

Il sapere pedagogico tra autorità e alterità: scenari per una scuola democratica

Pedagogical knowledge between authority and otherness: scenarios for a democratic school

Riccardo Sebastiani

Link Campus University, r.sebastiani@unilink.it

Agnese Rosati

Università degli Studi di Perugia, rosati.agnese@unipg.it

ABSTRACT

The paper explores the epistemological framework implicitly embedded in the 2025 National Guidelines, questioning the underlying conception of knowledge, subjectivity, and educational relationships. Drawing on the epistemology of complexity, critical pedagogy, and theories of situated knowledge, the contribution aims to reconstruct the shift from a dialogical and generative curriculum towards a prescriptive and performance-oriented model. The cultural discontinuity with the 2012–2018 Guidelines is also examined as a key element for critical analysis, prompting reflection on the role of education, the vertical structuring of knowledge, and the relational dimension of schooling. From this perspective, the paper proposes a re-conceptualization of the curriculum as an epistemic and democratic infrastructure, capable of safeguarding the plurality of knowledge and human experiences, thereby fostering an embodied, dialogical, and critical pedagogical understanding that is essential in today's educational landscape.

Il contributo esplora l'impianto epistemologico implicito nelle Indicazioni Nazionali 2025, interrogando la visione di conoscenza, soggetto e relazione educativa che ne emerge. A partire da una prospettiva fondata sull'epistemologia della complessità, sulla pedagogia critica e sulle teorie della conoscenza situata, si intende ricostruire il passaggio da un curriculum dialogico-generativo ad un modello prescrittivo e performativo. La discontinuità culturale con le Indicazioni 2012-2018 diventa inoltre un elemento di analisi che conduce ad una riflessione critica sulla centralità dell'istruzione, sulla verticalizzazione del sapere e sulla dimensione relazionale. In quest'ottica è proposta una ri-concettualizzazione del curriculum, inteso come infrastruttura epistemica e democratica, capace di custodire la pluralità dei saperi e delle esperienze umane, per promuovere un sapere pedagogico incarnato, dialogico e critico, fondamentale nel presente.

KEYWORDS

Educational Epistemology; 2025 National Guidelines; Curriculum; AI and Knowledge
Epistemologia educativa; Indicazioni 2025; curriculum; AI e conoscenza

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Sebastiani, R. & Rosati, A. (2025). Il sapere pedagogico tra autorità e alterità: scenari per una scuola democratica. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 36-51. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-05>.

Corresponding Author: Riccardo Sebastiani | r.sebastiani@unilink.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-05

Received: 12/10/2025 | **Accepted:** 17/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

* Gli autori hanno contribuito in modo equo alla realizzazione del presente articolo. Riccardo Sebastiani ha curato l'Introduzione, il paragrafo 1 il paragrafo 2 e il paragrafo 3. Agnese Rosati ha sviluppato il paragrafo 4, il paragrafo 5, il paragrafo 6. Entrambi gli autori hanno letto e approvato la versione definitiva del manoscritto.

Introduzione

Le Indicazioni Nazionali 2025 non sono soltanto un documento tecnico, né un semplice aggiornamento di programma. Sono una soglia, un passaggio che interroga chi insegna e chi impara. Ci chiedono quale idea di educazione stiamo realmente abitando, quale immagine di persona e di sapere stiamo tessendo, giorno dopo giorno, nelle aule, nei gesti, nelle relazioni.

In filigrana, tra le righe del documento, si intravede un cambiamento di prospettiva profondo: dal sapere inteso come esperienza condivisa, aperta al dialogo e alla riflessione, si scivola verso un modello più rigido, orientato alla misurazione e alla performance, dove conoscere sembra diventare un traguardo da raggiungere piuttosto che un cammino da percorrere insieme (Franceschini, 2025).

La pedagogia è chiamata a ritrovare la propria voce critica, a interrogare i significati nascosti di questa trasformazione e a ripensare il suo rapporto con l'autorità del sapere e con l'alterità che abita ogni incontro educativo.

Nell'attuale scenario educativo, la recente emissione delle Indicazioni Nazionali 2025 ha riaperto una discussione, al contempo imprescindibile e inquietante. Non si tratta soltanto di un aggiornamento normativo: il testo sembra volersi impadronire del significato più profondo di ciò che definiamo "identità nazionale", spingendolo verso una visione unica e compatta, dove la diversità rischia di apparire come semplice scarto anziché linfa vitale della convivenza (Baldacci, 2025).

L'accento sul talento, inteso come "dono naturale", e l'idolatria di una cultura occidentale eretta a metro di valore tracciano, per Baldacci (2025), il ritorno di una concezione educativa selettiva e conformista: un modello che riduce la pluralità a mera gerarchia, la crescita a mera competizione e l'appartenenza a un orizzonte chiuso, privo di un respiro condiviso. Su questo presupposto, il sapere abbandona la sua natura dialogica: non nasce più dall'incontro di esperienze, linguaggi e prospettive divergenti, ma si riduce all'affermazione di un punto di vista che si autodichiara vero. In questo modo la scuola, invece di essere spazio di pluralità e di confronto, rischia di ridursi a un luogo che chiede adesione, più che partecipazione.

Proprio contro questa riduzione, la pedagogia contemporanea richiama la necessità di un pensiero complesso, capace di leggere il reale nella sua trama di connessioni, di contraddizioni e di interdipendenze (Morin, 1999). L'"ethos della complessità" non consiste nell'aggiungere nuovi contenuti al curriculum, ma nel riformare il pensiero stesso, nella direzione di una scuola intesa come "centro di una cultura della complessità" (Oliverio, 2021). La sfida che oggi l'educazione si trova ad affrontare non si limita più ai confini della teoria, ma si fa concreta nei gesti quotidiani dell'insegnare e dell'apprendere, nei luoghi dove il sapere prende corpo e si trasmette. È proprio lì che si è chiamati a ritornare: al riconoscimento della natura riflessiva e creativa dell'agire educativo, troppo spesso confinato entro i limiti di una funzione esecutiva o amministrativa. Insegnare non è mettere in pratica le procedure, ma è soprattutto vivere le tensioni che attraversano ogni percorso formativo: quel delicato equilibrio fra ordine e disordine, fra il desiderio di dare forma e la disponibilità a lasciarsi trasformare; fra la ricerca di stabilità e il coraggio di aprirsi al nuovo; fra l'autorevolezza che guida e la libertà che consente di crescere.

È in questa danza di forze, mai definitivamente risolta, che l'educazione ritrova la propria umanità e, con essa, la possibilità di generare pensiero vivo. In questo intreccio di forze apparentemente contrarie si nasconde il nucleo vitale dell'educazione, quella zona in cui la conoscenza smette di essere trasmissione e diventa incontro, esercizio di presenza, costruzione di senso condiviso.

La complessità non può essere considerata un'aggiunta marginale al discorso pedagogico, ma ne costituisce il nucleo più autentico, perché mostra come ogni sapere nasca da intrecci, da contraddizioni, da prospettive che si contaminano e si trasformano a vicenda (Zedda, 2024). Non è un caso che la pedagogia abbia una natura pulsante ed in continuo movimento. Dapprima considerata *ancilla philosophiae* fino ad arrivare ad avere un proprio statuto epistemologico e, proprio per questo, incapace di essere racchiusa in schemi lineari o modelli rigidi. Formare alla complessità non consiste semplicemente nell'accrescere contenuti o prospettive, ma imparare a fermarsi: nutrire il discernimento, concedersi la lentezza del pensiero,



prendersi la responsabilità di mantenere i saperi uniti senza ridurli, e vivere le loro tensioni senza tentare di farle scomparire.

È su questa soglia in cui ci si muove quando si riconosce nel pensiero complesso non solo un principio epistemologico, ma un compito etico e politico: la possibilità di resistere all'adultizzazione precoce e di restituire all'infanzia il diritto di essere spazio aperto, luogo di libertà e di possibilità ancora non definite. Pensare, in senso pedagogico, non è un privilegio cognitivo riservato a pochi, ma un diritto relazionale, un atto di umanità che nasce dal dialogo, dalla cooperazione e dall'ascolto reciproco. È in questa trama di relazioni che la conoscenza torna a essere un'esperienza condivisa e trasformativa, capace di restituire senso al vivere e all'imparare insieme.

Da questa angolatura, le Indicazioni Nazionali 2025 appaiono come un vero banco di prova del rapporto, sempre delicato, tra sapere e potere nella scuola di oggi. Dietro la precisione del linguaggio tecnico e la promessa di oggettività che ne sostiene le formulazioni, si intravede una visione del sapere che tende a ridurre la conoscenza a una somma di obiettivi quantificabili, sottraendole la sua parte più viva: l'esperienza che trasforma, l'emozione che orienta, la relazione che dà senso.

L'apprendimento non si ferma mai; se lo si vuole incastrare in una tabella o ridurlo a un numero, scivola via. È un respiro, una metamorfosi che si nutre degli incontri. Lo scorgi nei corpi che si curvano sullo stesso banco, nella mano che si protende verso l'altra, nello sguardo che alla fine comprende. Prende vita da parole sussurrate, da silenzi che ascoltano, da errori trasformati in ponti. Abita l'aria delle aule, tra i passi che rimbombano nei corridoi, nei gesti più minuti che costruiscono la comunità. È proprio lì che la conoscenza nasce: non più come una formula da imparare a memoria, ma come una relazione che si materializza. In quell'intreccio caldo di sguardi e attenzioni, l'educazione ritrova la sua verità più genuina, quella che non intende omogeneizzare, ma custodire le differenze, capace di rimanere ferma senza chiudersi, aperta senza perdersi, capace di fondere rigore e libertà, autorità e tenerezza.

Solo in questo equilibrio fragile, ma generativo, può fiorire un sapere autenticamente democratico, un sapere che rimane umano mentre il mondo si trasforma.

Riconoscere l'urgenza di tale ricomposizione significa, oggi, ripensare la scuola come luogo di ospitalità cognitiva e come spazio di cittadinanza riflessiva: un contesto in cui il pensiero possa ancora esercitare la sua libertà, e l'apprendimento tornare a essere incontro, cura, presenza.

Il sapere pedagogico, lungi dall'essere una disciplina chiusa, è un campo in movimento: un sapere che si fa e si disfa nel contatto con l'altro, nella pratica della complessità, nella tensione tra la norma e la vita. È da qui che può rinascere una scuola democratica, capace di custodire la pluralità dei saperi e di generare forme nuove di conoscenza incarnata e dialogica (Morin, 1999; Biesta, 2020; Franceschini, 2025).

1. L'epistemologia implicita nelle Indicazioni Nazionali 2025

Leggendo le Indicazioni Nazionali 2025 non si ha la sensazione di trovarsi davanti a un semplice aggiornamento curricolare. Si avverte piuttosto la voce di un pensiero che ordina, che dispone, che tenta di riportare la complessità dell'esperienza educativa dentro i confini rassicuranti della norma. È una scrittura densa, accurata, ma talvolta priva di respiro: un linguaggio che, cercando di contenere la realtà, finisce per distanziarsene. Nell'ombra delle parole, la scuola si presenta più come un ingranaggio da far girare che come una collettività che tenta di afferrare il vissuto. Si discute incessantemente di obiettivi, di traguardi, dei profili di uscita, ma quasi mai si raccontano le esperienze vissute, i corpi, le domande che emergono. Così il sapere perde il suo carattere di incontro e si riduce a una fredda formula. Dalla forma con cui è organizzato il documento traspare un orientamento epistemologico decisamente definito: il sapere è presentato come un dato immutabile, non come una costruzione, la conoscenza si mostra più come certezza che come ricerca.

In tutto il testo si avverte una spinta verso la chiarezza, una volontà quasi ossessiva di cancellare ogni



ambiguità. Eppure, quando la chiarezza si porta all'estremo, tradisce un desiderio di controllo. L'educazione non è un processo lineare, così come la scuola non è un laboratorio asettico. È un organismo pulsante, attraversato da emozioni, intuizioni, fallimenti, correzioni e continue rinascite. Qualora il lessico ministeriale voglia addomesticare questa intricata complessità, corre il rischio di sopprimere il battito vitale che anima la conoscenza stessa (Franceschini, 2025).

Il linguaggio delle Indicazioni 2025 si avvolge quasi sempre nella logica dell'efficienza, adottando un vocabolario amministrativo e performativo in cui parole come competenza, misurabilità, talento e valutazione tracciano i contorni di una conoscenza più economica che pedagogica. Questa terminologia dipinge il soggetto che apprende come un individuo da ottimizzare, piuttosto che come una persona da accompagnare. Il sapere, così disegnato, si riduce a un cumulo di prestazioni, a un capitale simbolico il cui valore emerge soltanto quando soddisfa criteri di produttività e di visibilità (Baldacci, 2025).

È un sapere che non contempla il dubbio, che non ammette lentezze, che teme l'inciampo. Ma la conoscenza, quella autentica, nasce proprio inciampando.

Sotto questa superficie ordinata, si nasconde una pedagogia della semplificazione. Parlando di "talento" come potenziale innato e di "identità nazionale" come orizzonte comune, il documento lascia emergere una visione monologica della cultura, in cui la diversità non è più la condizione del pensiero, ma una deviazione da correggere. Si torna così, quasi senza accorgersene, a una pedagogia della selezione: quella che premia chi si adatta e lascia ai margini chi non rientra nei parametri. La conoscenza, privata della sua dimensione dialogica, smette di essere spazio di confronto e diventa luogo di adesione. È un sapere che chiede di essere ripetuto, non discusso, interiorizzato, non reinterpretato.

Eppure, la pedagogia, come ricorda Oliverio (2021), non può accettare un modello epistemico fondato sulla linearità. Riflettere sulla scuola è come perdersi nei suoi mille intrecci: un sapere che nasce dall'unione di diverse logiche attraversa contraddizioni e accoglie l'imperfezione come premessa fondamentale. Da questa angolazione la complessità non è più un ostacolo da superare, ma la trama vivace entro cui si forgia la conoscenza. Ignorare questa realtà significherebbe svuotare l'educazione della sua valenza riflessiva e della sua dimensione politica. Lunghi dall'essere un semplice ornamento teorico, la complessità si manifesta come una postura del pensiero: un modo di abitare il mondo nella consapevolezza che nessuna risposta è definitiva, che ogni sapere è provvisorio e che l'apprendere comporta inevitabilmente anche il disimparare (Morin, 1999; Zedda, 2024).

Nelle Indicazioni 2025 questa consapevolezza sembra affievolirsi. La scuola descritta nel documento è un luogo dove tutto deve essere misurabile, rendicontabile, verificabile, controllabile. Ma ciò che conta davvero nell'educazione, la curiosità, l'inquietudine, la capacità di stupirsi, sfugge a qualsiasi misurazione. Non si può valutare un gesto di attenzione, né certificare la nascita di una domanda. Eppure, è da lì che inizia ogni apprendimento reale. La conoscenza, quando è davvero viva, non si piega ai ritmi della burocrazia: avanza a tentoni, devia, torna indietro, inciampa, per poi riprovare ancora con la stessa insistenza. Le Indicazioni 2025, pur mosse dall'intento di offrire una bussola, rischiano di trasformare questo movimento vitale in un itinerario predeterminato, prosciugando la ricchezza esperienziale e affettiva che caratterizza l'atto di insegnare e di apprendere. Nelle pagine del documento si percepisce più una pedagogia del controllo che della cura: si delinea una scuola che tende a osservare e quantificare piuttosto che ascoltare e accogliere. Eppure, educare al pensiero complesso significa insegnare a stare dentro la complessità senza cercare di dominarla. La stessa conoscenza, del resto, non è mai neutra, bensì attraversata da valori, emozioni e responsabilità che la vivificano, per renderla un gesto etico, piuttosto che un semplice atto cognitivo. Ridurre il sapere a un mero codice di valutazione implica la rottura della dimensione etica, spogliando la scuola della sua potenzialità trasformativa. L'epistemologia latente delle Indicazioni 2025 propone, in ultima analisi, una visione del sapere come un ordinamento chiuso, distaccato dal corpo. Tuttavia, l'educazione è per sua natura incarnata: si svolge tra gesti, sguardi, silenzi, intrecci relazionali. La percezione non si limita più al puro pensiero: si infila nella pelle, la sfiora, la attraversa. È proprio lì, nel delicato intreccio tra idea e corpo, che l'apprendimento prende vita davvero. Quando il linguaggio delle regole ignora quella vibrazione, la scuola si svuota, perde il suo respiro, si riduce a un congegno che gira a vuoto.



Guardarla invece con lo sguardo della complessità vuol dire restituirle calore e spessore, riportare al centro le relazioni, l'imprevisto e la possibilità che qualcosa accada. Esplorando a fondo le Indicazioni 2025, appare evidente che il vero impegno della pedagogia consiste proprio in questo: non respingere ciò che scivola fuori dalle regole, ma farlo manifestare, accoglierlo, attraversarlo per viverlo con piena consapevolezza e attenzione. Non è solo una questione di parole, ma è la capacità di intravedere ciò che resta in silenzio, di prestare orecchio alle pause che si insinuano tra le frasi, a quegli spazi d'ombra dove si schiude il pensiero più profondo. La presunta neutralità di un atto amministrativo nasconde, ineluttabilmente, una specifica interpretazione della realtà; così, optare per una certa modalità didattica si traduce, alla fine, nella scelta del modello di umanità da "forgiare". La scuola, nella sua più ampia concezione, dovrebbe essere l'emblema di ciò: un luogo dove la conoscenza non è ridotta a strumento di omologazione, ma diventa mezzo di emancipazione per tutti, esperienza di vita, occasione di esplorazione del mondo della natura e degli uomini.

2. Autorità, alterità e democrazia del sapere

Abitando l'aula come uno spazio di incontro e non di adesione, restituendo all'autorità il suo volto relazionale, lasciando che la conoscenza circoli senza sbarre, si riapre la possibilità di un sapere davvero pubblico. L'autorità educativa, qui, non coincide con il controllo né con la prova di forza: nasce dal farsi responsabili di una parola che si espone, riconoscendo il limite, condividendo l'incertezza, accettando di perdere quota per far salire l'altro, cioè, imparando mentre si insegna, insegnando mentre si impara (Gobbi, Rovea, 2021). Così facendo, si scioglie l'equivoco dell'autorità come imposizione e si ritrova l'autorevolezza come pratica, come scelta quotidiana, come gesto che tiene insieme eredità culturale e vita presente, custodendo il lascito senza mummificarlo, trasmettendolo senza addomesticarlo (Simoni, 2024).

Riconoscendo l'alterità non come tema ma come condizione, accogliendo la sua forza trasformativa, si smette di chiedere all'altro di coincidere con la nostra attesa; si impara a lasciarsi "alterare", cioè, spostare, decentrarsi, prendendo sul serio quella scena elementare in cui chi educa viene "spossessionato" della propria parola perché l'allievo inizia a parlare in prima persona, inventando una lingua che non è più semplice ripetizione, ma inizio di mondo (Rovea, 2021). In questa dinamica, camminando accanto, ascoltando, tacendo quando serve, l'autorità non sparisce, cambia segno: smette di essere possesso e diventa rapporto, smette di misurare e comincia a far posto. È in questo "farsi-largo" che la conoscenza si democratizza, non per dispersione, ma per co-appartenenza: un sapere che si fa con, non su (Hilbrandt & Ren, 2025).

Democratizzando il sapere, ridisegnando la stanza di lezione come "classe senza muri", distribuendo responsabilità conoscitive e aprendo la produzione di conoscenza a chi per storia è stato oggetto e non autore, si incrinano gerarchie sedimentate e si lavorano le asimmetrie senza far finta che non esistano (Hilbrandt & Ren, 2025). Lavorare fianco a fianco con studenti e persone lasciate ai margini, nel tentativo condiviso di costruire conoscenza, fa affiorare con chiarezza le ferite invisibili della violenza epistemica: alcune voci vengono inghiottite dal silenzio, altre, invece, si amplificano a tal punto da sovrastare le prime. In questo continuo negoziare di tempi, linguaggi e rischi, si scopre che l'autorità non può più essere messa da parte, ma deve essere trasformata. Non più al centro della scena, a fissare il ritmo, ma immersi nella scena stessa, intrecciati al suo tessuto pulsante, affinché ciascuno trovi uno spazio, una voce, un modo per narrare la propria esperienza. È proprio lì che il sapere diventa comune e l'aula si trasforma in un luogo che accoglie, piuttosto che selezionare e distinguere (Hilbrandt & Ren, 2025). Così la classe non è più il semplice contenitore dove il sapere arriva "da fuori"; si trasforma in un vero laboratorio nel quale si sperimentano le conoscenze già acquisite e quelle ancora da scoprire. La regia è condivisa, le frizioni vengono accolte come materia di lavoro, non più considerate difetti da correggere. Privando l'autorità della retorica della prestazione e della neutralità, osservando le derive della "cultura terapeutica", che ha spostato la scuola dalla trasmissione esigente dell'eredità alla semplice facilitazione di adattamenti rapidi e comportamenti



più ‘gestibili’, si intravede un vuoto: meno legami con il patrimonio culturale, più progetti compensativi, più efficienza e, al contempo, meno senso (Simoni, 2024). Riequilibrando, senza negare la cura ma liberandola dall’ansia di sostituire il pensiero, si restituisce al sapere. La sua densità etica e simbolica emerge nell’“arte di vivere”, non come semplice addestramento all’adeguatezza, ma come vero orientamento al condiviso: riscoprendo tra letteratura, storia, arti e filosofia una riserva di significati che impedisce all’io di isolarsi su sé stesso, aprendo così la via al “vivere con” (Simoni, 2024).

Intrecciare autorità e alterità, percorrendo quel sottile confine in cui ci si affida ma non si smette mai di interrogare, svela che educare è, al contempo, alterarsi: lasciarsi toccare dall’altro, accettando il rischio, talvolta spaventoso, della trasformazione. La democrazia della conoscenza non nasce da una resa, ma da un’altra disciplina: l’ascolto, la parola che rimane aperta, la domanda che prosegue, il corpo che trasforma l’aula in uno spazio di reciproca condivisione. Facendo spazio a questa reciprocità, co-decidendo problemi, condividendo metodi, traducendo le lingue in gioco, remunerando il tempo e nominando le asimmetrie, si pratica una giustizia epistemica che non è slogan, ma architettura quotidiana: tavoli rotondi, ruoli porosi, responsabilità esplicite, restituzioni pubbliche e documenti che raccolgono il senso di ciò che è stato imparato e da chi (Hilbrandt & Ren, 2025).

Coltivando un lessico comune senza perdere i dialetti, attraversando il patrimonio senza trasformarlo in reliquia, riaprendo il canone come luogo di dialogo più che di appartenenza, si rende visibile come l’autorità possa tornare a essere invito e non comando: il gesto di chi consegna, non di chi trattiene (Simoni, 2024). Definendo “alterazione” quel salto laterale che permette a una persona di superarsi, si riconosce che l’educazione non consiste nel formare entro confini definiti, ma nell’andare oltre quei limiti insieme, insegnante e allievo, per poi tornare, cambiati, al punto di partenza, riaprendo di volta in volta la possibilità di un noi più ampio (Rovea, 2021). Rifondare il patto educativo, immaginare la scuola non più come un semplice luogo di obbedienza ma come uno spazio in cui la responsabilità è condivisa, apre la via a una nuova concezione dell’autorità: non più imposta dall’alto, ma affiancata, fondata sulla fiducia, sull’ascolto attivo e su un dialogo costantemente aperto. Nell’ottica attuale l’insegnante non si configura più come l’unico custode della verità, ma come chi ne vigila il percorso. La scoperta, pronta a tuffarsi nel gioco, a sottoporsi a interrogativi e a cedere il proprio ruolo centrale, favorisce la germogliazione di un sapere condiviso (Simoni, 2024; Rovea, 2021). Qualsiasi forma di autorità autentica affonda le sue radici in un gesto di trasmissione, più che in una semplice pretesa di possesso. Quando l’adulto indossa il cappello di educatore, non si accontenta di dispensare nozioni: concede tempo, spalanca uno spazio di respiro e lascia tracce di memoria. L’eredità culturale non è un deposito immutabile da difendere, ma un organismo vivente che si tramanda di mano in mano, resta vibrante e si rimodella al mutare di chi la riceve (Simoni, 2024). Nell’attuale panorama scolastico il delicato patto intergenerazionale sembra un filo spezzato: l’adulto, timoroso di imporsi, si ritira in una sorta di ombra; il giovane, privo di radici robuste, si smarrisce nella ricerca di un senso di appartenenza a una narrazione più grande della sua stessa esistenza. Educare significa rimanere in equilibrio su un filo sospeso tra due rischi, senza fuggire da nessuno dei due: dare senza possedere, ricevere senza perdersi. È un gesto al contempo vulnerabile e possente, che tiene pulsante il legame tra chi insegna e chi apprende. Quando la tradizione non si cristallizza in mito ma viene accolta come memoria viva, l’atto educativo si riconverte in un ponte anziché in un muro. Nell’incontro fra le generazioni, l’autorità muta volto: non è più una linea verticale che separa, ma un dialogo fatto da parole che attraversano sentieri. Il comando si trasfigura in promessa, la distanza si trasforma in fiducia. Non è più utile risvegliare un potere che non ha più dimora nel nostro tempo; conviene invece erigere una nuova autorevolezza su atti di lealtà, riconoscimento e parole mantenute.

Se la conoscenza si intende come bene comune, la sua dimensione politica spunta d’istinto: non è di chiunque in particolare, ma di chi la cura insieme agli altri. Così l’aula si trasforma in una piccola città, una polis in miniatura dove le differenze si incrociano, si scontrano, si mescolano. Ogni parola che fluttua nell’aria, ogni silenzio che sceglie di restare, diventa un gesto di cittadinanza del pensiero. È proprio nell’esercizio quotidiano, fatto di ascolto, rispetto e reciproca presenza, che l’educazione passa dall’essere una



mera idea a diventare democrazia vissuta: non è più uno slogan, ma un modo di vivere il mondo (Hilbrandt & Ren, 2025).

La democrazia del sapere non si limita a una mera partecipazione formale: si evolve nella capacità di dissentire, nel rimodellare collettivamente i confini di ciò che può essere ritenuto vero, giusto e condivisibile. Quando la scuola accoglie questa complessità, quando concede spazio nel proprio linguaggio a narrazioni che si discostano dalla norma, restituisce al sapere l'energia vitale che lo anima. L'autorità, allora, non è più la voce che stabilisce, ma quella che convoca. È una parola che non chiude, ma apre, che non impone, ma invita. E forse è proprio quell'invito, delicato, rischioso ma imprescindibile, a far riemergere la ragion d'essere della scuola: non più una semplice riproduzione del mondo, ma la capacità di renderlo nuovamente pensabile (Rovea, 2021; Simoni, 2024).

3. Riappropriarsi di scenari

Di quale democrazia si può parlare quando si dimenticano soggetti, relazioni e contesti? Quello democratico è il principio in cui una società si ritrova, un carattere che concorre all'arricchimento del sapere e delle vicissitudini umane. Non è un valore astratto, ma soddisfa un bisogno di vita; non è una nota aggiunta, bensì un bene da riconoscere e coltivare a maggior ragione in un tempo di metamorfosi, di strappi, di lacerazioni a volte anche molto sofferte e dolorose per le persone e le comunità in cui vivono. Una scuola di qualità è innegabilmente anche una scuola che dà opportunità e che permette a ciascuno di contribuire ai processi, di riconoscere e coltivare le libertà fondamentali (Rawls, 2008) attraverso la cultura. Ciò richiede rispetto, tolleranza, senso di solidarietà civile e di comunanza, valori a cui tendere per costruire una società in grado di dare forma, proprio a partire dalla scuola, a valori che coltivano il legame, la vicinanza e la comprensione, nel rispetto di differenze innate che, se adeguatamente valorizzate, possono contribuire al "bene di tutti" (Chandler, 2025, p.46).

In considerazione di ciò, si delinea il profilo di una scuola in dialogo con la società, capace di costruire nuovi significati alla luce dell'imprevisto, dell'inatteso, dell'inconsueto. La complessità di fondo, nella quale si staglia spesso un'immagine riflessa e rigida della scuola, merita continua attenzione. Spetta alle istituzioni scolastiche costruire percorsi capaci di accogliere la sfida e l'impegno della "significatività/significanza", senza cedere a logiche performative che, alquanto spesso, possono tradire e ignorare dimensioni narrative ed ermeneutiche importanti (Minello, 2025). Sono proprio le discipline a custodire queste dimensioni che possono emergere nella ricostruzione di un pensiero capace di far posto alle storie, alle persone, alle culture.

I percorsi di senso a cui si guarda con cauto ottimismo e una buona dose di concretezza oggi, divengono metafore di vita, tragitti del cammino di un abitare che è spazio del vissuto, segno tangibile di un radicamento che non teme mutamenti né incertezze. In questo abitare si spendono i saperi, si mettono in gioco le professioni e i ruoli, si concretizzano inoltre i curricula (Biasin, 2022; Fabbri, 2020). Nella quotidianità della classe, nel vissuto della relazione, possono essere fatte esperienze plurali: ciò significa accogliere la complessità del mondo di cui i saperi offrono traccia. Infatti, sono proprio le discipline a costituire la trama di sfondo delle storie, delle scoperte, delle narrazioni, dei numerosi dialoghi e interrogativi che la cultura genera. Ma è proprio tale complessità a dover emergere, perché è fatta di metamorfosi, di incertezze e conoscenze, di passaggi e mutamenti che le discipline, per il loro carattere di trasversalità e per le ricorrenti intersezioni, permettono di ricostruire. Ecco allora che alla vuota e sterile trasmissione di nozioni/conoscenze, ereditata dai secoli scorsi, dovrà sostituirsi una modalità di interazione attiva e partecipe che consenta un dialogo sui sistemi di vita, sul sapere vissuto, sperimentato e costruito. Alla logica dell'efficacia, della performatività e della *performance* non sempre corrisponde il buon risultato, anche se può essere così nelle migliori intenzioni che correlano obiettivi e risultati. Spesso il risultato raggiunto è quello di una riproduzione all'infinito di dilemmi e incertezze, di insicurezze personali e di frammenti di mondo che per-



dono interdipendenza fra loro, quando manca un “approccio deliberativo al curriculum” (Biesta, 2025). Per recuperare una visione d’insieme e costruire in direzione del futuro occorre far proprio il modello della metamorfosi, da estendere ai saperi come alle problematiche del presente, per accogliere le incertezze, renderle più evidenti e osservabili (Beck, 2024), secondo una visione transazionale che accoglie ed incoraggia processi aperti e costruttivi, incrocia testi e contesti, ambienti e paesaggi, linguaggi e configurazioni (Biesta, 2025; Keiner, 2002).

4. Il curriculum come infrastruttura epistemica e democratica

Se il curriculum perde la valenza di una sequenza ordinata e predefinita a favore di una rete interconnessa e ordinata che unisce sapere, gesto e responsabilità, la sua natura cambia in maniera radicale. La sua forma diventa simile ad una fitta trama che mette insieme due livelli: quello che cura, genera, e mantiene la conoscenza, scegliendo con cura le cose e gli argomenti che meritano di essere insegnati e, soprattutto, la forma con la quale vengono insegnati; l’altro garantisce che la scuola sia un luogo abitabile e inclusivo, dove le differenze trovano voce, si intrecciano, talvolta si urtano, ma sempre si uniscono per alimentare un sapere condiviso.

È proprio in questo punto che il cosiddetto “doppio regime” del discorso didattico, sia generale che disciplinare, smette di configurarsi come una semplice opposizione teorica, trasformandosi invece in un vero cantiere: le didattiche disciplinari ancorano i contenuti alla loro storia epistemica; la didattica generale apre le condizioni per l’incontro educativo, intrecciando istituzioni, curricoli, relazioni e i criteri di legittimazione dello stesso sapere (Hofstetter & Schneuwly, 2014; Martini, 2016).

Chiamando “infrastruttura” ciò che regge e orienta le scelte, il curriculum appare come un dispositivo che media tra il sapere accademico e il sapere da insegnare, traducendo e modellando contenuti in forme didatticamente vivibili. In questa mediazione non passa solo la selezione dei nuclei fondativi, ma anche la responsabilità per i contenuti, cioè la capacità di motivare perché certe conoscenze entrano nell’esperienza scolastica e con quali pratiche di valutazione, progressione e cura. Questa è la direzione che la letteratura chiama “didattica del curriculum”, tesa a ricomporre l’eccesso di separatezza disciplinare nella trama di attività, risorse e criteri che fanno funzionare una scuola intera (Martinand, 2014).

Nel momento in cui il curriculum prende vita e resta attivo, la sua anima democratica non è il prodotto di una disposizione scritta, ma scaturisce dal modo in cui si concretizza, dal modo in cui si fa sentire tra le mura della scuola. È democratico perché spalanca nuovi itinerari, mette in rete persone e realtà differenti, insegnanti, studiosi, istituzioni, professionisti, e permette alle idee di circolare liberamente. È un curriculum democratico nella sua sostanza, perché genera spazi in cui parlare, confrontarsi e apprendere insieme: ambienti di dialogo, riviste, reti collaborative che trasformano il pensiero educativo in un fenomeno condiviso, tangibile, pulsante. Si definisce democratico, infine, perché lega formazione e ricerca, perché insieme sono stabiliti i criteri che rendono il sapere legittimo e condivisibile. In quest’architettura, la disciplinarizzazione non è più un recinto, un’area circoscritta e delimitata, ma diventa un bene comune, una lingua che tutti possono parlare mantenendo il proprio accento (Hofstetter & Schneuwly, 2014). Il curriculum, in fondo, è un ponte: equilibra l’autorità del sapere con la diversità delle esperienze, accogliendo la tensione mai placata fra la spinta alla continuità e il desiderio di innovare. Si vaga tra ciò che rimane e ciò che si trasforma, tra le regole che tessono la struttura e le scoperte che aprono sentieri inediti, restando costantemente in ascolto di ciò che avviene. La natura del curriculum si presenta nella sua vitalità, accoglie i saperi, li interseca e conferisce loro dinamismo. Non è una gabbia rigida e statica, né si perde in un flusso senza rotta: rimane uno spazio vivo, attraversabile, dove la conoscenza può prendere fiato, crescere e trasformarsi insieme a chi la abita (Kuhn, 1977). Allo stesso modo, la disciplina non assume l’aspetto di un recinto, ma si rende una “comunità comunicazionale di specialisti” capace di dare onore e visibilità alla trama sociale della conoscenza, con dibattiti circa i suoi confini e le traduzioni, persino nella scuola (Stichweh, 1991; 2003).



Questo lavoro non è neutro: educando a esaminare questioni che oltrepassano le singole materie, ad ascoltare prospettive diverse, ad agire per il bene comune, il curriculum funziona come palestra di cittadinanza, intrecciando dimensioni cognitive, socio-emotive e civiche; non è un'aggiunta civica alla fine, è l'ordito stesso con cui si apprende in modo situato e responsabile (Capperucci, 2022; Council of Europe, 2016; OECD, 2019).

La scuola, lavorando così, non “applica” la democrazia ma la pratica, facendo della classe una comunità discorsiva che negozia problemi, linguaggi, evidenze e decisioni. La classe diventa una piccola polis in cui l'educazione civica non è solo una disciplina ma una forma del vivere e del decidere insieme, dalla progettazione di unità di apprendimento alla valutazione formativa, fino ai compiti autentici che legano aula e territorio (MIUR, 2020; Bertolini, 2003).

Guardando al futuro, questa visione spinge scuole e gruppi di insegnanti a collaborare fianco a fianco. Implica assumersi la responsabilità di cosa si insegna e di come lo si fa, osservare con attenzione ciò che accade in aula e dare un senso ai dati e alle esperienze raccolte. Significa, inoltre, imparare a mettere in relazione ciò che è comune a tutte le forme di apprendimento con le peculiarità di ciascuna disciplina, costruendo ponti tra saperi diversi. Nel corso di questo cammino diventa imprescindibile creare strumenti semplici e concreti che permettano di capire come un sapere prende vita, come si sposta dai libri alle persone per trasformarsi in un'esperienza condivisa. Questa prospettiva è tracciata da numerose ricerche che invitano a cercare un terreno comune tra le discipline senza tuttavia annullare la loro specificità, con un linguaggio che unisce ma non pretende di uniformare (Leutenegger, 2014; Vollmer, 2013).

Se il curriculum riesce a reggere tutta questa impostazione, allora l'espressione “infrastruttura epistemica e democratica” non è un semplice slogan, ma un vero modello di costruzione della scuola: i criteri vengono messi in luce, i saperi si rendono transitori e scambiabili, i confini tra disciplina e vita si fanno permeabili, affinché la conoscenza non resti proprietà di pochi ma si trasformi in un bene comune, riconoscibile da tutti e sottoposto ad un dibattito costruttivo. In questo contesto, la democrazia assume la forma del sapere e il sapere diventa pratica di democrazia (Reuter, 2014; Chevallard, 2014).

Quando il curriculum si immagina come un'infrastruttura, la valutazione perde il suo carattere solitario per trasformarsi in una pratica collettiva: nasce condividendo i criteri, rendendo visibili le evidenze, accettando di mettere in discussione i giudizi e di rivederli alla luce di ciò che accade ogni giorno in classe. Non è più solo un voto quello che l'insegnante attribuisce allo studente, ma diventa un dispositivo con il quale può essere esercitata una responsabilità comune: si documentano i processi, si segnalano gli errori senza umiliare, si apre spazio al diritto di replica degli studenti. In quest'ottica, la valutazione restituisce la narrazione di come un contenuto possa tradursi in esperienza. Compiendo questo atto si democratizza il sapere, rendendolo oggetto di discussione, revisione e miglioramento da parte di tutti gli attori coinvolti (Martinand, 2014; Reuter, 2014).

Il curriculum, allora, non è soltanto la bussola che orienta gli alunni, ma è anche terreno in cui si nutre la crescita di chi insegna. Nel sostenere la scuola, infatti, si sostiene al contempo la formazione dei docenti, che non si riduce a un semplice modulo o scheda da compilare, ma si trasforma in un ambiente vivo, fatto di ricerca, confronto, scrittura, osservazione reciproca, dialogo e riflessione. È proprio lì che insegnanti e ricercatori si sviluppano insieme, imparando a focalizzarsi non solo sui contenuti, ma anche sulle condizioni che realmente rendono possibile l'apprendimento. Nel fluire di questo movimento condiviso si delinea un'alleanza tra la didattica generale e le singole discipline: si propone un approccio alla scuola capace di eludere sia la freddezza del tecnicismo che la nebbiosa vaghezza del discorso astratto, puntando invece a un delicato equilibrio tra rigore e vitalità, tra teoria e pratica (Hofstetter & Schneuwly, 2014; Martini, 2016). Non si tratta, in sostanza, di far dissolvere le distinzioni tra le discipline per renderle permeabili come una spugna, ma di edificare ponti comparativi, prospettive allargate e condivise che si avvalgono di un lessico comune, capace di far emergere i problemi ricorrenti, di mettere a disposizione strumenti e di trasportare intuizioni da un ambito all'altro, senza tradirne la peculiare specificità (Leutenegger, 2014; Vollmer, 2014). In questo flusso di nessi e significati, la disciplina non si configura come una semplice recinzione di saperi, bensì come una comunità comunicazionale di specialisti che si concede regole per par-



lare, dissentire e reindirizzare il percorso se i dati lo richiedono, mantenendo viva la “tensione essenziale” fra continuità e innovazione che dà respiro alla scienza e alla scuola (Stichweh, 1991; Kuhn, 1977).

5. AI e conoscenza: rischi di riduzionismo e nuove possibilità

Nel tempo contemporaneo, segnato dall'intelligenza artificiale e dall'automazione educativa, la pedagogia è chiamata a confrontarsi non solo con nuove tecnologie, ma con un cambiamento radicale delle categorie epistemologiche e ontologiche che definiscono l'incontro educativo. Il soggetto educante si trova oggi in bilico tra la propria dimensione incarnata e relazionale e le logiche del codice, dell'astrazione algoritmica, dell'efficienza computazionale. In questa tensione si apre la necessità di un'etica del discernimento tecnologico, che non si limiti ad accogliere o rifiutare l'innovazione, ma sappia valutare criticamente quali forme di ibridazione siano pedagogicamente sostenibili e umanamente desiderabili (Ranieri & Gaggioli, 2025). Si tratta di elaborare una forma di vigilanza epistemica che tenga insieme due poli: da un lato, l'apertura alla complessità e alla potenzialità dell'innovazione; dall'altro, il radicamento antropologico in un'idea di educazione come relazione incarnata, storica, etica.

L'ambiente educativo contemporaneo non può essere ridotto a uno spazio neutro di interazione tra contenuti e discenti: è piuttosto un ecosistema di relazioni dinamiche, in cui ogni dispositivo produce implicazioni semantiche, affettive e normative. L'algoritmo, in questo contesto, non è un semplice strumento, ma un operatore di potere che riconfigura i confini del visibile e del dicibile (Rivoltella, 2017).

La trasparenza dell'algoritmo è un'illusione epistemica. Dietro la neutralità apparente del calcolo, si celano logiche di classificazione, selezione e normatività che riducono la complessità del soggetto a pattern riconoscibili. In questo scenario, Foucault offre una chiave di lettura potente: il potere non è solo coercizione, ma produzione di verità. L'algoritmo non si limita a registrare il mondo, ma lo costruisce, decidendo ciò che è visibile, ciò che è dicibile, ciò che è valutabile (Floridi, 2020).

Il compito dell'educatore, allora, è quello del *parresiasta*: colui che ha il coraggio di dire il vero, di esporsi, di assumere la parola in un contesto che tende alla neutralizzazione del conflitto e alla depoliticizzazione del sapere. Dire il vero non significa proclamare una verità assoluta, ma praticare un'etica della parola che riconosca l'altro come interlocutore e non come dato (Foucault, 2009).

In tale quadro, la trasparenza algoritmica va decostruita non solo sul piano tecnico, ma soprattutto sul piano pedagogico. L'educazione deve mantenere spazi di ambiguità, di non-calcolabile, di imprevisto. La verità educativa non si consegna alla computazione, ma si costruisce attraverso il dialogo, la reciprocità, la trasformazione. Solo così si può superare la logica performativa della verifica per reintrodurre l'etica della responsabilità.

Il corpo non è un ostacolo da superare, ma il fondamento della relazione educativa tanto che l'apprendimento autentico nasce da un'esperienza incarnata, preriflessiva, in cui il soggetto si scopre in relazione a un altro che lo guarda, lo ascolta, lo accoglie. Il corpo è presenza, attesa, ritmo. È il luogo in cui l'educazione accade (Gomez Paloma, Ianes, & Tafuri, 2017).

Contro la tentazione di una dematerializzazione totale del rapporto educativo, è urgente riaffermare il valore epistemico ed etico della corporeità. L'ibridazione tecnologica, per essere davvero educativa, non può prescindere dal corpo, non può ridurre l'altro a interfaccia. Come scrive Legrand (2015), è solo nella vulnerabilità dell'esposizione che si dà autentica intersoggettività. L'educatore è, prima di tutto, un corpo che si espone: nella voce, nello sguardo, nel gesto.

L'inclusione, la motivazione e lo sviluppo delle competenze cognitive ed emotive sono strettamente legati a un apprendimento incarnato perché il corpo, in questa prospettiva, non è solo recettore ma generatore di senso, agente pedagogico, limite e fondamento di ogni relazione significativa. Una pedagogia dell'ibridazione vigilante non può che partire da qui: dal riconoscimento del corpo come criterio di realtà, come cifra ultima dell'educazione (Valentini, 2025).



Nel quadro dell'educazione contemporanea, l'integrazione dell'intelligenza artificiale (IA) non può ridursi a una semplice implementazione tecnica o a una sostituzione di processi umani con automatismi. L'educazione post-digitale esige un ripensamento radicale dei modelli didattici, affinché l'IA non diventi una scorciatoia efficientista, ma un'occasione di rinnovamento pedagogico. In questo senso, l'IA deve essere interpretata come uno strumento epistemico che interroga e ridefinisce il concetto stesso di insegnamento, apprendimento, valutazione e presenza educativa (Sebastiani, 2024).

La scuola post-digitale, allora, non può che fondarsi su un modello integrato e riflessivo di interazione con le tecnologie, in cui l'IA diventa un'opportunità per rafforzare, e non indebolire, l'umano. La sua presenza deve essere problematizzata, discussa, negoziata, nella consapevolezza che ogni algoritmo è portatore di una visione del mondo e di una struttura del potere (Sebastiani & Pellegrini, 2025).

Di fronte all'espansione degli ambienti digitali, delle intelligenze artificiali e delle tecnologie immersive, la pedagogia non può limitarsi a resistere o a replicare vecchi schemi in nuovi formati. Occorre, invece, delineare una visione forte e generativa: una pedagogia dell'umano aumentato. Aumentato non significa potenziato nel senso tecno-performativo, ma arricchito nella sua capacità di relazione, di ascolto, di creazione di senso condiviso.

L'umano aumentato è il soggetto capace di abitare l'ibrido con consapevolezza critica e apertura etica, che integra le competenze digitali con quelle affettive, corporee, sociali. È colui che sa orientarsi tra algoritmi e ambiguità, che non rinuncia alla complessità del reale in nome della semplificazione tecnologica.

6. Considerazioni aperte

La lettura delle Indicazioni Nazionali 2025, attualmente in fase di revisione, ha offerto il pretesto per una riflessione su alcune questioni rilevanti nel discorso pedagogico. È stato dato spazio al "fare e pensare il curriculum" e al vivere l'esperienza educativa come occasione di crescita, per valorizzarne – malgrado le difficoltà oggettive – la possibilità di un ripensamento storico-culturale, epistemicamente fondato.

Quando ci si avvicina a questioni così importanti, che non riguardano esclusivamente la scuola come istituzione formale, ma la società nel suo insieme, non è certamente un compito semplice quello di ridefinire i contenuti, esplicitare gli approcci metodologici e i modelli. Occorre chiedersi, innanzitutto, qual è la scuola che come cittadini vogliamo, quali sono le sfide che dovrà accogliere, quali sono i linguaggi capaci di esprimerne principi e valori di riferimento, unitamente all'idea che sottostà alla formazione degli studenti. Sono dunque molti i problemi ai quali le istituzioni scolastiche oggi devono rispondere: basti pensare al tema delle differenze di genere, alle disuguaglianze, all'applicazione dell'IA, all'equità sociale e alla democrazia, solo per ricordarne alcuni. Si tratta di questioni non nuove che si presentano come priorità a cui istituzioni e comunità sono chiamate a rispondere. La posta in gioco è alta, perché la scuola ha una "natura" sociale e una forte dimensione etica che si concretizza nel rispetto e nella formazione delle generazioni.

La dominante cultura della performatività e della misurazione ha spesso posto in risalto le evidenze correlate ai risultati raggiunti piuttosto che gli scopi dell'educare (Biesta, 2023) e ciò, molto probabilmente, ha contribuito anche a far trascurare la dimensione teleologica dell'educazione. In questa prospettiva, meritano riconoscimento i valori sociali, quelli che, per Cambi (2024), segnano l'agire etico e democratico. Sono proprio questi valori il perno della cittadinanza e il cuore della democrazia, una democrazia che per concretizzarsi ha bisogno di "spazi di spazi" (Beck, 2024) capaci di far emergere quelle incertezze che si offrono in tutta la loro complessità. Le divergenze vengono alla luce e come semi gettati nel terreno assumono nuove forme, arricchiscono il dialogo ed aprono ulteriori possibilità.

Le metamorfosi del mondo, delle istituzioni e delle leggi, ricorda ancora Beck (2024), incidono nel modo di vivere, di pensare, di immaginare e costruire nuove realtà, comprese quelle scolastiche.



Bibliografia

- Baldacci, M. (2025). *Nazione e talento. C'è qualcosa di vecchio nelle nuove Indicazioni*. Articolo 33, 5, 4–6.
- Beck, U. (2024). *La metamorfosi del mondo* (M. Cupellaro, Trans.). Laterza. (Original work published 2017)
- Bertolini, P. (2003). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Biasin, C. (2022). Educating for housing. Pedagogical Competencies and informal settings to tackle adult social exclusion. *Pedagogia oggi*, 20(2), 27–33. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-03>
- Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury.
- Biesta, G. (2023). La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare. *Encyclopaideia*, 27(1S), 9–20. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16834>
- Biesta, G. (2025). *La ricerca educativa. Un'introduzione non ortodossa*. Anicia.
- Cambi, F. (2024). Tre riflessioni per una formazione etico-civile-democratica a scuola, oggi!. *Studi sulla Formazione*, 27(2), 245–247. <https://doi.org/10.36253/ssf-15895>
- Capperucci, D. (2022). *Curricolo di cittadinanza e Costituzione. Percorsi, metodologie e strumenti per un'educazione civica efficace*. Firenze University Press.
- Chandler, D. (2025). *Liberi e uguali. Manifesto per una società giusta* (C. Rizzo, Trans.). Laterza. (Original work published 2023)
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2014). Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique. *Éducation & Didactique*, 8(1), 35–44. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1863>
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.
- Fabbri, M. (2020). Nella crisi, il mutamento, nel disagio, i segni del tempo. Quando la cura chiama la complessità dell'esperienza emozionale. *MeTis, Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 1–12. DOI: 10.30557/MT00131
- Floridi, L. (2020). *Etica dell'intelligenza artificiale*. Raffaello Cortina Editore.
- Foucault, M. (2009). *Il coraggio della verità. Corso al Collège de France (1983-1984)*. Feltrinelli.
- Franceschini, G. (2025). Verso nuove Indicazioni nazionali? Un'analisi pedagogica e didattica di quelle attuali. *Studi sulla Formazione*, 28(1), 181–192. <https://doi.org/10.36253/ssf-16003>
- Gobbi, A., & Rovea, F. (2021). Enseñanza a distancia y enseñanza «como» distancia. Una lectura crítica sobre los instrumentos de la enseñanza online durante y después de la pandemia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 71–87. <https://doi.org/10.14201/teri.23451>
- Gomez Paloma, F., Ianes, D., & Tafuri, D. (Eds.). (2017). *Embodied cognition: Theories and applications in education science*. Nova Science Publishers.
- Hilbrandt, H., & Ren, J. (2025). Doing urban geography in times of crisis: Introduction to the forum “Urban geography in times of crisis”. *Geographica Helvetica*, 80, 23–29. <https://doi.org/10.5194/gh-80-23-2025>
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2014). *Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées: Deux exemples prototypiques sous la loupe*. In B. Engler (Ed.), *Disziplin–Discipline* (pp. 27–46). Academic Press Fribourg.
- Keiner, E. (2002). Educational between academic discipline and profession in Germany after World War. *European Educational Researcher*, 11(1), 83–89. <https://doi.org/10.2304/eerj.2002.1.1.14>
- Kuhn, T. S. (1985). *La tensione essenziale. Cambiamenti e continuità nella scienza* (M. Vadicchino, Trad.). Einaudi. (Original work published 1977)
- Legrand, D. (2015). *The bodily self: From phenomenology to neuroscience*. In T. Fuchs, H. C. Sattel, & P. Henningsen (Eds.), *Embodiment, enaction, and consciousness* (pp. 181–200). L'ouvrage.
- Leutenegger, F. (2014). Didactique et/ou didactiques? Des épistémologies et des postures, des approches et des méthodes. *Éducation & Didactique*, 8(1), 77–84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1889>
- Martini, B. (a cura di). (2016). *Il museo sensibile. Le tecnologie ICT al servizio della trasmissione della conoscenza*. FrancoAngeli.
- Minello, R. (2025). Educating across Paradigms and Transformations: Pathways of Meaning in Contemporary Education. *Formazione & Insegnamento*, 23(1), 1–5. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_01



- MIUR (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica* (Legge 92/2019). MIUR.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- OECD (2019). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.
- Oliverio, S. (2021). Epistemologia ed ethos della complessità e il futuro della scuola. *Studi sulla Formazione*, 24(2), 45–53. <https://doi.org/10.13128/ssf-13079>
- Ranieri, M., & Gaggioli, C. (2025). *Innovazione didattica e ambienti inclusivi all'università. Dalle competenze digitali all'intelligenza artificiale*. ETS.
- Rawls, J. (2008). *Una teoria della giustizia* (U. Santini, Trans.). Feltrinelli. (Original work published 1971)
- Reuter, Y. (2014). Didactiques et disciplines: une relation structurelle. *Éducation & Didactique*, 8(1), 53–64. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1877>
- Rivoltella, P.C. (2017). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. La Scuola.
- Simoni, C. (2024). Autorità, autorevolezza ed eredità culturale nell'era della cultura terapeutica. *Studium Educationis*, 25(2), 12–21. <https://doi.org/10.7346/SE-022024-02>
- Sebastiani, R. (2024). Intelligenza artificiale generativa e paradigmi educativi: Verso una pedagogia dell'umano aumentato. *Quaderni di Comunità: Persone, educazione e welfare nella società 5.0*, 1, 45–60.
- Sebastiani, R., & Pellegrini, S. (2025). Oltre la simulazione: Intelligenza artificiale e la rivoluzione della scrittura. *Graphos: Rivista Internazionale di Pedagogia e Didattica della Scrittura*, 6, 33–43. <https://doi.org/10.4454/graphos.108>
- Stichweh, R. (1991). *Études sur la genèse du système scientifique moderne* (Vol. 7, No. 7). Presses Universitaires de Lille.
- Valentini, M. (2025). *Culture of difference and diversity through corporeality*. *Formazione & Insegnamento*, 21(1), 274–279. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_33
- Vollmer, H. J. (2013). *Didactique disciplinaire in Allemagne : Développement et perspectives*. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger, & B. Schneuwly (Eds.), *Didactique en construction. Constructions des didactiques* (pp. 39–62). De Boeck.

