

# Una scuola che guarda indietro. Riduzionismi e semplificazioni ideologiche nelle Nuove Indicazioni Nazionali

## A school that looks back. Reductionism and ideological simplifications in the New National Guidelines

Pierangelo Barone

Università degli Studi Milano-Bicocca, pierangelo.barone@unimib.it

### ABSTRACT

This paper aims to critically analyse the New National Guidelines, highlighting some of the pedagogical assumptions that underpin their theoretical framework and outlining their cultural reference point. The text will therefore be approached using the *symptomatic method* (Althusser, 1968), adopting a reading strategy that goes beyond the immediately visible meaning to examine the system of assertions in order to identify the effects on the emerging ideas of students and teachers in the production of the concepts that support the form of discourse. This analysis will highlight the reductionism and simplifications of a substantially regressive proposal regarding the student/teacher relationship, as outlined in the N.I.N. proposal.

Nel presente contributo si propone un'analisi critica delle Nuove Indicazioni Nazionali mettendo in luce alcuni degli assunti pedagogici che ne costituiscono la struttura teorica e ne delineano la matrice culturale di riferimento. Si intende approcciare il testo attraverso il *metodo sintomale* (Althusser, 1968), ovvero adottando un tipo di lettura che non si ferma al significato immediatamente visibile ma guarda al sistema degli enunciati per rinvenire le latenze discorsive, i cui effetti si riflettono sulle idee emergenti di studente e di insegnante. Alla luce di questa analisi, sarà possibile evidenziare i riduzionismi e le semplificazioni di una proposta sostanzialmente regressiva in cui è compresa la relazione studente/insegnante, per come appare tracciata nelle N.I.N. Una proposta che, nel suo complesso, ci pone di fronte a un modello di scuola che guarda indietro.

### KEYWORDS

Identità; Persona; Radici Culturali Occidentali; Minorità; Autogoverno  
Identity; Person; Western Cultural Roots; Minority; Self-government

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

**Citation:** Barone, P. (2025). Una scuola che guarda indietro. Riduzionismi e semplificazioni ideologiche nelle Nuove Indicazioni Nazionali. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 11-17. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-02>.

**Corresponding Author:** Pierangelo Barone | [pierangelo.barone@unimib.it](mailto:pierangelo.barone@unimib.it)

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

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

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

## Premessa

Negli ultimi anni il dibattito pedagogico italiano ha assistito a un ritorno di paradigmi discorsivi che evocano una scuola “ritrovata”, “seria”, “centrata sui contenuti”. Questa retorica, apparentemente innocua, si manifesta in modo evidente nelle Nuove Indicazioni Nazionali (d’ora in poi N.I.N.), documento che ridefinisce finalità e principi dell’istruzione nel primo e secondo ciclo.

Dietro la superficie rassicurante di una scuola che si vuole “essenziale” e “chiara” si muove, tuttavia, un impianto teorico e ideologico che segna un passo indietro rispetto alla tradizione pedagogica critica e democratica italiana. Lungi dal costituire un aggiornamento in senso innovativo, le N.I.N. si collocano piuttosto nel solco di un ripiegamento culturalista e moralistico che riduce la scuola a spazio di addestramento e controllo, piuttosto che di ricerca e costruzione di senso.

La scuola contemporanea è attraversata da una tensione costante tra logica dell’istruzione e logica dell’educazione (Massa, 1997; Baldacci, 2014). Le N.I.N., nella loro impostazione, sembrano sciogliere questa tensione a favore della prima, espungendo progressivamente ogni riferimento alla dimensione formativa, esperienziale e riflessiva dell’apprendimento. Si tratta di una riduzione che ha implicazioni profonde sul piano pedagogico e politico: essa produce un modello di soggettività educativa conforme, omologata, funzionale a un ordine sociale che tende a neutralizzare il pensiero critico; in questo senso, leggere le N.I.N. significa leggere un testo sostanzialmente ideologico.

Il presente contributo muove da un presupposto che costituisce l’assunto metodologico della lettura effettuata: le scritture hanno una propria *agency*, ovvero esse producono degli effetti su di noi e ‘malgrado noi’, assumendo una forma che talvolta può entrare in antitesi con ciò che avremmo voluto producessero (Barone, 2024). Qui, pertanto, si intende proporre una lettura sintomale del documento – nel senso althusseriano del termine (Althusser, 1968) – una lettura che, invece di limitarsi a ciò che il testo dice esplicitamente, interroga ciò che esso non dice, ciò che lascia emergere come sintomo del proprio non-detto ideologico. L’obiettivo è far emergere il dispositivo discorsivo che sostiene la rappresentazione dello studente, dell’insegnante e della scuola, evidenziando i processi di semplificazione e naturalizzazione di un modello formativo che, lungi dal guardare al futuro, sembra piuttosto rievocare un passato idealizzato.

## 1. Il quadro discorsivo delle N.I.N.: tra continuità e rottura

Sebbene il testo delle N.I.N. si presenti come un aggiornamento delle precedenti Indicazioni, esso introduce un mutamento qualitativo nel lessico e nell’orizzonte teorico. Si assiste a una contrazione semantica del linguaggio pedagogico: termini come ‘formazione integrale’, ‘costruzione di senso’, ‘autonomia cognitiva’ vengono progressivamente sostituiti da espressioni più prescrittive e operative, quali ‘padronanza dei contenuti’, ‘valutazione oggettiva’, ‘rendimento formativo’.

Questo slittamento lessicale segnala un cambiamento nella logica sottostante: la scuola non è più concepita come luogo di produzione di soggettività critica, ma come spazio di misurazione delle competenze e di conformazione a standard prestabiliti. È il segno di una pedagogia implicitamente *comportamentista* e *tecnicista*, che riduce la complessità del processo educativo alla riproduzione di saperi funzionali e immediatamente valutabili. Nel quadro discorsivo delle N.I.N. si manifestano cambiamenti sia di forma che di sostanza, che implicano scarti significativi rispetto al paradigma pedagogico delle versioni precedenti.

Emerge in primo luogo una maggiore specificità disciplinare caratterizzata da elementi di prescrittività: il documento 2025 enfatizza con forza la padronanza dei contenuti disciplinari, la grammatica, la correttezza ortografica, l’uso dell’italiano standard, la forma scritta, il “ritorno” a esercizi formali, memorizzazioni, testi classici. Viene posta enfasi sulle competenze in termini di standard esterni e misurazioni: si rafforza l’idea che l’apprendimento deve essere verificabile con criteri oggettivi, misurabile, valutabile costantemente.



Parallelamente, vi è un evidente ridimensionamento del linguaggio relativo all'inclusione, alla pluralità, alla mediazione culturale: benché rimangano riferimenti a studenti con bisogni educativi speciali, background migrante, ecc., il tono è più normativo e meno esplorativo. Le metodologie alternative o innovative compaiono, ma come supporto, non come possibile centro.

Si produce un'inversione del rapporto tra apertura metodologica e centralità del sapere disciplinare: le metodologie laboratoriali, l'apprendimento cooperativo, le esperienze interdisciplinari o progettuali vengono rimandate a funzioni secondarie rispetto al 'fondamentale' costituito dal sapere disciplinare, dalla grammatica, dalla forma, dalla regola. Il documento tratta le discipline come depositarie di una cultura 'nazionale', 'storica', 'fondamentale': storia, lingua, geografia, arte, letteratura classica sono presentate non solo come strumenti di educazione, ma come elementi costitutivi dell'identità culturale da tramandare, quasi che esistano discipline «neutre», temporaneamente stabili, al di sopra delle contingenze storiche, politiche, culturali.

Questa scelta implica una riduzione: non solo delle possibili genealogie alternative del sapere (inclusi saperi minoritari, saperi delle culture migranti, tradizioni non occidentali), ma delle modalità stesse con cui il sapere viene costruito: meno spazio per la critica, la decostruzione, la relazione dialogica, meno enfasi sulla natura storica e sociale della disciplina.

## 2. Latenze discorsive: l'idea di studente

Proviamo ora a offrire una lettura sintomale di alcuni passaggi tematici cruciali nelle N.I.N. 2025, facendo riferimento diretto al testo.

Una prima latenza è rinvenibile in uno dei termini più evocativi del documento: il concetto di 'persona'. Le N.I.N. reclamano una scuola "centrata sulla persona dello studente e sui valori costituzionali" (MIM, 2025, p. 8). Qui il concetto di "persona" porta con sé un patrimonio antropologico, filosofico, giuridico: soggettività, titolarità di diritti, dignità, autonomia. Ha radici fortemente radicate nelle tradizioni occidentali (umanesimo, filosofia moderna, liberalismo, cristianesimo, diritto naturale), che il testo non manca di richiamare proprio nell'apertura del documento: "Il termine 'persona' ha radici storico-culturali occidentali" (*Ibidem*). Il termine 'persona' è ricondotto, in questa premessa, alla centralità del concetto di 'identità' nel percorso scolastico:

Da questi riferimenti si ricava un concetto chiave della formazione scolastica: la persona è una realtà che si costituisce attraverso la possibilità di dire 'io'. A scuola, infatti, l'allievo scopre la propria identità personale e la propria appartenenza a una storia cronologica e socio-relazionale comune (*Ibidem*).

Tuttavia, questo concetto non è innocente e, se non tematizzato, può diventare il segno di una identità normativa, implicita, che presuppone modelli soggettivi 'normali' e culturali dominanti. Vi è un potenziale rischio, negli effetti di queste definizioni, se sono tese ad accentuare la dimensione identitaria riferita ai superiori valori delle radici storico-culturali occidentali. Questione che, come è noto, costituisce un argomento di rivendicazione identitaria anti-migratoria che oggi ispira le politiche di molti governi occidentali.

Il gioco combinato dei termini riferiti all'identità e alla appartenenza alle radici storico-culturali occidentali può generare effetti escludenti più che inclusivi, in un contesto scolastico che comprende studenti di origine migrante, pluralità culturale, cittadini con doppia/multipla identità. Questo uso del termine 'persona' rischia di essere un concetto identitario che, pur non dichiarato, tende a modellare ciò che è 'accettabile', 'normale', 'civile', ciò che è congruente con il senso culturale dominante, relegando l'altro a 'eccezione', a un problema di adattamento e integrazione, piuttosto che come risorsa di alterità, differenza, scambio (Fiorucci, 2020; Zoletto, 2015; Granata, 2018).

Proseguendo nell'analisi del testo ministeriale, ci colpisce particolarmente una frase che rinvia direttamente a un'idea di studente pensato nella sua minorità. Si tratta di una rappresentazione culturale e sociale



fortemente radicata nella tradizione occidentale, sintetizzabile nel concetto di ‘minorità del minore’ (Barone, 2011). Il riferimento è a un passaggio significativo del testo, nel quale viene affermata la funzione ‘educativa’ dell’insegnamento e della scuola verso il soggetto minore:

Grazie al lungo allenamento all’autogoverno garantito negli anni di frequenza scolastica, e in virtù delle regole (regole di comportamento, ma anche regole tratte dai contenuti e dai metodi delle stesse discipline, come p.e., le regole di grammatica), l’allievo interiorizza il senso del limite (MIM, 2025, p. 10).

L’enunciato introduce una visione pedagogica fondata su un’idea di formazione come addestramento alla norma. L’autogoverno viene appreso, secondo questa prospettiva, non nel dialogo o nella costruzione collettiva di senso, ma attraverso la ripetizione disciplinare delle regole. Il linguaggio stesso – ‘allenamento’, ‘autogoverno’, ‘interiorizzazione del limite’ – rimanda a un modello comportamentista e normativo, più vicino al controllo che alla libertà responsabile. E, in effetti, qui i termini rinviano nemmeno troppo implicitamente a un’idea di scuola che ha il compito di esercitare un controllo e un contenimento del minore, delle sue spinte irrazionali e ‘incontrollate’ (forse incontrollabili), della sua natura pulsionale e istintiva – persino selvatica – che derivano dal suo essere non-adulto. Riecheggia in questa visione del bambino e dell’adolescente un’idea che affonda le proprie radici nel principio della *aetas infirma*, a cui si fanno corrispondere tutte le debolezze e le fragilità fisiche e morali dei soggetti minori e che giustificano in ultima istanza il bisogno di governo da parte dell’adulto che impone la propria *auctoritas* in un rapporto educativo improntato alla costrizione gerarchica, alla disciplina e alla rigidità. Debolezza morale e fisica del minore, da un lato, e senso di responsabilità pedagogica dei “maestri”, dall’altro lato, rappresentano le due idee su cui viene a imporsi il modello disciplinare dell’educazione a partire dal XV secolo. Un compito educativo che la scuola assolve attraverso le regole di un disciplinamento che opera sia sulla mente che sul corpo dell’allievo (Barone, 2009).

Massa (1997) avrebbe detto che qui la scuola è pensata come luogo di conformazione, non di trasformazione: un’istituzione che produce soggetti adattati, capaci di ‘riconoscere il limite’, ma non di pensare criticamente il limite stesso. Con la pretesa di allenare all’autogoverno il minore si rilancia implicitamente l’idea di una scuola che sostanzialmente è chiamata a svolgere un compito addestrativo.

Si tratta, dunque, di un discorso che rimuove la dimensione dialogica dell’apprendimento e riduce la relazione educativa a un rapporto di trasmissione unidirezionale, in cui la “formazione” coincide con l’assimilazione delle norme esistenti.

### 3. Latenze discorsive: scuola e famiglie

Sulla stessa lunghezza d’onda si pone un terzo passaggio problematico presente nel testo del documento del Ministero, nella quale si opera un’indebita semplificazione che attribuisce ai minori che crescono in condizioni di povertà educative un destino ineluttabile di devianza o di fragilità:

Peraltro interiorizzare il senso del limite aiuta a evitare la deriva della *hybris*, della tracotanza, spesso diffusa in bambini e adolescenti figli di famiglie con gravi povertà educative messi al centro di dinamiche affettive iper- o ipoprotettive che li rendono piccoli tiranni o, all’inverso, fragili prede di dinamismi bullistici (MIM, 2025, p. 10).

Ci pare evidente il riferimento di questa affermazione al quadro di crisi sociale e educativa che segna il tempo attuale e ai fenomeni di aggressività e violenza preoccupanti che investono le relazioni tra pari; una crisi riferibile in particolare alla disalleanza tra le due grandi istituzioni educative della scuola e della fami-



glia; ma in accordo con Riccardo Massa (1997; 2020), si ritiene che tale crisi sia da riferire nel suo complesso alla forma stessa della scuola:

[Si pone] la questione non tanto di una scuola in crisi ma della crisi di essa, vale a dire della sua forma. [Le posizioni nel dibattito pedagogico] risultano in genere del tutto disattente al peso inutile della scuola sulla vita dei ragazzi e delle loro famiglie, cioè alla questione politica per eccellenza della scuola in rapporto alla società civile. Infatti, se c'è una questione degli insegnanti, c'è anche una questione dei ragazzi e dei loro genitori. [...] Non si può continuare a responsabilizzare e a colpevolizzare gli insegnanti, né tanto meno le famiglie (Massa, 2020, p. 117).

Nel testo ministeriale, il discorso educativo assume un tono quasi moralistico e fortemente deterministico. L'effetto di semplificazione è evidente a fronte di una questione molto più articolata e complessa; le povertà educative vengono trattate come cause dirette di devianza o fragilità, riducendo la complessità dei fenomeni psico-sociali a un'equazione causale lineare: famiglie con gravi povertà educative comportano bambini e adolescenti violenti o vittime di violenza.

Laddove la letteratura pedagogica, psicologica e sociologica (Biffi, 2024; Sottocorno, 2022; Maggiolini & Pietropolli Charmet, 2004; Saraceno, Benassi & Morlicchio, 2022) evidenzia la pluralità di fattori che incidono sui processi di crescita e socializzazione e sulle dimensioni intrecciate di giustizia sociale, povertà economica e povertà educative, le N.I.N. sembrano proporre una rappresentazione semplificata, in cui la responsabilità della crisi educativa è proiettata quasi interamente sulle famiglie.

Come evidenziato da Brambilla e Oggionni (2018), l'assetto per una alleanza educativa possibile deve tenere conto delle molteplici variabili di contesto: sociale, economico, territoriale che caratterizza la relazione tra queste due istituzioni.

Nel difficile processo di definizione e costruzione delle alleanze, alla ricorrente dichiarazione d'intenti condivisi, purtroppo, faticano a corrispondere alleanze realmente perseguite ed efficaci, a fronte della sottovalutazione di alcuni limiti del passaggio dal piano astratto a quello concreto. Ad esempio, sia la scuola che la famiglia vengono spesso concepite come realtà monolitiche anziché multiformi. La scuola come istituzione si compone invece di molte scuole, differenti per il territorio in cui sono collocate, per i/le dirigenti e gli/le insegnanti che vi lavora-no, per gli/le studenti che le frequentano. [...] Allo stesso modo, la famiglia come istituzione prende forma in numerose famiglie, diverse per composizione e condizione socioeconomico-culturale, per visione del mondo come pure della stessa scuola. A essa i genitori si rivolgono come servizio a cui delegare compiti e responsabilità oppure come progetto educativo alla cui costruzione vorrebbero concorrere in modo partecipato, con responsabilità e competenza, o intromettersi a causa della scarsa fiducia che vi ripongono (Brambilla & Oggionni, 2018, pp. 331-332).

La scuola e la famiglia sono "istituzioni educative corresponsabili", la cui disalleanza non può essere ridotta a un deficit unilaterale. Attribuire la crisi relazionale tra pari a "povertà educative familiari" produce un effetto di colpevolizzazione e sposta il discorso dal piano sistemico a quello morale.

#### 4. Latenze discorsive: l'idea di insegnante

Un'ultima riflessione critica ci pare necessaria in riferimento alla rappresentazione della figura dell'insegnante, tratteggiato con un linguaggio che risente in modo significativo di una visione astratta e ideologizzata, persino nostalgica di una autorità presunta da esercitare sui propri allievi. A partire dalla citazione: "*maxima debetur magistro reverentia*" (MIM, 2025, p. 10), ci rifacciamo ancora una volta al testo per evidenziare le criticità di un discorso pedagogico sostanzialmente regressivo.



Troppo spesso si dimentica che un insegnante è *magis*, di più, e che è il volano del desiderio di apprendere di un allievo. Come tale, è un punto di riferimento essenziale del suo percorso di formazione. L'allievo, infatti, non sceglie di desiderare di imparare, sceglie il modello che sa stimolarlo in tale direzione. E il modello è l'esempio di un maestro, esempio fondamentale affinché il desiderio dell'allievo non resti allo stato di pura tensione psicologica, ma si orienti verso degli oggetti definiti che sono le esperienze e i contenuti del curriculum (MIM, 2025, p. 10).

La citazione di Seneca – *maxima debetur magistro reverentia* – non è casuale: richiama una visione gentiliana della scuola come luogo di 'formazione dell'anima' sotto la guida di un *magister* esemplare. L'idea di insegnante come modello a cui deve ispirarsi l'allievo, se da un lato richiama argomenti (la dimensione del desiderio) che hanno attraversato il dibattito pedagogico (e non solo) sulla scuola negli ultimi anni, per altri versi fa riecheggiare i temi cari all'attualismo di Giovanni Gentile. L'insegnante viene qui proposto come figura carismatica, detentrica del sapere e orientatrice morale, alla quale lo studente deve rivolgere rispetto e imitazione. In questa impostazione, l'insegnamento si fonda su un principio gerarchico: il maestro è più, l'allievo meno. Si ripristina un modello verticale del rapporto educativo, basato su un'autorità simbolica che non si fonda sulla ricerca condivisa, ma sulla distanza.

Nel discorso delle N.I.N., lo studente appare come soggetto da guidare, correggere e orientare verso un modello prestabilito di "competenza". Non vi è traccia del soggetto interrogante, interpretante, capace di costruire il proprio sapere attraverso il conflitto e la negoziazione di significati. Analogamente, l'insegnante è descritto come funzionario della coerenza, garante della trasmissione e della verifica, più che come mediatore culturale o intellettuale riflessivo. Questa doppia riduzione – dello studente a recettore e dell'insegnante a esecutore – è il sintomo più evidente di una regressione pedagogica che svuota la relazione educativa della sua dimensione etica e dialogica.

Il rischio di una tale prospettiva – all'opposto di ciò che si afferma nel testo – è la neutralizzazione del desiderio educativo, perché, come sosteneva Massa (1997), l'autorità che si dovrebbe fondare sulla figura del sapere rischia di trasformarsi in dominio simbolico ed esercizio di un potere sadico. Laddove le Nuove Indicazioni celebrano il 'maestro esemplare', si perde la dimensione dialogica e cooperativa della relazione educativa, sostituita da un principio dell'imitazione. L'uso della categoria del desiderio appare inoltre ridotto a funzione psicologica di adesione all'esempio del maestro, invece che come forza dialogica e relazionale che nasce dall'incontro e dal conflitto di significati. È un desiderio normato, non generativo.

## 5. Conclusioni: una scuola che guarda indietro

La nostalgia per una "scuola del rigore" – che attraversa il testo delle N.I.N. – non è solo un fatto retorico, ma l'indice di un più ampio movimento di restaurazione culturale. La scuola che 'guarda indietro' è una scuola che si chiude al cambiamento sociale, che diffida del pluralismo e del pensiero critico, e che riafferma il primato del sapere disciplinare come fondamento dell'autorità. In tal senso, le N.I.N. operano una reideologizzazione del sapere: ciò che era stato decostruito dalle pedagogie critiche e dalle teorie della complessità viene nuovamente naturalizzato, riportato entro i confini rassicuranti della tradizione.

La nostra proposta di lettura sintomale delle N.I.N. mostra come dietro la facciata della neutralità tecnica si celi una concezione riduttiva dell'educazione, che trasforma la scuola in un apparato di riproduzione simbolica più che in uno spazio di emancipazione. Le latenze discorsive che ne strutturano l'impianto pedagogico riguardano in primo luogo il ritorno di un positivismo epistemologico: il sapere è presentato come entità oggettiva, stabile, trasmissibile, indipendente dai contesti e dalle pratiche. Questa concezione, lungi dall'essere neutra, implica un modello di insegnamento centrato sulla trasmissione e non sulla costruzione condivisa del sapere.

In questa prospettiva, lo studente è collocato in posizione subordinata, come destinatario passivo di contenuti, e non come soggetto che apprende attraverso l'esperienza. Tale impostazione contrasta con la





tradizione pedagogica che, da Dewey a Bruner, ha insistito sulla dimensione attiva, laboratoriale e riflessiva dell'apprendimento.

Una seconda latenza riguarda la moralizzazione del discorso educativo. L'insistenza su valori come "impegno", "dovere", "responsabilità", se non accompagnata da una riflessione critica sul contesto socioculturale, produce un effetto di disciplinamento (Massa, 1997; Mantegazza & Seveso, 2006). Le N.I.N. ripropongono una pedagogia della conformità, in cui la formazione dell'identità coincide con l'adesione a modelli prestabiliti, piuttosto che con la possibilità di costruire un sé critico e riflessivo.

Alla luce di tutto questo, si può sostenere che le N.I.N. 2025 propongono una scuola in larga parte regressiva rispetto a ciò che le versioni precedenti, e ciò che la tradizione pedagogico-critica invita a praticare, mostravano come possibile. La scuola che guarda indietro non è necessariamente la scuola che guarda alle migliori radici, ma quella che irrigidisce, uniforma, prescrive, anziché aprire, differenziare, costruire soggettività.

Contro questa tendenza regressiva, è necessario riaffermare una pedagogia della vigilanza critica (Bourdieu, 2013), capace di interrogare continuamente le proprie condizioni di possibilità e di resistere ai processi di semplificazione ideologica. Solo in questa prospettiva la scuola può tornare a essere un luogo di apertura, di ricerca e di costruzione condivisa del sapere – non un tempio del passato, ma un laboratorio di futuro.

## Bibliografia

- Althusser, L., & Balibar, E. (1968). *Leggere il Capitale*. Feltrinelli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Guerini & Associati.
- Barone, P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*. Guerini & Associati.
- Barone, P. (Ed.). (2024). *Non esiste una scrittura innocente. L'approccio clinico-archeologico alle scritture professionali*. FrancoAngeli.
- Biffi, E. (2024). *L'educazione tra sostenibilità e giustizia sociale*. FrancoAngeli.
- Bourdieu, P. (2013). *Homo academicus* (A. De Feo, Trans.). Dedalo edizioni. (Original work published 1984)
- Brambilla, L., & Oggionni, F. (2018). Scuole, famiglie e territori. Possibilità e condizioni per nuove alleanze pedagogiche nella società contemporanea. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 322-335. <https://dx.doi.org/10.15160/2038-1034/1915>
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. FrancoAngeli.
- Granata, A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Carocci.
- Maggiolini, A., & Pietropolli Charmet, G. (Eds.). (2004). *Manuale di psicologia dell'adolescenza. Compiti e conflitti*. FrancoAngeli.
- Mantegazza, R., & Seveso, G. (2006). *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*. Bruno Mondadori.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Laterza.
- Massa, R. (2020). Aprire al mondo: la scuola come spazio di vita. In Centro Studi Riccardo Massa (Eds.), *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa* (pp. 113–135). FrancoAngeli.
- MIM (2025). *Nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Retrieved December 01, 2025, from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+-2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>
- Saraceno, C., Benassi, D., & Morlicchio, E. (2022). *La povertà in Italia. Soggetti, meccanismi, politiche*. Il Mulino.
- Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Guerini & Associati.
- Zoletto, D. (2015). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. FrancoAngeli.

