

*Da mentor a Magister.*  
**Insegnare nell'epoca delle (Contro)Indicazioni Nazionali**  
*Mentor or Magister.*  
**Teaching in the Age of Counter-reformation**

Cristian Tracà

Università degli Studi di Bologna, cristian.traca@unibo.it

**ABSTRACT**

Moving between the frameworks of empowerment and problematicism, the paper analyzes the internal coherence and prospects of the recent Italian National Guidelines for the School. The idea of mentoring and narrative guidance, widely funded and promoted by PNRR funds, seemed to open up to a non-dogmatic idea of teaching, focused on empathy, non-judgement and personalization. Given the emphasis in the latest Guidelines on the *magister* as a role model to be revered, the article attempts to understand whether this model is consistent with the idea of *mentor* and *tutor* or whether it actually pushes towards a discontinuity (or a counter-reform) that rejects the epistemology of complexity and constructivism. The contribution attempts to demonstrate why it would be more correct to define them as National (Counter)Reformation.

Muovendosi nell'intersezione tra i quadri dell'*empowerment* e del *problematicismo* si analizzano la coerenza interna e le prospettive delle recenti Indicazioni Nazionali per la funzione docente. L'idea del *mentoring* e dell'*orientamento narrativo*, infatti, ampiamente finanziate e spinte dai fondi PNRR, sembravano aprire a un'idea dell'insegnamento non dogmatica, protesa verso l'empatia, l'assenza di giudizio, la personalizzazione. Vista l'enfasi sul *Magister* come esempio di vita a cui occorre rivolgere *riferenza* delle ultime Indicazioni, l'articolo prova a comprendere se questa modellizzazione sia in continuità con l'idea di *mentor* e *tutor* o se si spinge in realtà verso una discontinuità (o una controriforma) che sconfessa l'epistemologia della complessità e del costruttivismo. Il contributo prova a dimostrare perché sarebbe più corretto definirle "Contro-indicazioni nazionali".

**KEYWORDS**

Magister; Mentor; Indicazioni Nazionali; PNRR; Professionalità docente  
Mentor; Tutor; Italian Ministerial Guidelines for Education; Next Generation Europe Funds; Magister

 **OPEN ACCESS** Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

**Citation:** Tracà, C. (2025). *Da mentor a Magister. Insegnare nell'epoca delle (Contro)Indicazioni Nazionali.* *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 122-128. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-13>.

**Corresponding Author:** Cristian Tracà | cristian.traca@unibo.it

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

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-13

**Received:** 10/10/2025 | **Accepted:** 20/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

## Introduzione: Disordine, ordine, libertà vigilate

La Scuola italiana, soprattutto nell'articolazione della secondaria, ha vissuto nell'ultimo triennio una fase di grandi investimenti e cambiamenti generati dagli effetti a cascata del *Next Generation EU* (e di conseguenza della declinazione italiana, il PNRR), che hanno dato agli Stati membri dell'Unione Europea precisi obiettivi di sviluppo e di inclusione sociale. Non è difficile rintracciare in questo post pandemia una cornice che Massa definirebbe un nuovo 'ordine' dopo il 'disordine' generato dalla 'peste', il Covid-19, con l'ambiguità di 'creazione' e 'distruzione' che ne è derivata (Antonacci & Cappa, 2001).

I dirigenti scolastici, ma anche una parte del corpo docente, sono stati travolti da questa fase di organizzazione degli spazi e delle risorse, dopo essere stati costretti a sottoscrivere 'contratti di performance' per la modernizzazione delle tecnologie, per la creazione di attività e reti antidisersione. Nel primo caso si è trattato di interventi che hanno avuto una ricaduta minore sulla professionalità docente. Una dinamica trasformativa più trasversale doveva invece innescarsi nella declinazione del PNRR più legata alla riduzione dei divari territoriali e del *dropout*. Si sono creati almeno i presupposti teorici per una nuova pensabilità di una didattica più emancipativa.

Sono stati imposti *target* e *milestones*, con un obbligo di spesa di almeno 400 milioni di euro complessivi per azioni individuali di affiancamento. Un'altra cifra importante è stata aggiunta con i Decreti Ministeriali 175/176 del 9 settembre 2025 alle scuole selezionate dal Ministero. In modo capillare nelle scuole del Paese sono entrati il lessico del *mentoring*, dell'orientamento personalizzato e del *coaching*. Nelle scuole che hanno scelto di lavorare con personale interno si sono sviluppate anche alcune buone pratiche di affiancamento personalizzato. Al di là delle specificità interne queste metodologie hanno in comune una proiezione verso il *self-empowerment* e sono connesse direttamente alle quattro componenti psicologiche dentro il concetto generale di empowerment, richiamate da Tolomelli (2015), in connessione agli studi di Bruscaglioni e Gheno: *locus of control*, *self-efficacy*, pensiero operativo e *hopefulness*.

Altri 890 milioni, prima, e in più una coda di finanziamenti arrivati con i decreti recenti già citati, sono stati indirizzati alle scuole per corsi e attività di supporto per gli studenti (e per le loro famiglie), in dispersione implicita o esplicita.

Un approccio, che, nonostante le immense criticità di gestione per l'alto grado di condizioni imposte a livello centrale, sembrava aprire a una nuova fase riflessiva sulla didattica e sul lavoro di rete (Tracà, 2025), proprio dove si concentrano la maggior parte di casi di dispersione. Lì dove ci sono ancora rappresentazioni secondo cui 'il bravo docente' è "quello che dà prova di autorità e di severità, mentre quello che adotta un atteggiamento più democratico viene considerato meno competente" (Giovannini, 2014, p. 21), come ci confermano gli studi empirici di Sarrazin e colleghi citati nella fonte indicata.

Le interviste del Ministro Valditara avevano lasciato presagire che il modello di scuola e di sapere non erano in linea con la volontà politica: il nuovo testo delle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo risponde a quell'indirizzo annunciato, che a breve si estenderà al secondo ciclo.

Un contesto di libertà vigilate per tutti: i dirigenti costretti a aderire al Piano Nazionale, con piattaforme e attività controllate, anche quando non avevano risorse umane a sufficienza a gestirne la complessità e i vincoli; alunni per cui l'educazione non equivale allo "sviluppo nella libertà" e per i quali si prevede una didattica più narrativa che critica; docenti che ricevono nuovamente riportati alla logica del 'programma' in una *timeline* astrattamente codificata, quando invece occorreva insistere su due traguardi:

una più libera gestione dei saperi disciplinari e l'autonoma progettazione degli itinerari didattici più idonei a conseguire i risultati di apprendimento declinati a livello nazionale. [...] un insegnante che sappia destrutturare e ricomporre il sapere disciplinare partendo dagli obiettivi di apprendimento (Gianferrari, 2014, p. 81).



Le nuove Indicazioni fanno emergere una dimensione di grande contraddittorietà, sia intratestuale che extratestuale, focus specifico di questo articolo, già rilevata da Italo Fiorin (2025), il quale aveva coordinato il lavoro sulle precedenti linee:

da un lato si fa riferimento a un'impostazione di origine attivistica e costruttivista, che dovrebbe incentivare il protagonismo dell'alunno; dall'altro l'impostazione è precettistica, in certi casi fino alle minuzie, vi si respira un paternalismo didattico soffocante [...] L'autorevolezza di cui parlano le nuove Indicazioni è un'autorevolezza che viene definita per principio, dovuta a priori. Forse sarebbe bello, ma la realtà, non quella immaginata, non quella del libro Cuore, ci insegna che l'autorevolezza va conquistata<sup>1</sup>.

Nel contesto di decreti e investimenti innescati dai fondi e dagli obiettivi europei, in linea con l'epistemologia della complessità di Morin sui saperi per il futuro (2001), come si inserisce questa idea di scuola? Nelle prossime pagine dimostreremo come rimandi a una visione normativa, riduzionistica e assimilazionista, soprattutto quando ci si chiude dentro le istanze disciplinari. Non era già proprio quella visione uno dei problemi principali?

Per rispondere e chiarire l'orizzonte complicato che si disegna per la redazione dei curricoli, proveremo a delineare il perimetro entro cui è chiesto ai docenti di muoversi. La metodologia rimarrà nell'alveo dell'analisi dei documenti ministeriali e dell'ambito teoretico didattico e pedagogico.

## 1. Le (contro)indicazioni: il cuore rivelatore

Nell'analisi di contesto della scuola in cui sono piovute le nuove Indicazioni è importante ragionare su come gli investimenti PNRR abbiano tentato di modificare il concetto di inclusione: aspetto ancora poco analizzato, nonostante l'entità del finanziamento e la possibilità concreta che per quella via saranno riparametrate tutte le politiche di welfare dei prossimi anni<sup>2</sup>.

Prima è importante isolare ed evidenziare alcuni passaggi delle Indicazioni, i cui contenuti appaiono come il *cuore rivelatore* dell'intera operazione culturale del Governo.

Gli estratti selezionati non nascondono i riferimenti a un pensiero di rottura, in controtendenza anche rispetto alle Raccomandazioni Europee, dal 2006 in poi alla base di un pensiero organico sulla scuola e ispiratrici del *Next Generation Eu*, da cui lo stesso Governo ha ricevuto risorse, obiettivi e indirizzi per i suoi protocolli di azione. L'operazione di discontinuità e l'essenza di 'contro-indicazioni' sono segnalate in più punti, ma sono soprattutto questi tre interventi delle Nuove Indicazioni (2025) a sembrarmi profondamente significativi.

L'espressione Magister vuole sottolineare l'autorevolezza ritrovata della figura del docente. È questo il presupposto essenziale per poter svolgere quella funzione di valorizzazione dei talenti di ogni giovane che metta realmente al centro la persona dello studente (p. 7).

Il cambiamento di paradigma delle Indicazioni attraversa soprattutto la disciplina Italiano, riportando al centro dell'apprendimento la ricerca e la valorizzazione dei meccanismi strutturali che [...] spiegano

1 Cfr. Nuove Indicazioni Nazionali, Italo Fiorin: 'Emerge un'idea di scuola che guarda al passato. Manca una visione' - Tuttoscuola (data ultima consultazione: 7 ottobre 2025)

2 Il PNRR, con le sue piattaforme e vincoli, diventerà presto il modello di governance, andando a sostituire gli schemi consolidati dei Fondi di Coesione. Per approfondire: <https://www.secondowelfare.it/primo-welfare/il-nuovo-bilancio-dell'unione-europea-potrebbe-cambiare-molte-cose-per-le-politiche-sociali/> (data ultima consultazione: 7 ottobre 2025).



l'esistenza e gerarchia delle 'regole' [...] distinguendosi da concezioni che esaltano un'idea di lingua come fenomeno spontaneo, sopravvalutando le varietà d'uso e la creatività del soggetto (p. 34).

Anziché mirare all'obiettivo del tutto irrealistico, di formare ragazzi (o perfino bambini!) capaci di leggere e interpretare le fonti, per poi valutarle criticamente magari alla luce delle diverse interpretazioni storiografiche, è consigliabile percorrere una via diversa (p. 54).

Poco più di tre periodi all'interno di un documento lungo e frastagliato, dove si trovano anche riferimenti formali alla Costituzione e alla rimozione degli ostacoli. Nell'economia della concreta ricaduta didattica appaiono, però, come il perno di un 'nuovo' pensiero pedagogico, che in realtà ha i caratteri della *retrotopia*, secondo la logica di Baumann ripresa da Maceratini (2018). Hanno, infatti, uno sguardo che sceglie solo alcune istanze del passato (le poesie a memoria, la penna rossa, il 'latino alle medie') in chiave nostalgica e tranquillizzante, come risposta al 'caos' del presente nella 'giovane' Italia multietnica. *In nuce* si trova un 'curricolo implicito' con una visione di mondo e una gerarchia di valori depositari, ispirati a una dimensione politica che respinge la dimensione 'liminale' della divergenza (Tolomelli, 2022). Sono segnali chiari, inequivocabili. Sono inseriti nel ripensamento dell'insegnamento della lingua italiana, della storia e della geografia (con la sconfessione della sociolinguistica e della World History). Incrociano proprio le materie più legate alla costruzione dell'identità, che assume connotazioni sempre più etniche e localistiche, erette a modello per l'integrazione. La presa netta di distanza dagli orientamenti precedenti si segnala per l'uso di punti esclamativi, irrituali in un testo ufficiale, la presenza dell'avverbio "realmente" insieme alla "ritrovata autorevolezza", che tradiscono una visione precisa della linguistica democratica e della cittadinanza globale. Scorrendo queste prescrizioni ci si chiede come si possano integrare con il pensiero portato avanti dalle Linee Guida per l'Orientamento dello stesso MIM (2022) che invitano a costruire una scuola

a partire dalle esperienze degli studenti, con il superamento della sola dimensione trasmittiva delle conoscenze e con la valorizzazione della didattica laboratoriale, di tempi e spazi flessibili, e delle opportunità offerte dall'esercizio dell'autonomia (p. 5).

Il Ministro Valditara, del resto, nelle sue dichiarazioni pubbliche ha sempre professato una visione dell'orientamento più legata al matching con il mercato del lavoro, meno propensa alle venature narrative ed esistenziali portate avanti, invece, nei corsi di formazione del suo Ministero. Significativa è l'intervista in cui ha dichiarato di voler combattere l'idea sessantottina di una scuola senza regole<sup>3</sup>: affermazione chiara nei suoi obiettivi. A lasciarci le penne è anche l'interdisciplinarietà nel colloquio orale del vecchio Esame di Stato a favore di un ritorno all'interrogazione sui contenuti<sup>4</sup>, nonostante le premesse della scorsa estate sul bisogno di valutare la crescita della persona<sup>5</sup>, nonostante la creazione di una piattaforma specifica per caricare il famoso "capolavoro". Il focus pedagogico impone adesso di concentrarci sulla relazione tra docente e studente, in virtù del *magis* contenuto nella parola 'Magister', e il suo connubio con la "centralità della persona" più volte esibita nel testo.

3 Cfr. Valditara: "Basta sessantottini, nella scuola tornano i doveri. Chi sbaglia paga, anche con lavori socialmente utili" - Orizzonte Scuola Notizie (data ultima consultazione: 7 ottobre 2025).

4 Cfr. Riforma Maturità, Valditara: "Tornano le materie, ormai nel nome dell'interdisciplinarietà non si studiavano quasi più. Chi cerca scorciatoie pretendendo di non sostenere l'orale sarà bocciato" - Orizzonte Scuola Notizie (data ultima consultazione: 9 ottobre 2025).

5 Cfr. Maturità, dal prossimo anno cambia tutto. Valditara: "Valutare lo sviluppo della persona" (data ultima consultazione: 8 ottobre 2025).



## 2. “Più la grammatica che la Costituzione”

Il riferimento alla persona è pervasivo (199 ricorrenze tra “persona”, “personalità”, “personalizzazione”) ma le dinamiche sono convergenti, centripete. Il termine “regole”, infatti, appare ben 39 volte come perno fondamentale dell’educazione che la scuola costruisce. La parola “complessità”, coerentemente con un disegno di obiettivi critici ridimensionati, ha solo 15 con ricorrenze. Il confronto tra “autorità” e “autorevolezza” viene vinto 5 a 1 dal primo lemma.

Il pensiero corre a Carl Rogers (1980/1983), che dell’approccio centrato sulla persona è emblema e che ha ribaltato l’idea secondo cui l’essere umano è irrazionale e ha degli impulsi distruttivi per sé e per gli altri. La sua visione del comportamento dell’uomo come razionale e orientato verso le mete che il proprio organismo pone, riesce a trovare comunque il suo ordine nella complessità.

“Empatia”, “accettazione positiva incondizionata”, “congruenza” sono i capisaldi di questa rivoluzione del pensiero sulla centralità. C’è una certa risonanza, infatti, tra di esse e le caratteristiche del *tutor* e del *mentor*, introdotte come possibili figure di accompagnamento dai decreti legati al PNRR. Nell’idea stessa di *mentoring* l’asimmetria di partenza tra docente e alunno, non si trasforma in verticalità e giudizio (Gelli & Mannarini, 2000).

Sembrano invece inconciliabili le Indicazioni del 2025 e le riflessioni di Rogers nel suo ‘manifesto per l’educazione’ (1973), dove la didattica vive in uno spazio democratico in cui nessuno ha posizione di dominio e l’apprendimento è aperto, metariflessivo e nasce dall’esperienza.

A pagina 34 delle Indicazioni si legge che “è importante che l’ortografia sia acquisita in modo sicuro e naturale nei primi anni di scuola, senza cedere allo spontaneismo per giustificare errori e usi impropri”. Si legge anche che “la chiarezza conquistata anche attraverso la presa di coscienza delle regole che governano la comunicazione linguistica, orale e scritta, deve essere presentata come una forma di rispetto per gli altri: dunque anche come un dovere sociale”. Presupposti che appaiono lontani dalla raccomandazione rogeriana (1973) rispetto alla riduzione delle “minacce”. Come può nascere il piacere dell’apprendimento in un contesto di questo tipo, dove peraltro crescono gli studenti con disturbi dell’apprendimento e che hanno la lingua italiana come lingua seconda?

Viene portata avanti, invece, una concezione dell’errore, che ha il sapore del passo indietro sia pedagogico che linguistico. Classificarlo come una mancanza di rispetto, come un grave inadempimento, porta a emergere in tutta la sua problematicità “la funzione assoggettante del dispositivo educativo [anziché] la tensione liberatrice e di soggettivazione” verso cui dovrebbe anelare ogni progetto di crescita educativa (Tolomelli, 2022, p. 13). Agli occhi degli alunni stranieri appare come una colpa che spiega un’eventuale non integrazione sociale nel Paese d’arrivo.

Il *Magister* della scuola del futuro è radicalmente in antitesi all’invito che bell hooks (2020) rivolge ai docenti affinché non siano “inquisitori e onniscienti” (p. 53) ma dimostrino di essere anch’essi vulnerabili, mostrandosi attenti a indagare la conoscenza dal punto di vista dell’oppresso, aprendo anche a narrazioni alternative rispetto a quelle dominanti, superando gli stereotipi coloniali.

Sembra di tornare indietro di mezzo secolo, quando il GISCEL (1975) tra i Principi dell’educazione linguistica democratica includeva il numero 3 che affermava che

la sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall’individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell’allievo, non per fissarlo e inchiodarlo [...] ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico attraverso aggiunte e ampliamenti, che, per essere efficaci, devono essere studiatamente graduali.

E il numero 10, straordinariamente attuale in questo contesto di revisione:



la vecchia pedagogia linguistica era imitativa, prescrittiva ed elusiva. Diceva: ‘devi dire sempre e solo così. Il resto è errore’. [...] La vecchia didattica linguistica era dittoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica. [...] La bussola è la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto

La pedagogia della devianza ha dimostrato come invece l’“elemento dissonante” è una possibilità per cogliere i limiti e le lacune delle situazioni codificate e metterle in discussione in una dimensione di ricerca-azione costante, contro le pratiche dello stigma e del riduzionismo (Tolomelli, 2022), che invece riappaiono come soluzioni di semplificazione rispetto all’incertezza, che però è cifra costitutiva dell’educazione.

Siamo di nuovo nella Scuola in cui la grammatica prevale sulla Costituzione (Milani, 1967/2017).

## Conclusioni. Dalla comprensione alla certificazione di mancata conformità

Le Indicazioni rinunciano a insegnare “la comprensione”, “la condizione umana”, “l’identità terrestre” con “una conoscenza pertinente” che valorizzi il fatto che l’uomo è individuo, parte di una società e parte di una specie (Morin, 2001). Nonostante tante parole che sembrano in continuità con l’epistemologia della complessità, quando si arriva allo specifico disciplinare l’abbandono dell’ambizione all’educazione nell’ottica della “cittadinanza terrestre” appare chiara. Giuseppe Milani (2008), citando il Freire della “pedagogia dell’autonomia”, parlerebbe di determinismo che prevale sulla dimensione della possibilità.

Manca nei confronti della tradizione occidentale e della cultura trasmissiva la possibilità che questo modello sia “non scontato, non necessariamente il migliore e non immodificabile” e che la diversità non sia etichettata come “mancata conformità” (Tolomelli, 2022).

Si sta concretizzando il rischio di tornare alle classi della Professoressa di Don Milani. Quell’Italia che anche nel decennio di più grande innovazione sociale e culturale veniva fotografata in questi termini:

l’educazione tradizionale ha dato una sommaria alfabetizzazione parziale, [...] il senso della vergogna delle tradizioni linguistiche locali e colloquiali di cui essi sono portatori, la «paura di sbagliare», l’abitudine a tacere e a rispettare con deferenza chi parla senza farsi capire (GISCEL, 1975, p. 5).

La stessa in cui molti docenti:

[s]enza colpa soggettiva e senza possibilità di scelta, attenendosi alle pratiche della tradizionale pedagogia linguistica, si sono trovati costretti a farsi esecutori del progetto politico della perpetuazione e del consolidamento della divisione in classi vigente in Italia. Senza volerlo e saperlo, hanno concorso ad estromettere precocemente dalla scuola masse ingenti di cittadini (*Ibidem*).

La visione stessa delle discipline sembra anacronistica e astratta. La rappresentazione dello studente è in netta controtendenza con il ritratto contemporaneo di bell hooks (2020):

vogliono un’educazione che guarisca il loro spirito poco informato e consapevole. Vogliono una conoscenza significativa. Si aspettano [...] che affrontiamo la connessione tra ciò che stanno imparando e le esperienze di vita che attraversano nella loro interezza. Questa richiesta da parte degli studenti non significa che accettino sempre la nostra guida. Questa è una delle gioie dell’educazione come pratica della libertà (p. 51).

Nel *mentoring*, infatti, è previsto che il *mentee* possa non proseguire il suo rapporto individuale con il *mentor* di riferimento, mentre nelle linee ministeriali la complessità della libertà e delle relazioni viene aset-



ticamente ricondotta in una monodirezionalità che attribuisce al docente la responsabilità di guidare e dare limiti, come l’evangelico pastore che dà la direzione al gregge.

La tesi, che ho cercato di argomentare, è che le Indicazioni esprimano il pensiero profondo di convergenza, mentre i fondi europei *obtorto collo* siano stati destinati senza aspirazione trasformativa, dentro la logica del welfare riparativo assistenziale (Tolomelli, 2022).

Il Team effettua la rilevazione degli studenti a rischio di abbandono o che abbiano già abbandonato la scuola nel triennio precedente e la mappatura dei loro fabbisogni, progetta e gestisce gli interventi di riduzione dell’abbandono all’interno della scuola e i progetti educativi individuali.

Queste Istruzioni (2024) che hanno accompagnato i fondi a tutte le scuole del Paese, confermano che il tentativo di apertura di nuove possibilità si è scontrato successivamente con una visione di mondo ancora conservatrice.

## Bibliografia

- Antonacci, F., & Cappa, F. (Eds.) (2001). *Riccardo Massa. La peste, il teatro, l’educazione*. FrancoAngeli.
- bell hooks (2020). *Insegnare a trasgredire. L’educazione come pratica della libertà*. Meltemi.
- Gelli, B., & Mannarini, T. (2000). *Il mentoring. Uno strumento contro la dispersione scolastica*. Carocci.
- Gianferrari, L. (2014). Essere insegnanti oggi. In AA. VV. (Eds.), *La professionalità dell’insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 77–86). Aracne.
- Giovannini, M. L. (2014). Saggezza educativa e identità problematiche: suggestioni da rassegne di indagini empiriche sugli insegnanti. In AA. VV. (Eds.), *La professionalità dell’insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 15–28). Aracne.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica*. <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (data ultima consultazione: 7 ottobre 2025)
- Maceratini, A. (2018). Retrotopia. L’utopia che guarda al passato. *Tigor*, 10(2), 80–93.
- Milan, G. (2008). L’educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire. *Studium educationis*, 1(1), 43–69.
- Milani, L. (2017). *Lettera ad una professoressa*. Mondadori (Original work published 1967)
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (data ultima consultazione: 7 ottobre 2025)
- Ministero dell’Istruzione e del Merito (2022). *Linee guida per l’orientamento*. 4c926cff-afaa-8d3f-7176-09b3ec508d64 (data ultima consultazione: 7 ottobre 2025)
- Ministero dell’Istruzione e del Merito (2024). *Istruzioni operative (DM 19/2024)*. PNRR\_M4C1I1.4-Istruzioni\_Operative\_DM19.pdf (data ultima consultazione: 7 ottobre 2025).
- Ministero dell’Istruzione e del Merito (2025). *Nuove Indicazioni per la Scuola dell’Infanzia e primo ciclo d’istruzione*. Nuove Indicazioni Nazionali 2025 (data ultima consultazione: 7 ottobre 2025).
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all’educazione per il futuro*. Raffaello Cortina.
- Rogers, C. R. (1983). *Un modo di essere*. Martinelli (Original work published 1980).
- Tolomelli, A. (2015). *Homo eligens. L’empowerment come paradigma della formazione*. Spaggiari.
- Tolomelli, A. (2022). *Il valore pedagogico della divergenza*. Guerini.
- Tracà, C. (2025). Reflective Communities ‘Tempest’: A Space to Be Invented in the School of Performance. *Formazione & Insegnamento*, 23, 8140.

