniti da raggiungere. Tale rappresentazione, sebbene rassicurante nella sua linearità, risulta inadeguata a cogliere la profondità dell'esperienza formativa. Essa tradisce, piuttosto, una tentazione classificatoria che riduce l'educazione a cronologia e l'identità a sommatoria di acquisizioni. Allo sviluppo autentico, tuttavia, non interessano le tappe come punti di arrivo, ma le tensioni, financo l'incompiutezza, le biforcazioni, i margini di indecidibilità da cui scaturisce l'unicità del divenire umano. Nel dibattito pedagogico si è a lungo oscillato tra due polarità riduzionistiche: da un lato, l'innatismo, che assegna allo sviluppo una radice interiore, inscritta nella struttura biologica e psichica del soggetto; dall'altro, l'empirismo, che ne fa il riflesso degli stimoli ambientali e delle influenze socioculturali. Entrambe le prospettive, nella loro unilateralità, se elevate all'ennesima potenza ed estremizzate, impoveriscono la scena educativa: la prima perché chiude l'individuo in un determinismo interiore, svuotando di senso l'intervento formativo; la seconda perché attribuisce al contesto un potere modellante che rischia di annichilire l'autonomia del soggetto.

In entrambi i casi, la libertà viene compressa, e con essa l'educabilità stessa (Minichiello, 2009).

Contro tali dicotomie, la pedagogia contemporanea da sempre propone, tra le altre, una chiave ermeneutica: il concetto di compito di sviluppo. Con esso si intende un nodo dinamico in cui confluiscono fattori interni ed esterni, ma che si definisce primariamente per il modo in cui il soggetto vi si rapporta. Il compito, lungi dall'essere un dato, è un orizzonte di senso che interroga il soggetto e lo chiama all'azione. È ciò che si deve fare non perché imposto, ma perché si è chiamati a farlo per divenire se stessi. Il compito, pertanto, non si limita a mediare tra maturazione e apprendimento – categorie che, come osservava già Heinz Werner (1948/1970), restano reattive rispetto a stimoli esterni – ma le supera, inglobandole in una logica più complessa, in cui la riorganizzazione dell'esperienza è mossa da una tensione interna verso la forma. Ogni compito implica uno sforzo di configurazione, una fatica creatrice.

In tale prospettiva, lo sviluppo non è un procedere per accumulo, ma un atto interpretativo continuo, una lettura del mondo e di sé stessi che si rinnova nel tempo. Non esistono, allora, compiti di sviluppo universalmente validi in quanto tali, ma solo compiti che assumono senso per quel soggetto, in quel contesto, in quel tempo della vita. Questo orizzonte teorico comporta conseguenze decisive anche sul piano didattico. Progettare un intervento formativo non significa allora pianificare un percorso verso obiettivi fissi, bensì predisporre spazi di possibilità, luoghi in cui il soggetto possa misurarsi con se stesso e col

mondo. Prima degli obiettivi, vi sono gli sforzi; prima dei risultati, le risorse interiori da mobilitare. Non si tratta di stabilire priorità cronologiche, ma di riorientare lo sguardo: l'educazione è un esercizio di attenzione verso ciò che accade nel soggetto quando si misura con un compito.

Ne deriva dunque una critica radicale a ogni visione tecnocratica dell'educazione. Se il processo formativo venisse ridotto a un insieme di metriche misurabili, si perderebbe ciò che dell'educazione è irripetibile e singolare: il suo essere evento. L'autentico atto educativo è sempre un oltrepassamento, un gesto che si apre all'ignoto, che accoglie il non ancora e che desidera prima ancora di sapere.

#### 4. Pensare per sottrazione: il riassunto come forma breve del desiderio

Nel quadro delineato del compito di sviluppo come snodo formativo in cui la persona si misura con se stessa, con il mondo e con l'altro da sé, anche l'attività apparentemente semplice del riassunto, ad esempio, può essere riletta come un gesto formativo profondo, capace di attivare una pluralità di competenze, tanto cognitive quanto etiche, tanto simboliche quanto relazionali. Lunghi dal rappresentare una pratica ancillare o una tecnica didattica obsoleta, la capacità di riassumere si rivela, se compresa nella sua dignità, luogo ermeneutico in cui si incrociano comprensione, selezione, rispetto e trasformazione. Nel tempo rarefatto e iperconnesso in cui siamo immersi, in cui la comunicazione tende a ridursi a scintilla, slogan, *tweet*, e in cui il pensiero si accorcia fino a diventare immagine o interiorizzazione, si riaffaccia, paradossalmente, il bisogno di una sintesi autentica. Un bisogno che non riguarda solo l'efficienza espressiva, ma la profondità della comprensione: si sente l'urgenza di un pensiero che non sia breve per limite, ma per discernimento; non istantaneo per fretta, ma per rigore. Ed è qui che si inserisce, inattesa ma necessaria, l'antica pratica del riassunto, spesso trascurata, raramente compresa nella sua natura profonda, e tuttavia insostituibile. E non è un caso che anche Eco, in un elogio del riassunto, nato da un'idea editoriale del 1982 e pubblicato postumo (Eco, 2025), abbia affidato a dodici scrittori il compito di ridurre capolavori della letteratura mondiale in quindici righe: non per gioco, ma per mostrare come anche la massima concentrazione possa contenere l'intero universo simbolico di un'opera, se ben compresa e rispettata. Il riassunto, così inteso, è una forma dell'essenziale: un atto di poetica e di politica del senso.

Il riassunto – nel senso alto che gli attribuivano Eco e, in particolare, Italo Calvino – non è la semplice riduzione di un testo alla sua versione abbreviata. Esso è, anzitutto, un compito intellettuale, un esercizio della mente che comprende, decanta, gerarchizza, custodisce il senso. Calvino lo intendeva come pratica di ascesi linguistica, capace di bandire il metalinguaggio critico e di restituire, con sobrietà, l'essenziale dell'opera; Eco, invece, ne sottolineava la valenza riflessiva e creativa, la capacità di trasfigurare il testo in forma nuova, ma fedele. Entrambi, tuttavia, convergevano su un punto decisivo: riassumere non è un'operazione meccanica, oggi diremmo algoritmica, ma una pratica cognitiva, e dunque educativa.

Se si accetta che il compito di sviluppo sia un attraversamento del Sé attraverso forme che richiedono trasformazione, allora anche il riassunto può essere considerato uno di questi compiti: perché implica attivazione personale, mobilitazione di risorse interiori, sforzo di selezione, capacità di forma e di restituzione. Non si tratta di ripetere, ma di comprendere per trasformare; non di comprimere, di "zippare", ma di salvare ciò che è essenziale; non di descrivere, ma di abitare il testo altrui, per poi riemergere con una voce più essenziale, più lucida, più giusta (Serianni, 2015; De Mauro, 2018).

Ogni buon riassunto è, in questo senso, una messa alla prova della competenza, palestra di allenamento per menti critiche (Antiseri, 2004, p. 216): non solo linguistica o espressiva, ma logica, argomentativa, metacognitiva, e – non da ultimo – relazionale.

Saper riassumere significa saper ascoltare; e saper ascoltare è già un atto etico.

È una responsabilità verso il testo e verso l'altro, una forma di attenzione che rifugge la manipolazione e la banalizzazione. È un gesto di fedeltà creativa, che richiede rigore e libertà, memoria e distacco, chiarezza e profondità. In questa prospettiva, il riassunto può essere ripensato anche come dispositivo pedagogico centrale: non tanto per valutare ciò che si sa, quanto per attivare processi di consapevolezza. Non è una semplice prova scolastica, ma una pratica trasformativa: un luogo in cui la comprensione prende forma, si distilla, si verifica (La Porta, 2024). Una scuola che voglia davvero educare alle competenze, intese non come mere abilità operative, ma come capacità di abitare criticamente il linguaggio e il mondo, non può

relegare il riassunto all'angolo delle tecniche funzionali. Dovrebbe, forse e piuttosto, recuperarlo come esercizio di pensiero e di giustizia.

Come ogni compito di sviluppo, esso coinvolge l'essere, il sapere e il fare.

E come ogni gesto autentico dell'educare, si orienta – in ultima analisi – verso il desiderio: il desiderio di comprendere, di restituire, di custodire; il desiderio di essere all'altezza del testo e della voce dell'altro; il desiderio di sintesi non come riduzione, ma come tensione verso la forma, anche una forma momentaneamente incompiuta.

Perché, in fondo, riassumere è anche questo: una prova di fedeltà al desiderio di capire, di dire senza tradire, di tornare all'essenziale senza perderne l'intensità. Un compito umile e nobile, che, se ben compiuto, restituisce al discente – e al docente – non solo una competenza, ma una forma di libertà interiore. Anche e solo libertà di desiderare la conoscenza sapendo che il desiderio, con la sua natura eccedente, è il motore primo della conoscenza.

## Riferimenti bibliografici

- Acone G., Bertagna G., Chiosso G. (1992). *Paideia e qualità della scuola*. Torino: SEI.
- Antiseri D. (2004). *Ragioni della razionalità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Arsena A. (2024). *Professione insegnante perché, per chi. Per una critica della ragion docente*. Roma: Studium.
- Corsini C., Zanazzi S. (2015). Valutare scuola e università: approccio emergente, interventi e criticità. *I problemi della pedagogia*, 2: 305–334.
- De Mauro T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- Digilio R. (2023). *Giambattista Vico. Archetipi culturali e pedagogici*. Roma: Anicia.
- Eco U. (2000). *Sette anni di desiderio*. Milano: Bompiani.
- Eco U. (ed.). (2025). *Elogio del riassunto*. Milano: Henry Beyle.
- Ferraris M. (1988). *Storia dell'ermeneutica*. Milano: Bompiani.
- Ferraris M. (2018). *Intorno agli unicorni*. Bologna: Il Mulino.
- Giordano M. (2017). *Cartesio epistemologo*. Milano: FrancoAngeli.
- Granese A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta: saggio di pedagogia critica*. Firenze: La Nuova Italia.
- La Porta F. (2024). *L'arte del riassunto. Come liberarsi del superfluo*. Roma: Treccani.
- Lucisano P. (2012). Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V(numero speciale), 13-20.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Minichiello G. (2009). *Costruire e abitare mondi. Teoria dell'apprendimento profondo*. Salerno: Edisud.
- Petrosino S. (2020). *Il desiderio. Non siamo figli delle stelle*. Milano: Vita e Pensiero.
- Recalcati M. (2018). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Serianni L. (2015). *Leggere, scrivere, argomentare*. Roma-Bari: Laterza.
- Talia D. (2021). *L'impero dell'algoritmo. L'intelligenza delle macchine e la forma del futuro*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Visalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Werner H. (1948/1970). *Psicologia comparata dello sviluppo mentale*. Trad. it. Firenze: Giunti-Barbera.