

La cultura della scuola: riflessioni e implicazioni pedagogiche per le sfide del presente

School culture: reflections and pedagogical implications for today's challenges

Marinella Attinà

Full Professor of General and Social Pedagogy, Department of Human, Philosophical and Educational Sciences, University of Salerno, mattina@unisa.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Attinà M. (2025). School culture: reflections and pedagogical implications for today's challenges. *Pedagogia oggi*, 23(2), 19-24.

<https://doi.org/10.7346/PO-022025-02>

Copyright: © 2025 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).

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-02>

ABSTRACT

Dealing with a polysemic concept such as school culture, which implies recourse to certain preliminary operations, is not an easy process. Although “school culture” as a construct has been the subject of many theoretical reflections, two interpretative readings seem particularly relevant: the first involves overcoming a cultural model as a form of training and acculturation; the other entails arriving at an idea of culture understood as a form of education that can re-centralize a “School of the Constitution” while retaining the ability to emancipate and support pupils in the autonomous production of culture. It seems appropriate to adopt a wide-angle perspective (Balducci, 2006) that emphasizes the long-term formative effects, that is, the outcome of the course of an entire school grade. Lastly, returning to the suggestions of Scurati (1973/2021) and reasserting the centrality of the reflections of Malavasi (2020), the essay will propose to promote a school curriculum culture that is able to present itself as an instrument of organic connection between scholastic and extra-scholastic elements.

Non appare semplice confrontarsi con un concetto polisemico come quello di cultura scolastica che implica alcune operazioni preliminari. Sebbene la “cultura della scuola” sia stato un costrutto sottoposto a molteplici riflessioni teoriche, due appaiono le letture interpretative particolarmente rilevanti: da un lato, il superamento di un modello culturale come forma di addestramento e di acculturazione; dall'altro, l'approdo a un'idea di cultura da intendersi come “forma dell'educazione” che ricentralizzi una “scuola della Costituzione”, in grado di emancipare e di supportare gli allievi nella produzione autonoma della cultura. Sembra opportuno adottare una prospettiva grandangolare (Balducci, 2006) che ponga l'accento sugli effetti formativi di lungo termine ossia sull'esito del percorso di un intero grado scolastico. Recuperando le suggestioni di Scurati (1973/2021) e ri-centralizzando le riflessioni di Malavasi (2020), il saggio si proporrà di promuovere una cultura del curricolo che sappia porsi come strumento di raccordo organico tra la dimensione scolastica e quella extrascolastica.

Keywords: school culture, engaged pedagogy, school curriculum, curriculum culture, cognitive democracy

Parole chiave: cultura della scuola, pedagogia impegnata, curricolo, cultura del curricolo, democrazia cognitiva

Received: September 12, 2025
Accepted: October 16, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Marinella Attinà, mattina@unisa.it

1. Cultura, cultura dell'educazione, cultura della scuola: alcune considerazioni preliminari

Il lemma *cultura*, già nella sua generalissima accezione, appare fortemente ambiguo. Cosa connota oggi ciò che pensiamo, definiamo, evochiamo come *cultura*? Un termine, dunque, diversamente connotato rispetto alla diversificazione degli sguardi disciplinari utilizzati. Tra le diverse definizioni piace ricordare quella classica, segnatamente antropologica, del concetto di cultura offerta da Boas:

la cultura in sé è polimorfa. Essa comprende la moltitudine dei rapporti tra uomo e natura [...]. Un secondo ampio gruppo di fenomeni culturali si riferisce all'interrelazione tra i membri della stessa società e tra quelli che appartengono a società diverse. Vi sono compresi i vincoli familiari e tribali e quelli di una varietà di gruppi sociali come pure i vari ranghi sociali e i vari gruppi di influenza, i rapporti tra i sessi e tra vecchi e giovani; e in società più complesse l'intera organizzazione politica e religiosa. Un terzo gruppo [...] sono di natura intellettuale e emozionale e possono esprimersi sia nel pensiero sia nei sentimenti, che nell'azione. Esse comprendono tutti gli atteggiamenti razionali e le valutazioni che noi includiamo sotto il nome di etica, estetica e religione (Boas, 1972, p. 102).

Questa accezione di cultura espressa anche dall'inglese *Culture* e dal tedesco *Kultur*, come molte altre definizioni di cultura che in tale sede tralasciamo, sta a indicare l'insieme delle manifestazioni vitali e riflesse di un gruppo umano e di un popolo.

Nello spingere la riflessione su un piano squisitamente pedagogico, non possiamo sottacere la prospettiva antropo-culturale offerta da Cassirer (1923/2015) secondo il quale l'uomo è animale culturale produttore di simboli culturali e produttore di artefatti, vive in un contesto storico-sociale che ne fa un prodotto della cultura e, allo stesso tempo, un produttore della propria capacità di sopravvivenza e di potenziamento. Nella prospettiva cassiriana il concetto di cultura assume, dunque, un significato estensivo, non limitato al solo conoscere, ma aperto a un esperire attraverso formazioni simboliche significative come il mito, l'arte, il linguaggio, la religione. Il simbolo ha infatti un carattere intrinsecamente espressivo capace di andare oltre la mera funzionalità.

Ci si avvicina, lungo questa direzione, seppur con alcune differenze, a quella prospettiva culturalista cara a Bruner che interesserà fortemente la discorsività pedagogica e, segnatamente, una cultura dell'educazione volta a indicare, come si evince dal sottotitolo del saggio *La cultura dell'educazione*, "nuovi orizzonti per la scuola".

Il pedagogista americano, nel sottoporre a dura critica l'approccio computazionalista all'educazione, senza per questo rifiutarne le acquisizioni, nel celebre saggio sopra menzionato definisce la cultura *superorganica* in quanto la mente senza cultura non potrebbe esistere; è la cultura, infatti, che, con i suoi sistemi simbolici, fornisce gli strumenti per organizzare e per capire la realtà in forme comunicabili.

La cultura, dunque, scrive Bruner

pur essendo essa stessa una creazione dell'uomo, al tempo stesso plasma e rende possibile l'attività di una mente tipicamente umana. Da questo punto di vista l'apprendimento e il pensiero sono sempre situati in un contesto culturale e dipendono sempre dall'utilizzazione di risorse culturali (1997, p. 17).

Il culturalismo, dunque, lungo questa direzione euristica muove dalla premessa che l'educazione non può essere intesa come un'isola ma è parte integrante del continente della cultura ed è duplice il suo compito:

Sul versante macro guarda alla cultura come sistema di valori, di diritti, di scambi, di obblighi, di opportunità, di potere. Sul versante "micro", esamina come le richieste di un sistema culturale influenzano coloro che devono operare al suo interno [...] La scuola non può mai essere considerata culturalmente indipendente. Cosa insegna, quali modi di pensiero e quali registri linguistici effettivamente coltiva nei suoi alunni, non possono essere isolati dalla posizione che ha la scuola nella vita e nella cultura dei suoi studenti. Perché il curricolo di una scuola non riguarda solo degli argomenti. Il principale contenuto della scuola, vista culturalmente, è la scuola stessa (Bruner, 1997, pp. 25 e 41).

Questo ultimo passaggio antologico offre la sponda per tentare di circoscrivere le successive riflessioni alla disamina del concetto di *cultura della scuola* e delle sue forme di risonanza con le forme del curricolo.

2. Una cultura scolastica possibile

Se, come affermato nell'incipit di queste note, è difficile dare una definizione e una interpretazione univoca e esaustiva di cultura, ancor di più, forse, appare difficile, oggi, confrontarsi con un concetto polisemico come quello di *cultura scolastica* che implica il ricorso ad alcune operazioni preliminari. Il passaggio, infatti, da una scuola magistrocentrica ad un modello formativo policentrico integrato (Attinà, 2020) ha comportato la necessità di risignificare la *cultura* quale *termine prisma* di una pedagogia *critica ed impegnata*. È quanto suggerito recentemente da bell hooks, autrice americana di testi particolarmente rilevanti e significativi volti a testimoniare l'impegno per la difesa dei diritti civili, per tentare di disegnare il profilo di una cultura della scuola auspicabile non in direzione meramente utopistica ma in direzione di una potenziale *possibilità*.

Nel saggio *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*, bell hooks (2020, p. 35) chiarisce il riferimento alla perifrasi “pedagogia critica e impegnata” in alcuni emblematici passaggi: “Volevo diventare una pensatrice critica, tuttavia quel desiderio era spesso considerato una sfida all'autorità”. E ancora, indagando il rapporto tra docenti e studenti, in particolare attraverso la testimonianza di Gary Dauphin, fornisce una definizione di pedagogia impegnata, così declinata:

All'inizio, è stata l'insistenza di Freire sull'idea che l'educazione possa essere pratica della libertà che mi ha incoraggiato a creare strategie per quella che lui chiama “coscientizzazione” della classe. Traducendo quel termine in consapevolezza critica e impegno, entravo nelle aule con la convinzione che fosse fondamentale per me e per ogni altro studente partecipare attivamente, non consumare passivamente [...]. Questi lunghi estratti dei suoi scritti [in riferimento allo studente Gary Dauphin] sono la testimonianza di cosa sia la pedagogia impegnata, ovvero che la mia voce non è la sola narrazione di ciò che accade in classe. La pedagogia impegnata valorizza necessariamente l'espressione dello studente [...] non cerca soltanto di fornire strumenti di crescita personale agli studenti, poiché l'aula in cui si impiega un modello olistico di apprendimento diventa anche un luogo in cui chi insegna cresce e acquisisce competenze nel corso del processo [...]. È evidente che uno dei motivi principali per cui non abbiamo ancora sperimentato una rivoluzione di valori è che la cultura del dominio promuove necessariamente la dipendenza dalla menzogna e dalla negazione [...]. Impegnata è un ottimo modo di definire la pratica libertaria in classe. Ci invita costantemente a essere presenti, a ricordare che una classe non è mai la stessa. [...] per me la classe impegnata cambia costantemente. Tuttavia questa nozione di impegno minaccia le pratiche istituzionalizzate di dominio. Quando la classe è veramente impegnata, è dinamica. È fluida, è sempre in evoluzione (hooks, 2020, pp. 46, 52-53, 60, 192, rispettivamente).

Potrebbe essere, allora, proprio il richiamo ad una pedagogia *critica e impegnata* a fare da sfondo integratore a quella cultura della scuola che sia possibile o, almeno, *auspicabile*.

È noto quanto la “cultura della scuola” sia stato un costrutto sottoposto a molteplici riflessioni teoretiche. Non è possibile sottacere quanto sia stato rilevante il contributo di Freire teso al superamento di un modello culturale inteso come *forma di addestramento e di acculturazione*.

Nella prospettiva freiriana l'educazione intesa e praticata secondo una visione tecnicista e meccanicistica non riesce a offrire niente. Agli educatori volenterosi, Freire ricorda che più l'educazione si svuota di sogni più si riempie di tecniche, fino a ridursi a un insieme di tecniche e in tal caso, l'educazione diventa mero allenamento e trasferimento di contenuti, una sorta di addestramento, un semplice esercizio di adattamento al mondo (Freire, 2021, p. 104). Analogamente a quanto scrive il pedagogista brasiliano, ancora bell hooks nel saggio *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*, evidenzia “quanto siano state subite costantemente e collettivamente le forme di socializzazione e acculturazione considerate normali nella nostra società” (hooks, 2022, p. 70).

Sembra opportuno lungo tale linea argomentativa riprendere e ri-attualizzare alcune emblematiche riflessioni condotte da Cesare Scurati. Riflessioni che, seppur apparentemente inattuali su un piano meramente cronologico, offrono sponde discorsive quanto mai attuali per tentare di delineare una possibile

cultura della scuola. In un saggio del 1973 apparso su *Vita e Pensiero* e intelligentemente ripubblicato da Michele Aglieri in una antologia degli scritti di Cesare Scurati dedicati alla cultura dell'educazione, laddove il pedagogista milanese si interroga, in particolare, sul senso della presenza della scuola e su una sua possibile deontologia, è possibile già scorgere chiaramente la denuncia rivolta ad un'educazione al servizio della struttura politica e produttivo-industriale:

Il dinamismo economico ed il dinamismo ideologico dominano e condizionano radicalmente il dinamismo pedagogico: l'educazione tende ad essere concretamente attuata (anche se non palesemente proposta e teorizzata nella maggior parte dei casi) come processo di adattamento al consumo da una parte ed alla scelta partitica dall'altra. Ciò vuol dire che, in realtà, il servizio alla persona e al suo sviluppo formativo inclina ad essere attuato come esercizio di un potere e che ad altro da sé e non in quanto potenzialità di autoadempimento e di autorealizzazione espressiva. Alla formazione critica si preferisce l'indottrinamento, all'allenamento alla libera scelta si antepone l'inradicamento di standards di comportamento (Scurati, 2021, pp. 69-70).

Appare evidente scorgere molte analogie con quanto, in tempi molto più recenti e muovendo da una prospettiva ideologica diversa, annota Massimo Baldacci riguardo ad un'*idea corrente* di scuola che inevitabilmente informa, ispira e condiziona una cultura della scuola. Un'idea incentrata su un rapporto di subordinazione funzionale della scuola rispetto alla società nella sua declinazione socioeconomica con conseguente istanza alla scuola di produrre *capitale umano*, produttori opportunamente equipaggiati di specifiche competenze. Tale istanza richiede inevitabilmente una sorta di *docilità intellettuale*, quasi un assopimento del pensiero critico da parte dei lavoratori – presenti e futuri – rendendo la scuola un sistema chiuso, *fabbrica di capitale umano*, agenzia di formazione di produttori dotati dell'equipaggiamento cognitivo necessario alle aziende.

Una scuola così intesa, figlia del paradigma culturale e politico segnatamente neoliberista, non centra l'obiettivo di favorire l'educazione di cittadini democratici ma, nell'assumere la *forma d'azienda* obbligata a competere nel mercato dell'istruzione e a rendicontare la produttività dell'investimento pubblico, mira formalmente e informalmente alla formazione di produttori efficienti e competitivi (Baldacci, 2019, p. 175).

L'implicazione derivante da questa forma di ibridazione-intersezione tra ideologia liberista, mercato, tecnocrazia maggiormente capace di incidere sul piano della cultura scolastica, è rinvenibile, a titolo esemplificativo, nella lettura di un processo valutativo ridotto, nella mera logica meritocratica, ad un approccio quantitativo scuro dal contesto quotidiano della dinamica apprendimento-insegnamento-apprendimento. Le procedure valutative messe in campo oggi riferibili, in particolare, al setting delle prove elaborato dall'Invalsi, diventano, come acutamente osserva Codello, il presupposto e non la conseguenza delle pratiche quotidiane del fare scuola:

Questi sistemi pretendono di misurare ciò che non è misurabile, cioè si propongono di dare un valore quantitativo a una qualità. La competenza è, infatti, quella capacità tutta personale di tradurre concretamente in una situazione specifica le proprie abilità e conoscenze. [...] Una competenza non è riducibile a specifici saperi, né a specifici saper fare o comportamenti. Questi sono solo risorse che l'allievo non deve necessariamente possedere, ma che deve essere in grado di mobilitare, in un modo o nell'altro per la realizzazione di un compito particolare. [...] Quello che è, ormai, divenuto una sorta di supermarket dell'istruzione, l'istituto scolastico, dà spazio a una didattica che produce segmentazione e meccanizzazione dell'apprendimento [...]. Attraverso questa ossessione valutativa, si sta imponendo un tipo di essere umano privo di autonomia, servile e ignorante, ma fortemente disponibile, perché ne ha interiorizzato i fondamenti, a essere consumato in modo assolutamente a-critico (Codello, 2024, pp. 89-91).

La posizione di Francesco Codello appare fortemente sintonica con le diverse prospettive sopra esposte. Nel loro insieme, tra affinità e distanze, denunciano un sistema scuola che rinuncia a quell'ideale di democratizzazione che aveva costituito, sin dalla promulgazione della Carta Costituzionale, il fulcro del mandato istituzionale specifico della scuola in quanto istituzione sociale di tipo pubblico e democratico, finalizzata alla formazione di base e alla formazione professionale dei cittadini.

Cesare Scurati auspicava l'approdo ad un'idea di cultura da intendersi come "forma dell'educazione"

(Scurati, 2021, p. 92) che sapesse ricentralizzare una “scuola della Costituzione”, ancora in grado di emanicipare e di supportare gli allievi nella produzione autonoma della cultura.

È quanto auspicato, oggi, da Massimo Baldacci che ritiene ancora possibile guardare alla scuola della Costituzione, luogo privilegiato volto a realizzare lo sviluppo completo della persona dotata di autonomia etica e intellettuale in grado di promuovere una crescita civile e democratica del Paese (Baldacci, 2019, p. 178).

La scuola della Costituzione consente di ri-centralizzare, oltre la mera ri-proposizione, la direzione di senso di quei costrutti semanticci che innervano e nutrono la prospettiva costituzionalista come, ad esempio, la priorità della persona rispetto all’organizzazione politica, la giustificazione del potere politico sulla base della ricerca e del perseguitamento del bene comune e una visione della democrazia fondata sul consenso partecipato e non imposto.

In una scuola così ri-pensata culturalmente non c’è spazio per un pensiero *addomesticato* ma solo spazio per un pensiero critico che abbia il coraggio del dubbio e del dissenso: è questa la competenza fondamentale del cittadino che oggi deve essere richiesta all’impostazione formativa della scuola capace di aprire un varco nell’orizzonte storico culturale del presente (Acone, 2004).

3. Dalla cultura della scuola alla ridefinizione del curricolo

Quali sono gli spazi e i tempi dove poter implementare una possibile cultura della scuola che sappia orchestrare il *sapere* e il *saper essere* quale “sforzo creativo” (Freire, 2021, p. 89) di una prassi educativa trasformativa e non meramente constatativa? Dove e secondo quali modalità, in altri termini, la cultura della scuola si trasla nella prassi scolastica?

Curriculum in latino significa corso, strada ma anche cocchio, ovvero mezzo su cui intraprendere un viaggio. Già nell’etimologia della parola il curricolo ci rivela il suo più originale significato, quello di itinerario, di percorso. Il curricolo rappresenta la “visione” del viaggio e lungo tale lettura può espungere il rischio di quel frammentismo disciplinare già denunciato da John Dewey (2000, p. 321) e ripensarlo, invero, come sottolineato da Baldacci (2006), nella sua concretezza storicamente situata, a partire da una decifrazione delle caratteristiche socioculturali della nostra epoca.

Nel tentativo, quindi, di porsi al di là di una visione parcellizzata del curricolo, incentrato sulla mera dimensione disciplinare che, di fatto, limita lo sguardo pedagogico al solo comportamento manifesto nel breve-medio termine, occorrerà adottare una *prospettiva grandangolare* che ponga l’accento “sugli effetti formativi di lungo termine [...] ossia sull’esito globale del percorso di un intero grado scolastico” (Baldacci, 2006, p. 70).

Baldacci, infatti, scriverà:

vedere la formazione scolastica secondo una prospettiva curricolare significa, dunque, non limitare l’attenzione pedagogica agli apprendimenti particolari e agli effetti immediati delle singole discipline ma, al contrario, estenderla agli effetti a lungo termine e alle conseguenze del curricolo come sistema di saperi e di strategie didattiche. In sintesi, si può asserire che, “tipicamente”, adottare una prospettiva curricolare significa portare l’attenzione sugli effetti formativi di lungo termine del curricolo complesso (2006, pp. 74-75).

Potrà, forse, questa ermeneutica del curricolo essere premessa per la costruzione di una *democrazia cognitiva* in grado di rendere ciascun cittadino capace di “intendere la struttura dei problemi sociali e di giudicare la bontà delle soluzioni proposte” (Baldacci, 2006, p. 84).

E potrà, forse, la *prospettiva curricolare* proposta da Baldacci, ridefinire una *cultura curricolare* che, *sub specie educationis*, sia capace di rispondere ai mutamenti culturali e sociali che coinvolgono la scuola. Una *cultura del curricolo* ove il paradigma “esogeno” della quantità (dimensione *esplicita* e declinata in termini di conoscenze ed abilità disciplinari) possa essere coniugato con il paradigma “endogeno” e ad esso speculare della qualità (dimensione *implicita* che sottende gli atteggiamenti e le inclinazioni mentali).

Una *cultura del curricolo* che sappia, allora, porsi come *strumento di raccordo organico* tra la dimensione scolastica e quella extrascolastica. È quanto già auspicato da Cesare Scurati (2021, p. 49) che sottolineava

l’istanza di sintonizzare il curricolo evidente – riferito all’istruzione formale – con le suggestioni e le tracce del curricolo nascosto – riferito all’educazione informale –:

Aggiungo solo che l’integrazione dei due linguaggi in gioco – quello ‘diretto’ della progressione cognitiva e della percezione concettuale (scuola) e quello ‘indiretto’ della immediatezza del vivere e della spontaneità del sentire e del riflettere morale (extrascuola) – rende possibile tenere un ‘discorso’ (l’educazione) più articolatamente disposto ed efficace (Scurati, 2021, p. 50).

Proprio l’approdo ad un *curricolo ampio ed integrato*, che sappia coniugare, e non sovrapporre, il *formale* e l’*informale*, l’*esplicito* e il *nascosto*, potrà essere inteso come quel viaggio, come quella prospettiva itinerante, richiamata inizialmente, non priva di inciampi, soste e ricominciamenti, capace di educare *al sentimento dell’umano*. È utile soffermarsi nelle battute finali di queste note su quanto sottolineato da Pierluigi Malavasi che tematizza una prassi educativa declinata sul piano di una progettualità curricolare in grado di superare il mero formalismo della certificazione delle competenze e di postulare, una trasversalità curriculare che, attraverso un’educazione alla legalità, alla cura dell’ambiente, al rispetto delle diversità e delle identità plurali (Malavasi, 2020), nonché alla valorizzazione del cambiamento, sia generativa di una *umanizzazione dell’educazione*. Si tratta di educazioni non interpretabili secondo una logica additiva delle *educazioni à la carte* predisposte nel tentativo di agganciare la cultura della scuola alla cultura della società e che, nei fatti, ha finito per smantellare negli ultimi venti/trent’anni l’impalcatura del curricolo dei saperi scolastici per ingolfare il tempo scuola con una sorta di ricettario di buoni propositi (Attinà, 2025).

Si tratta, invero, di educazioni, quelle prospettate da Malavasi, che ineriscono un’ecologia integrale tesa a insegnare *il primato della persona sulle cose*, persuadendo della rilevanza assoluta dell’umano, esposto, nella sua fragilità, al disprezzo e alla sopraffazione, alla crudeltà e all’annientamento. Insegnare l’umano in famiglia, a scuola, nelle imprese, nei servizi sanitari vuol dire valorizzarne la dignità, rispettarne la cultura (Malavasi, 2020, p. XII).

L’auspicio risiede, dunque, nel guardare *all’insegnare l’umano* come *necessità* e come *compito* di una cultura della scuola che sia non solo ipotizzabile ma, anche e soprattutto, possibile attraverso una rinnovata ermeneutica curricolare.

Riferimenti bibliografici

- Accone G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.
- Attinà M. (2020). L’autonomia scolastica tra incompiutezza e tradimenti. *Nuova Secondaria*, 10: 115-122.
- Attinà M. (2025). Star bene a scuola: oltre la retorica della logica additiva. In A. Bartolini *et alii* (eds.), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi* (pp. 185-190). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curricolo*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Cassirer E. (2015). *Filosofie delle forme simboliche. Il linguaggio*. Milano: Pgereo (ed. or. 1923).
- Codello F. (2004). *L’illusione meritocratica*. Milano: Eleuthera.
- Dewey J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1916).
- Freire P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell’indignazione*. Trento: Il Margine.
- hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L’educazione come pratica di libertà*. Milano: Meltemi (ed. or. 1994).
- hooks b. (2022). *Insegnare comunità. La pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi (ed. or. 2003)
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l’umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scurati C. (2021). Parlar di scuola: analisi, quadri, riflessioni. In M. Aglieri (ed.), *Per una cultura dell’educazione. Antologia degli scritti di Cesare Scurati sulla rivista “Vita e Pensiero”* (pp. 57-74). Milano: Vita e Pensiero (ed. or. 1973).