



società italiana di pedagogia generale e sociale

CULTURA PEDAGOGICA e SCENARI EDUCATIVI

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025 - Rivista semestrale

Scuola futura.

Indicazioni Nazionali 2025: scenari pedagogici, interrogativi e prospettive

Maria-Chiara Michelini

Viviana La Rosa

DIRECTOR

Livia Cadei

Università Cattolica del Sacro Cuore

EDITOR-IN-CHIEF

Michele Cagol

Libera Università di Bolzano

ASSOCIATE EDITORS

Vito Balzano

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Alessandro D'Antone

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Teodora Pezzano

Università della Calabria

Francesca Dello Preite

Università degli Studi di Firenze

Chiara Carla Montà

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Antonia Rubini

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Alessia Tabacchi

Università Cattolica del Sacro Cuore

ASSISTANT EDITORS

Anna Paola Paiano

Università del Salento

Francesco Vittori

Università degli Studi di Verona

Luisa Zinat

Università degli Studi di Udine

Direttivo SIPEGES 2024-2027

Giuseppe Annacontini
Università degli Studi di Foggia

Paola Dusi
Università degli Studi di Verona

Paola Zonca
Università degli Studi di Torino

Paola Zini
Università Cattolica del Sacro Cuore

Elena Madrussan
Università degli Studi di Torino

Paola Milani
Università degli Studi di Padova

Davide Zoleto
Università degli Studi di Udine

Rosita Deluigi
Università degli Studi di Macerata

Maria-Chiara Michelini
Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"

Stefano Oliverio
Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Per l'invio delle proposte

For management and submission of proposals

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges/about/submissions>

Consultazione numeri rivista

To read the issues

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges/issue/current>

Codice ISSN 2975-0113

OPEN ACCESS

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. SIPEGeS the official Journal of Italian Society of General and Social Pedagogy (www.sipeges.it).



Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 • 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it

Editing e stampa Pensa MultiMedia

Progetto grafico di copertina Enzo De Giorgi

COMITATO SCIENTIFICO • EDITORIAL BOARD

- Luca Agostinetto • *Università degli Studi di Padova*
Monica Amadini • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Massimo Baldacci • *Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*
Antonio Bellingeri • *Università degli Studi di Palermo*
Elisabetta Biffi • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Luigino Binanti • *Università del Salento*
Vanna Boffo • *Università degli Studi di Firenze*
Chiara Bove • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Amelia Broccoli • *Università degli Studi di Roma Tre*
Franco Cambi • *Università degli Studi di Firenze*
Marco Catarci • *Università degli Studi di Roma Tre*
Enrico Maria Corbi • *Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa*
Daniela Dato • *Università degli Studi di Foggia*
Claudio De Luca • *Università degli Studi della Basilicata*
Antonietta De Vita • *Università degli Studi di Verona*
Liliana Dozza • *Libera Università di Bolzano*
Giuseppe Elia • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Massimiliano Fiorucci • *Università degli Studi di Roma Tre*
Laura Formenti • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Franco Frabboni • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Anna Grazia Lopez • *Università degli Studi di Foggia*
Pierluigi Malavasi • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Susanna Mantovani • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Elena Marescotti • *Università degli Studi di Ferrara*
Luigina Mortari • *Università degli Studi di Verona*
Sara Nosari • *Università degli Studi di Torino*
Diega Orlando Cian • *Università degli Studi di Padova*
Cristina Palmieri • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Luigi Pati • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Franca Pinto Minerva • *Università degli Studi di Foggia*
Andrea Porcarelli • *Università degli Studi di Padova*
Andrea Potestio • *Università degli Studi di Bergamo*
Valeria Rossini • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Luisa Santelli Beccegato • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Adriana Schiedi • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Domenico Simeone • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Fabrizio Manuel Sirignano • *Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa*
Massimiliano Stramaglia • *Università degli Studi di Macerata*
Maria Tomarchio • *Università degli Studi di Catania*
Pierpaolo Triani • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Simonetta Ulivieri • *Università degli Studi di Firenze*
Maria Vinciguerra • *Università degli Studi di Palermo*
Roberto Baelo Alvarez • *Universidad de León (España)*
Maria Angels Balsells Bailon • *Universitat de Lleida (España)*
Ivan Fortunato • *Instituto Federal de Educação • Ciência e Tecnologia (IFSP) de São Paulo (Brasil)*
Mariane Frenay • *Université Catholique de Louvain la Neuve (Belgique)*
Pascal Guibert • *Université de Nantes (France)*
Joanne Hughes • *Università di Belfast (Ireland)*
María Mercedes López Aguado • *Universidad de León (España)*
Stephen McKinney • *Università di Glasgow (Great Britain)*
Aliyah Morgenstern • *Université Sorbonne Nouvelle (France)*
Angelika Paseka • *Universität Hamburg (Deutschland)*



Indice

6 EDITORIALE

Maria-Chiara Michelini, Viviana La Rosa | Scuola futura. Indicazioni Nazionali 2025: scenari pedagogici, interrogativi e prospettive

Soci Ordinari / Corrispondenti

- 11 **Pierangelo Barone** | 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*
- 18 **Maria Rosaria Strollo, Rosaria Capobianco** | L'educazione interculturale nelle Indicazioni Nazionali: solo una questione multilinguistica? | *Intercultural education in the National Guidelines: only a multilingual issue?*
- 27 **Patrizia Lotti, Maurizio Gentile** | Riforma dei curricoli tra incertezze e futuro: analisi critica delle Nuove Indicazioni Nazionali 2025 | *Curriculum Reform amidst Uncertainty and the Future: A Critical Analysis of the 2025 National Guidelines*
- 39 **Agnese Rosati, Riccardo Sebastiani** | Il sapere pedagogico tra autorità e alterità: scenari per una scuola democratica | *Pedagogical Knowledge Between Authority and Otherness: Scenarios for a Democratic School*
- 52 **Elisabetta Biffi, Simone Colli Vignarelli** | Educare all'affettività e alla sessualità: una proposta per la scuola secondaria | *Educating for Affectivity and Sexuality: A Proposal for Secondary School*
- 62 **Elisa Zane** | Generazione Alpha e competenza digitale: educare al pensiero critico nella scuola che cambia | *Generation Alpha and digital competence: teaching critical thinking in a changing school system*
- 69 **Cristian Righettini** | Ripensare i "paesaggi educativi": il contributo della pedagogia dell'ambiente per una formazione sostenibile a scuola | *Rethinking "educational landscapes": the contribution of environmental pedagogy to sustainable education in schools*
- 77 **Farnaz Farahi** | Il valore dell'intercultura: una critica costruttiva alle Indicazioni Nazionali 2025 | *The value of interculturality: a constructive critique of the 2025 New Guidelines*
- 87 **Rosa Piazza** | Volo ut sis, volo ergo sum. La determinazione attiva al cuore dell'inclusione | *Volo ut sis, volo ergo sum. Active determination at the heart of inclusion*
- 94 **Carlo Macale, Francesca Cucuzza** | Dopo le indicazioni nazionali per il curricolo, quali potrebbero essere i rischi per le nuove indicazioni didattiche per l'IRC? | *After the national curriculum guidelines, what could be the risks for the new teaching recommendations for the IRC?*



- 107 **Mario D'Avino** | L'educazione come strumento di cambiamento: “formare cittadini ecologici per il futuro” | *Education as a tool for change: “forming ecological citizens for the future”*

Soci Juniores

- 122 **Cristian Tracà** | Da mentor a magister. Insegnare nell'epoca delle (Contro)Indicazioni Nazionali | *Mentor and/or Magister. Teaching in the age of Counter-reformation*
- 129 **Monica Facciocchi** | Pratiche filosofiche per cambiare la scuola. Costruire identità narrative attraverso comunità di pensiero | *Philosophical practices to change schools. Constructing narrative identities through communities of thought*
- 136 **Alfonso Filippone** | Oltre il Magister. Il docente generativo tra nuovi paradigmi pedagogici, i nuovi linguaggi digitali e l'IA | *Beyond the Magister. The generative teacher between new pedagogical paradigms, new digital languages and AI*



EDITORIALE

Scuola futura. Indicazioni Nazionali 2025: scenari pedagogici, interrogativi e prospettive

Maria-Chiara Michelini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, mariachiara.michelini@uniurb.it

Viviana La Rosa

Università degli Studi di Enna “Kore”, viviana.larosa@unikore.it

Come è noto, il 9 dicembre 2025 sono state firmate le Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo Scuola dell’infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione. Al momento in cui la call del presente numero della rivista era stata inviata la comunità pedagogica e scolastica tutta si trovava di fronte al testo della bozza sottotitolata *Materiali per il dibattito pubblico*. Alla sollecitazione, sia pur frettolosa, alla discussione, la risposta era stata ampia ed estremamente responsabile, dimostrando, ancora una volta, che la pedagogia ha a cuore la scuola e ha molto da dire per e con la scuola. La stessa Sipeges si era fatta parte attiva nel confronto critico e costruttivo in tal senso.

Come il processo di elaborazione delle Nuove Indicazioni Nazionali (d’ora in poi NIN) lasciava già intendere e prevedere, il testo definitivo non sembra avere recepito in maniera sostanziale i molti rilievi critici formulati da più parti, con argomentazioni sia nel merito scientifico che in quello relativo alle procedure utilizzate. In effetti, pur a fronte di varie modifiche, appaiono del tutto immutati la cornice culturale e pedagogica del testo, il senso complessivo e, conseguentemente, il suo impianto sostanziale. Già dalla premessa, in particolare, si evidenzia un’ispirazione culturale occidentocentrica e un’inclinazione pedagogica deterministica e antieguagliataria, che erano state oggetto di significative e articolate riflessioni critiche provenienti sia dal mondo della scuola, che dalla comunità scientifica e accademica. Anche nel talk organizzato da Sipeges il 30 maggio 2025 *Pedagogia*,

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Michelini, M.C. & La Rosa, V. (2025). Scuola futura. Indicazioni Nazionali 2025: scenari pedagogici, interrogativi e prospettive, *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 5-9. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-01>.

Corresponding Author: Maria-Chiara Michelini | mariachiara.michelini@uniurb.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-01

scuola, società. Dialoghi sulle Indicazioni Nazionali, molteplici rilievi erano stati formulati a più voci sugli assi portanti del documento interlocutorio, a partire dal metodo utilizzato per la sua elaborazione. Tutta la pedagogia, d'altronde, ha fortemente criticato la vera e propria rottura rispetto alla tradizione precedente che aveva visto attivamente e autenticamente coinvolte le comunità scolastica e accademica nel processo di modifica di un documento così importante per la vita della scuola. Il richiamo al cosiddetto metodo Ceruti, con cui si era dato vita ad un processo vivace e profondo di interazione tra commissione e mondo culturale che sta fuori della commissione, o alla metafora utilizzata da Cerini, che aveva parlato delle Indicazioni Nazionali come esito di una ballata popolare, non sono segnali nostalgici di attaccamento al passato, ma affermazione forte del senso del documento programmatico per la Scuola.

Quale scuola, appunto? La scuola della Costituzione (Baldacci, 2025) ovvero la scuola volta alla piena emancipazione di tutti i cittadini della Repubblica, secondo l'articolo 34 e per questo luogo di discussione di tutti, circa i valori etico sociali attorno sui quali costruire i percorsi educativi dei più giovani. La scuola come *organo costituzionale*, nella felice espressione di Calamandrei, presidio della democrazia sancita dalla carta. E ciò vale, maggiormente, in un periodo di profonda crisi in cui è più che mai necessaria la ri-generazione dei presupposti etico-sociali che garantiscono la vitalità della Costituzione. In tal senso, la rottura metodologica operata in vista delle NIN 2025 rappresenta un *vulnus* significativo che non poteva non dar luogo ad un testo ideologico, in quanto espressione solo di una parte politica, testo in larga parte scollegato dalla ricerca educativa attuale e dalla scuola militante.

D'altronde lo stesso Ministro Valditara, nella presentazione ufficiale delle NIN afferma che: “Con la firma delle nuove Indicazioni nazionali si volta pagina. Dal prossimo anno scolastico vi sarà il ritorno della centralità della storia occidentale, la valorizzazione della nostra identità, la riscoperta dei classici che hanno contraddistinto la nostra civiltà. Ripristiniamo inoltre il valore della regola, a partire da quella grammaticale, e del latino”.

“Si volta pagina”. Il carattere perentorio di questa affermazione ben sintetizza la maggiore normatività e prescrittività dello scritto definitivo, soprattutto nelle parti introduttive e nelle conclusioni operative, caratterizzato da un linguaggio più assertivo, uniforme e normativo, rispetto alla bozza. Pur invocando il rispetto e la valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, il testo si pone espressamente come quadro di riferimento prescrittivo nazionale, come possiamo evincere, ad esempio dal paragrafo sull'*Organizzazione del Curricolo di Scuola*: “le Indicazioni Nazionali per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo propongono un cambio di paradigma rimettendo al centro la valorizzazione delle conoscenze che sono la base fondamentale per lo sviluppo delle competenze identificate nel Profilo dello studente”.

Da questa cornice complessiva discendono il carattere dogmatico e contenutistico dell'esplorazione delle discipline, l'approccio essenzialmente trasmissivo dell'insegnamento, ivi compreso il ruolo del magister, incaricato della funzione “di valorizzazione dei talenti di ogni giovane che è propria di una scuola che metta realmente al centro la persona dello studente”, in una visione che ci appare parziale, in quanto non adeguatamente ricomposta con l'assicurazione del raggiungimento di obiettivi comuni a tutti, secondo quanto riconducibile all'individualizzazione, l'idea attenuata di intercultura, comunque incernierata dentro il paradigma occidentale, solo per menzionare alcuni degli elementi più evidenti.

In virtù dei rilievi sopra sintetizzati, riteniamo che la comunità pedagogica sia chiamata ad esercitare e promuovere quella “congiunta saggezza” che Dewey (1940, p. 330) considerava necessaria di fronte a imprese che soverchiano le capacità intellettuali di un solo individuo. L'impresa che abbiamo di fronte è oggettivamente complessa, per la difficoltà dello scenario socio-culturale in cui operiamo, oltre che per i limiti che le NIN presentano. Occorre adoperarsi per creare le condizioni per il rilancio di una riflessione profonda, sia sul piano politico-culturale che su quello pedagogico-didattico in ordine all'idea di scuola, del suo ruolo, del sapere, dell'idea di autonomia del soggetto che apprende, del pensiero, del senso della professione docente, del rapporto con i soggetti del sistema formativo... Ciò significa non sottrarsi, ma rafforzare il ruolo critico e propositivo che la pedagogia è chiamata ad esercitare, continuando ad esprimersi non ideologicamente nel merito, in modo circostanziato e profondo, anche nei termini della denuncia, operando al proprio interno, nel dialogo con le



discipline anche didattiche, oltre che con la scuola militante. Quest'ultima, in particolare, va sostenuta, nel difficile compito di fedeltà alla propria identità costituzionale e alla propria storia, per la costruzione della comunità democratica del futuro, nel rispetto anzitutto della Legge Fondamentale dello Stato Italiano, ancor prima che delle NIN. Occorre promuovere dialogo con tutti i soggetti coinvolti nella costruzione della scuola del Noi e non dell'Io, in un cammino che deve continuare ad essere di ricerca, in tutti i sensi.

Questo numero di *Cultura pedagogica e scenari educativi* muove, appunto in questa direzione, affrontando nel merito alcune macro-tematiche che emergono dalle NIN 2025. I contributi raccolti, pur nella diversità degli approcci teorici, metodologici e oggettuali, delineano un quadro coerente, dal quale emergono convergenze significative, interrogativi condivisi e linee di frattura che attraversano l'attuale dibattito sulla scuola.

Un primo asse, fortemente trasversale, riguarda la discontinuità culturale e pedagogica che le NIN sembrano introdurre rispetto al quadro delineato dalle *Indicazioni* del 2012 e dal documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018. In più contributi è segnalato lo slittamento da un curricolo concepito come dispositivo dialogico-generativo, aperto alla complessità e alla mediazione culturale, verso un impianto prescrittivo e performativo, segnato da iper-regolazione, standardizzazione e centralità della misurazione.

Sembra emergere, in questa direzione, il profilo di una scuola che "guarda indietro", centrata su approcci di iper-prescrittività, standardizzazione e riduzione della complessità.

In questa prospettiva si colloca il contributo di Barone, che, attraverso un'analisi delle latenze discorsive e degli slittamenti lessicali presenti nel testo delle NIN, mette in luce l'immagine di una scuola orientata a sciogliere la tensione costitutiva tra istruzione e educazione a favore della prima. Ne deriva una rappresentazione della figura docente tratteggiata con un linguaggio che risente di una visione astratta e ideologizzata dell'autorità, fino a evocare una nostalgia per un magister inteso come detentore di un sapere da trasmettere, più che come professionista riflessivo inserito in una comunità di pratiche. In tale quadro, la scuola rischia di essere ricondotta a spazio di addestramento e controllo, con un ripiegamento culturalista e moralistico che impoverisce la sua funzione culturale e democratica. L'autore non manca di segnalare il ripiegamento culturalista e moralistico che sembra emergere dalle NIN, con riduzione della scuola a spazio di addestramento/controllo.

Su coordinate affini si muove anche il saggio di Lotti e Gentile, che interpretano le NIN come il prodotto di una tensione irrisolta tra innovazione dichiarata e conservazione strutturale. La riforma, secondo gli autori, appare attraversata da contraddizioni applicative che irrigidiscono il curricolo e producono effetti ambigui sulla professionalità docente. L'analisi testuale delle NIN 2025 mostra infatti una trattazione disomogenea e ideo-logicamente connotata della figura dell'insegnante, oscillante tra idealizzazione simbolica e compressione dell'autonomia professionale.

Il contributo di Sebastiani e Rosati approfondisce ulteriormente questa linea critica, tematizzando lo scivolamento verso un impianto performance-oriented e proponendo in alternativa una concezione del curricolo come infrastruttura epistemica e democratica. In questa prospettiva, il curricolo non è riducibile a elenco di obiettivi e traguardi, ma costituisce uno spazio di negoziazione culturale e di costruzione del pensiero, nel quale la conoscenza si configura come esperienza relazionale e non come semplice verticalità trasmisiva.

Un secondo nodo tematico, strettamente intrecciato al precedente, riguarda la questione interculturale, che nei contributi emerge come uno dei punti più controversi delle NIN 2025. L'intercultura, lungi dall'essere assunta come orizzonte educativo trasversale, appare ridotta a elemento marginale o funzionale, incardinato prevalentemente sul piano linguistico.

È quanto segnalano Strollo e Capobianco, che osservano come il termine intercultura compaia una sola volta nel testo, legato al multilinguismo, perdendo la sua valenza pedagogica complessiva di paradigma della convivenza democratica. Tale riduzione risulta particolarmente significativa se letta alla luce della crescente complessità sociale e culturale che caratterizza le istituzioni scolastiche contemporanee.

In modo ancora più esplicito, Farahi, ripercorrendo l'evoluzione normativa e teorica dell'educazione interculturale, sottolinea l'assenza nelle NIN di riferimenti chiari ai valori interculturali e il rischio di una regressione verso prospettive etnocentriche. La marginalizzazione dell'intercultura appare qui come un segnale di una più



ampia torsione culturale che indebolisce il dialogo tra differenze e riduce la scuola a luogo di conformazione identitaria.

La medesima problematica investe anche l'insegnamento della religione cattolica. Macale e Cucuzza mostrano come nelle NIN cambi il peso quantitativo e qualitativo del lemma "identità" e il riferimento ricorrente all'"Occidente", con il rischio di una lettura monolitica della cultura e di conseguenze rilevanti sul piano pedagogico e costituzionale. In questo senso, l'analisi dell'IRC diventa una lente privilegiata per osservare l'impianto complessivo delle NIN e le sue implicazioni in termini di pluralismo e cittadinanza democratica.

Un ulteriore asse critico riguarda il tema delle pratiche inclusione e della tutela dei diritti, spesso richiamato nei contributi al fine di segnalare lo scivolamento dalla logica dell'individualizzazione a quella di una "personalizzazione privatistica". L'inclusione, in questa peculiare prospettiva, anziché configurare scenari formativi di sapore democratico e comunitario, sembra talvolta scivolare verso una gestione privatistica e depoliticizzata delle differenze.

In questa direzione, Zane invita a ripensare le pratiche inclusive a partire dalla consapevolezza di agire dentro ecosistemi digitali ipermediiali, con particolare riferimento alla Generazione Alpha. La competenza digitale, che nelle NIN tende ad assumere una dimensione prevalentemente funzionale, quale dispositivo formativo complesso, viene invece ricondotta a una responsabilità etico-sociale più ampia, capace di incidere sulla formazione del soggetto e sulla qualità della partecipazione.

Sul valore fondativo dell'inclusione insiste Piazza, che ne restituisce il senso più profondo nei termini di gesto educativo radicato nella partecipazione attiva, nella reciprocità e nella costruzione del bene comune. L'inclusione non è qui assimilabile a semplice presenza o accomodamento passivo, ma si configura come processo relazionale che interpella l'intera comunità educante.

È una prospettiva, questa, ulteriormente richiamata da D'Avino, che connette inclusione e cittadinanza attiva in chiave trasformativa e sostenibile, richiamando l'Agenda 2030, il pensiero critico e il ruolo della scuola come comunità educante in dialogo con famiglie e territorio. La scuola emerge come laboratorio culturale "in dialogo con famiglie e territorio" e spazio pubblico di costruzione della democrazia.

Entro la cornice della tutela dei diritti Biffi e Colli Vignarelli mettono in evidenza la necessità di un'educazione sessuale olistica, rights-based e gender-sensitive. Nel saggio si segnala il rischio di una visione deterministica ed essenzialista del genere, basata su opposizioni binarie e complementari, che finisce per riprodurre assetti culturali connessi a forme di violenza simbolica, discriminazione e marginalizzazione.

Un ultimo asse, fortemente intrecciato ai precedenti, riguarda la figura del docente, il tema dell'autorità e la costruzione della comunità educante, in relazione anche all'alleanza scuola-famiglia. In questa prospettiva, Righettini propone un modello alternativo di professionalità docente, delineando il maestro come mediatore culturale-ambientale e co-esploratore dei paesaggi educativi, in una prospettiva che valorizza l'esperienza, la relazione e la responsabilità condivisa, in contrasto con una concezione meramente trasmissiva dell'insegnamento.

Tracà affronta criticamente il passaggio "da mentor a Magister", mettendo in luce le tensioni tra dispositivi di empowerment e una rinnovata centralità in senso autoritario del docente, in rapporto all'epistemologia della complessità e alla governance delle riforme.

Facciocchi porta l'attenzione su esperienze di ricerca-formazione basate su pratiche filosofiche e comunità di pensiero, intese come spazi "in-between" di negoziazione, riflessività e trasformazione, nei quali la professionalità docente si costruisce attraverso il dialogo e la ricerca condivisa.

Infine, Filippone propone di andare "oltre il Magister", delineando la figura di un docente generativo, capace di superare modelli asimmetrici e trasmissivi, di lavorare nella prospettiva della comunità educante e dell'alleanza con le famiglie e di confrontarsi criticamente con i nuovi linguaggi digitali e con l'intelligenza artificiale.

Nel loro insieme, i contributi raccolti non solo restituiscono la complessità del dibattito sulle NIN 2025, ma mostrano come la riflessione pedagogica sia chiamata oggi a riaffermare il proprio ruolo critico, politico e militante, nel segno di una scuola che resti fedele alla propria funzione costituzionale di istituzione culturale democratica.



Bibliografia

- Baldacci, M. (2025). Nazione e talento. C'è qualcosa di vecchio nelle nuove Indicazioni. *Articolo 33*, 5, 4–6.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Erickson.
- Baldacci, M. (2025). *La Scuola e la Costituzione*. Carocci.
- Calamandrei, P. (2019). *Per la scuola*. Sellerio.
- Dewey, J. (1986). *L'educazione di oggi*. La Nuova Italia. (Original work published 1940)
- Galli della Loggia, E., & Perla, L. (2023). *Insegnare l'Italia*. Scholé.
- Palermo, R. (Ed.). (2025). *Nuove indicazioni 2025: analisi critica a più mani*. Gessetti colorati.



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

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 ri-definisce 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; Zoleatto, 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’inverse, fragili prede di dinismi 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 perseguiti 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 sistematico 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.



Troppò 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 curricolo (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, detentrice 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 cela 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 irridisce, 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 Charnet, 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 curricolo 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.



L'educazione interculturale nelle *Indicazioni Nazionali*: solo una questione multilinguistica? Intercultural education in the *National Guidelines*: only a multilingual issue?

Maria Rosaria Strollo

(Università degli studi di Napoli Federico II), strollo@unina.it

Rosaria Capobianco

(Università degli studi di Napoli Federico II), rosaria.capobianco@unina.it

ABSTRACT

Today, in our multi-ethnic society, racist attitudes and xenophobic manifestations are increasing exponentially: an education in interculture is urgently needed in order to promote a true and authentic inclusive dialogue, capable of demolishing the many forms of oppression and discrimination. Yet, in the new National Guidelines (MIM, 2025) intercultural education is mentioned only once, in the Cultural Premises, and is linked to multilingualism, the enhancement of students' language skills, ensured by the assignment to schools of the first cycle of additional teachers for teaching Italian.

It would have been desirable to have intercultural education in the various disciplines from Primary to Secondary School, and in the various *Campi di esperienza* of *Kindergarten*.

Oggi, nella nostra società multietnica aumentano in modo esponenziale gli atteggiamenti razzisti e le manifestazioni xenofobe: urge un'educazione all'intercultura al fine di promuovere un vero e autentico dialogo inclusivo, capace di demolire le tante forme di oppressione e di discriminazione. Eppure, nelle nuove *Indicazioni Nazionali* (MIM, 2025) l'*educazione interculturale* viene citata un'unica volta nelle *Premesse culturali* e solo in riferimento al *multilinguismo*, alla valorizzazione e al potenziamento delle competenze linguistiche degli studenti, assicurati dall'assegnazione alle scuole del primo ciclo di docenti aggiuntivi per l'insegnamento dell'italiano.

Sarebbe stato auspicabile la presenza dell'*educazione interculturale* nelle varie *discipline* dalla scuola Primaria alla Scuola secondaria di Primo grado, e nei diversi *Campi di esperienza* della Scuola dell'Infanzia.

KEYWORDS

Intercultural Education; Multilingualism; Dialogue; Inclusion; Intercultural Competences
Educazione interculturale; multilinguismo; dialogo; inclusione; competenze interculturali

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Strollo, M. R. & Capobianco, R. (2025). L'educazione interculturale nelle *Indicazioni Nazionali*: solo una questione multilinguistica?. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 18-26. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-03>.

Corresponding Author: Maria Rosaria Strollo | strollo@unina.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-03

Received: 09/10/2025 | **Accepted:** 19/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

* Il saggio è frutto di un lavoro condiviso: Maria Rosaria Strollo è l'autrice dell'Introduzione e del paragrafo 3, mentre Rosaria Capobianco è l'autrice dei paragrafi 1 e 2.

Introduzione

La scrittrice nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, in *Il pericolo di un'unica storia* (2020) – che riprende *The danger of a single story*, il suo primo intervento per i *TED Talks* nel 2009 – mette in guardia i lettori dal rischio di letture omologanti, che generano narrazioni monolitiche, riducendo superficialmente le persone, le culture e le società a semplici stereotipi.

L'Autrice invita ad avere una visione del mondo inclusiva, aperta alla pluralità dei punti di vista, rifiutando letture omologanti e discriminanti, superando gli stereotipi che si producono nel momento in cui si racconta una *single story*; infatti, per la scrittrice nigeriana “il problema degli stereotipi non è tanto che sono falsi, ma che sono incompleti. Trasformano una storia in un'unica storia” (Adichie, 2020, p. 4).

Aprirsi a “più storie” significa garantire a ciascuna e a ciascuno la possibilità di crescere in piena libertà esercitando i propri diritti di cittadinanza: l’educazione interculturale permette a tutte e a tutti di sentirsi accolti e non “intrappolati” dalla propria etnia o dalla singola cultura di appartenenza, anche se questo non vuol dire “negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto e per esercitare pienamente i propri diritti”, come è stato ribadito nell’*Appello per l’educazione interculturale in Italia* del Gruppo di Pedagogia Interculturale della SIPED (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017, p. 617).

Spetta alla scuola il compito di formare un pensiero multiculturale e interculturale, lungo tutto l’intero percorso di apprendimento; c’è bisogno di un ininterrotto processo di conoscenza reciproca e di un allargamento dell’orizzonte culturale che permetta al soggetto di aprirsi al “riconoscimento che ogni identità porta con sé necessariamente appartenenze plurime e dinamiche” (Sen, 2006, p. VIII). Si richiede alla scuola un impegno costante, consapevole e intenzionale affinché l’educazione interculturale possa essere un incontro pacifico, un confronto aperto, un dialogo produttivo, una reciproca trasformazione, una democratica convivenza (Milani, 2019).

È chiaro che l’educazione interculturale non è un particolare tipo di educazione rivolta unicamente agli stranieri, né soltanto la realizzazione di progetti educativi da concretizzare solo se in aula sono presenti studenti stranieri, ma è rivolta a tutti, senza distinzioni (Fiorucci, 2020). Si tratta di un approccio inclusivo che riconosce e accoglie tutte le differenze — di genere, di classe sociale, di origine, di orientamento sessuale, di opinioni politiche, di lingua, cultura e religione diverse — in linea con i principi sanciti dalla Costituzione italiana.

1. L’educazione interculturale nelle nuove *Indicazioni Nazionali*

È fondamentale liberare ogni persona dalle gabbie culturali, dagli stereotipi e dalle rappresentazioni folkloristiche, per favorire una visione dinamica e aperta dell’identità e della cultura. *Educare all’intercultura*, significa educare a un modo di pensare non-giudicante, riuscendo ad attivare il dialogo, il protagonismo attivo e la non-violenta. “È basilare che nelle aule scolastiche, oltre ai “consolidati” percorsi di educazione alla convivenza civile, alla cittadinanza attiva e responsabile e alla legalità, si progettino delle ore per educare all’intercultura” (Capobianco, 2024, p. 62), con l’obiettivo di valorizzare la diversità, riconoscendo in ogni individuo, a prescindere dalle sue origini, dalla sua cultura di appartenenza, dalle sue convinzioni, un valore unico e irripetibile per l’intera umanità.

Eppure, nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo Scuola dell’Infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione* (MIM, 2025), (pubblicate l’11 marzo in una versione bozza e poi l’11 giugno le bozze aggiornate delle *Nuove Indicazioni Nazionali per il Curricolo* sono state condivise dal MIM e trasmesse al *Consiglio Superiore delle Pubblica Istruzione* per il prescritto parere), l’*educazione interculturale* è la grande assente, soprattutto nella sezione dedicata alla Scuola dell’Infanzia.

Nell’intero *corpus* testuale la denominazione “educazione interculturale” compare una sola volta, pre-



cisamente nel paragrafo *Scuola che sa essere inclusiva* (Ivi, p. 10), all'interno delle *Premesse culturali alle Indicazioni Nazionali* (Ivi, pp. 6-11), ma il riferimento è strettamente legato all'educazione linguistica per gli alunni stranieri; si legge infatti che la promozione dell'educazione interculturale:

volta a valorizzare e potenziare le competenze linguistiche culturali e civiche di ogni studente è assicurata anche con l'assegnazione alle scuole del primo ciclo di docenti aggiuntivi della classe di concorso 23/A (insegnamento della lingua italiana per i discenti di lingua straniera) per l'insegnamento dell'italiano nelle sezioni con un numero di studenti stranieri, che si iscrivono per la prima volta al sistema nazionale di istruzione, superiore al 20 per cento degli alunni della classe, in precedenza assegnati solo ai CPIA (Ivi, p. 10).

Pertanto, per la Commissione nominata dal MIM¹ per la stesura delle *Nuove Indicazioni*, la promozione dell'educazione interculturale è strettamente legata alla dimensione "linguistica". Sicuramente è una scelta importante quella di assegnare alle scuole del primo ciclo dei docenti aggiuntivi per l'insegnamento dell'italiano, nelle "sezioni" dove il numero degli studenti stranieri (iscritti per la prima volta) è superiore al 20% degli alunni della classe, ma è semplicemente un aspetto che favorisce il processo inclusivo degli studenti stranieri, ma non esaurisce tutta la complessità dell'educazione interculturale.

Sarebbe stato utile inserire nelle *Indicazioni Nazionali*, laddove si cita l'*educazione interculturale*, nel paragrafo *Scuola che sa essere inclusiva* (Ivi, p. 10), un riferimento al *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. RFCDC, il *Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia*, proposto, nel 2018, dal Consiglio d'Europa e che comprende l'*Education for Democratic Citizenship. EDC* (l'Educazione alla Cittadinanza Democratica), l'*Human Rights Education. HRE* (l'Educazione ai Diritti Umani) e l'*Intercultural Education. IE* (l'Educazione Interculturale) (Council of Europe, 2018a; 2018b; 2018c). Si tratta di un *framework* che abbraccia l'intero sistema educativo formale, a partire dalla Scuola dell'Infanzia fino all'università, e che suggerisce tante proposte per l'istruzione formale al fine di promuovere, fin dall'infanzia, le competenze civiche e interculturali, indispensabili per prendere parte attivamente alla vita democratica.

Altrettanto utile e fondamentale sarebbe stato inserire il riferimento al "dialogo interculturale", citato tra gli obiettivi generali da conseguire al termine della scuola secondaria di primo grado rispetto alla *Competenza in materia di cittadinanza*, all'interno dell'obiettivo *Riconoscere e valorizzare la diversità sociale e culturale* (MIM, 2025, p. 19), anche tra gli obiettivi generali della competenza di cittadinanza da raggiungere al termine della classe quinta della scuola Primaria, dove è assente qualsiasi riferimento all'interculturalità.

È chiaro che la Commissione che ha redatto le *Indicazioni* ha ritenuto l'*interculturalità* un obiettivo prioritario per l'ambito multilinguistico; infatti, essa viene indicata come una finalità essenziale dell'insegnamento della *Lingua Inglese*, al fine di sensibilizzare gli studenti all'importanza della comprensione reciproca tra i popoli e di contribuire a sviluppare empatia, rispetto e capacità di interazione e di mediazione verso contesti di cultura altra. Così come "comprendere il valore del plurilinguismo e dell'interculturalità come opportunità di comunicazione e scambio con altre civiltà e società" (Ivi, p. 50) è tra le competenze attese della *seconda lingua comunitaria* (francese, spagnolo o tedesco) al termine della scuola secondaria di primo grado.

Un riferimento alla dimensione *interculturale* è inserito anche nel capitolo dedicato alla disciplina *Musica*: infatti si sottolinea come la musica sia in grado di promuovere una formazione "identitaria e interculturale (maturazione della propria identità culturale e del rispetto delle altre culture e tradizioni)" (Ivi, p. 84); così, allo stesso modo, anche lo studio dello strumento musicale (per i percorsi di scuole secondarie di primo grado ad indirizzo musicale) viene ritenuto utile per attivare un *dialogo interculturale* attraverso

¹ La Commissione nominata dal Ministero dell'Istruzione e del Merito, con il coordinamento scientifico della prof.ssa Loredana Perla, è composta da esperti di pedagogia, di didattica curricolare e di didattica disciplinare e da studiosi.



“il superamento delle barriere sociali, linguistiche e culturali” (Ivi, p. 88). Anche per la disciplina *Arte e immagine* viene citato il *dialogo interculturale* (Ivi, p. 95), inserito tra le competenze attese al termine del terzo anno della scuola secondaria di primo grado. Il riferimento è, però, strettamente connesso all’analisi, all’interpretazione e alla comprensione di una forma d’arte e si legge:

[r]iconoscere e confrontare linguaggi artistici differenti (es. un’icona bizantina con un dipinto contemporaneo) come strumento di dialogo interculturale, collegando opere artistiche a contesti storici e culturali, anche di altre tradizioni, valorizzandone il ruolo come fonti storiche (*Ibidem*).

Si tratta di un *dialogo interculturale* che passa attraverso il collegamento di opere artistiche con contesti storici e culturali diversi, più che di soggetti di culture differenti in dialogo. Sarebbe interessante avvicinare i piccoli studenti all’interculturalità attraverso l’arte, rendendoli consapevoli di quanto le dinamiche interculturali continuino nella loro vita, nel loro contesto e nel mondo intero. È necessario costruire dei percorsi educativo-didattici che permettano di favorire la costruzione di uno sguardo multiplo per comprendere la complessità delle diverse situazioni (Jacobsson, Layne & Dervin, 2023).

La stretta relazione tra la dimensione artistica e l’inclusione in chiave interculturale è, da diversi decenni, un tema di ricerca in continuo sviluppo (McGregor & Ragab, 2016; European Commission, 2017; Del Gobbo & Galeotti, 2018; Lum & Wagner, 2019; Rosa & Taddeo, 2022). Nel documento *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education* (UNESCO, 2010), pubblicato quindici anni fa in occasione della *Seconda Conferenza Mondiale sull’Educazione Artistica*, tra i principali obiettivi per lo sviluppo artistico compare l’applicazione dei principi e delle pratiche di educazione artistica per aiutare a risolvere le questioni sociali e affrontare consapevolmente le sfide culturali globali.

La musica, l’arte, la letteratura, la storia, così come tutte le discipline, permettono di vedere il mondo in modo meno etnocentrico e più completo, offrendo modalità di lettura di realtà alternative e aiutando a non ingabbiarsi in un’unica logica, ma a impiegare plurime forme di espressione.

Sarebbe stato auspicabile che l’*educazione interculturale* o l’*educazione al dialogo interculturale* fossero state presenti in tutte le *discipline* dalla scuola Primaria alla Scuola secondaria di Primo grado, e nei diversi *Campi di esperienze* della Scuola dell’Infanzia; invece, la *marginalità* conferma quanto affermato da Massimo Baldacci che etichetta come “etnocentrica” e “antiequalitaria” la concezione di scuola che viene delineata nelle nuove *Indicazioni Nazionali* (Baldacci, 2025, p. 6).

Anche il *Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione* (2025) ha sottolineato la *marginalità* dell’educazione interculturale; in particolare ha rimarcato la “scarsa” presenza del concetto di *cittadinanza globale* nel documento intero, di contro la “massiccia” presenza di una visione centrata esclusivamente sull’identità nazionale, che relega ai margini la diversità culturale e la cooperazione internazionale. A tal proposito è interessante leggere quanto scritto dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, nel *Parere sullo schema di Regolamento recante “Indicazioni nazionali della Scuola dell’Infanzia e del primo ciclo d’istruzione”* (CSPI, 2025) approvato nella seduta plenaria n. 151 del 27 giugno 2025:

questo non si riscontra appieno nel documento delle Indicazioni, in cui, sebbene sia esaltata la centralità della persona, il concetto di cittadinanza “globale” risulta non sufficientemente sviluppato, in quanto evidenziato limitatamente alle competenze attese al termine della classe terza e alle conoscenze relativamente alla lingua inglese e alla seconda lingua comunitaria. Nel resto del documento si parla di cittadinanza collegata all’identità nazionale (Ivi, p. 3).

La *marginalità* diventa *assenza* se si leggono le dieci pagine delle *Nuove Indicazioni* riguardanti la *Scuola dell’Infanzia*, dove non compaiono né l’espressione “educazione interculturale” né “dialogo interculturale”, eppure diverse ricerche hanno documentato che i pregiudizi, gli atteggiamenti e i giudizi razziali negativi possono cominciare durante gli anni dell’infanzia, e precisamente tra i 3 e i 6 anni (Aboud & Amato, 2001; Raabe & Beemann, 2011); per questo gli interventi efficaci devono iniziare a partire dalla Scuola



dell’Infanzia, prima della costruzione dei pregiudizi (Dau, 2001; Levy & Killen, 2008; Quintana & McKown, 2008). Spetta ai docenti *interculturalmente* competenti promuovere il rispetto per la diversità e favorire la consapevolezza di poter essere gli artefici di una società che garantisce a tutti una giustizia sociale libera da pregiudizi (Beelmann & Heinemann, 2014; Ulger et al., 2018; Pescarmona, 2020; 2021).

Se tutto ciò comincia fin dalla fascia 0-6 anni, la possibilità di realizzare una società equa e democratica diventa reale, anche perché, alla luce dei recenti fatti di cronaca, appare chiaro quanto la semplice coesistenza pacifica, nella nostra società plurale e multiculturale, dove sono garantiti i principi fondanti di una società democratica (libertà di pensiero, di religione, ecc.), è sempre in bilico e messa sotto attacco dall’intolleranza, dalla chiusura mentale, dagli estremismi e dai fanatismi (Catarci et al., 2021).

I piccoli della Scuola dell’Infanzia, attraverso il gioco, il canto, la drammatizzazione, le fiabe, il fumetto, i cartoni animati e le tante attività ludico-formative, possono immergersi nella diversità etno-culturale che li circonda per “smantellare” qualsiasi forma di pregiudizio, di discriminazione, di disegualanza e di razzismo (Jacobsson, Layne & Dervin, 2023).

2. Competenza interculturale? «Assente»

Nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo Scuola dell’Infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione* (MIM, 2025) c’è un’altra assenza, molto “rumorosa”: su 158 volte che viene utilizzata nel testo la parola “competenza” (144 volte compare la parola “competenze” e 44 volte la parola “competenza”), non vengono mai nominate la *competenza interculturale* o le *competenze interculturali*. L’assenza è ancora più evidente perché, se si mettono da parte le *competenze-chiave per l’apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell’Unione europea* (Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018), quelle più comuni (digitale, informatica, linguistica, motoria, ecc.) e quelle *trasversali* (relazionali, comunicative, sociali, ecc.), nelle *Indicazioni* sono presenti forme di competenze molto specifiche ad esempio si citano: le *competenze differenziate* (in relazione ad alunni con BES) (Ivi, p. 31); la *competenza interpretativa* (Ivi, p. 37); le *competenze essenziali* (di solito si parla di “conoscenze essenziali”) (Ivi, p. 49); le *competenze estetiche* (Ivi, p. 84), le *competenze sensoriali* (*Ibidem*), le *competenze visive ed expressive* (Ivi, p. 93), ma non vengono mai citate le competenze interculturali.

Eppure, avere le competenze interculturali significa essere in grado “navigare abilmente in ambienti complessi caratterizzati da una crescente diversità di popoli, culture e stili di vita” (UNESCO, 2013, p. 5), come è scritto nel documento dell’UNESCO *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework* del 2013, ma significa anche essere in grado di attivare comportamenti positivi verso tutti (Deardorff, 2009; 2020), riuscire a promuovere la giustizia sociale, saper gestire i conflitti (Portera & Grant, 2017), “interagire efficacemente e in maniera appropriata in situazioni di pluralismo culturale, sulla base di conoscenze, abilità e attitudini interculturali” (Bertozzi, 2021, p. 74), sia nel proprio paese, che *across borders* (Deardorff, 2020, p. 20). Per il Consiglio d’Europa la competenza interculturale è “la capacità di mobilitare e mettere in pratica risorse psicologiche rilevanti per dare una risposta adeguata ed efficace alle domande, alle sfide e alle opportunità presentate dalle situazioni interculturali” (Council of Europe, 2018a, p. 32).

Del resto, la letteratura scientifica di riferimento, in un trentennio, ha delineato le diverse dimensioni e i vari descrittori in grado di tratteggiare il vasto universo delle competenze interculturali (Fowler & Mumford, 1995; Cushner & Brislin, 1996; Deardorff, 2009; Kim, 2001; Landis, Bennett & Bennett, 2004; Colussi, 2021). Possedere le competenze interculturali permette di conoscere gli ambienti culturali in cui si vive; offre la possibilità di plasmare poliedriche qualità personali (flessibilità, pensiero critico, tolleranza, apertura mentale, ecc.); rende capaci di saper gestire in modo pertinente e appropriato le abilità comportamentali, *in primis*, la *competenza comunicativa*, riuscendo ad adottare degli atteggiamenti adeguati da un punto di vista culturale; alimenta la capacità empatica; consolida una piena consapevolezza del pro-



prio sé, dei propri valori e delle proprie credenze per aprirsi alla comprensione dell'*alterità* e dei valori e delle credenze altre (Barrett, 2012; 2018; 2020; Barrett et alii, 2014).

C'è bisogno delle competenze interculturali per vivere pienamente la multiculturalità. I dati statistici del *Centro Studi e Ricerche IDOS* (2024), dell'*ISTAT* (2025) e della *Fondazione ISMU, Iniziative e Studi sulla Multietnicità* (2025) confermano un aumento di immigrati nel nostro paese. Il *XV Rapporto Annuale. Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia* pubblicato a luglio 2025, dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali fotografa il dato in termini numerici; pertanto i cittadini stranieri residenti in Italia, al primo gennaio 2025, sono 5,4 milioni, ossia il 9,2% del totale della popolazione, facendo registrare un aumento di 169 mila unità su base annua (+3,2%) (MLPS, 2025, p. 8). È chiaro che il numero totale fornito dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali raggruppa tutti stranieri "regolari" che risiedono nel nostro Paese, escludendo tutti i clandestini che dimorano irregolarmente in Italia.

Nel 2025, si è assistito a un'inversione di tendenza rispetto ai flussi migratori verso l'Italia: via mare, dal primo gennaio a novembre 2025, secondo i dati ufficiali del Ministero dell'Interno, i migranti sbarcati lungo le coste italiane sono stati 63.036, una cifra in aumento, anche se di pochissimo, rispetto ai 60.224 registrati nel mese di novembre del 2024 (MI, 2025). Questa crescita è in controtendenza rispetto al resto d'Europa; infatti secondo i dati forniti a settembre 2025, da *Frontex*, l'Agenzia europea della guardia di frontiera e costiera, nei primi otto mesi del 2025 gli sbarchi in Europa sono diminuiti complessivamente del 21%, a differenza dell'Italia che ha registrato un aumento degli arrivi nel 2025, rispetto al 2024 (*Frontex*, 2025). Sicuramente i tanti conflitti armati, l'instabilità geopolitica e la debolezza economica di numerosi Stati sono tra le principali cause per cui tanti "diseredati" scelgono di partire a bordo di precarie imbarcazioni per raggiungere le coste italiane. Spesso non ricevono la "giusta" accoglienza, tante volte non ricevono nemmeno l'accoglienza, né uno sguardo cordiale, né un gesto amico, né un sorriso rasserenante. C'è bisogno di educare al confronto, all'incontro, al dialogo tra culture diverse: è fondamentale educare all'intercultura (Council of Europe, 2008; 2014; 2016), fin dalla prima infanzia, per favorire lo sviluppo di *competenze interculturali emancipatrici*, perché

i nostri valori e le nostre convinzioni potrebbero non essere sufficienti quando ci troviamo in situazioni complesse e ambigue, devono essere accompagnati da conoscenze, abilità, attitudini e capacità che ci consentano di gestire efficacemente situazioni conflittuali (Buraschi & Idáñez, 2023, p. 2).

Ecco perché l'*educazione interculturale* deve essere presente nelle *Indicazioni*: perché bisogna educare le nuove generazioni alla capacità di adattamento, alla resilienza, alla tenacia, ad essere flessibili per riuscire ad affrontare in modo creativo le tante situazioni conflittuali che incontreranno (Ting-Toomey, 2007).

3. Conclusioni

Il ruolo principale che le docenti e i docenti sono chiamati a svolgere oggi è quello di creare ambienti educativi che siano spazi aperti, accoglienti e stimolanti, in cui i bambini possano incontrarsi, esprimersi liberamente e confrontarsi con l'altro (Portera, 2022). Questi spazi non sono solo fisici, ma anche relazionali e simbolici, e devono essere pensati per favorire il dialogo tra culture diverse, stimolare la naturale curiosità dei più piccoli, incoraggiare il rispetto reciproco e la capacità di mettersi nei panni dell'altro. Come suggeriscono Demetrio e Favaro (2002), è proprio attraverso questa dimensione dell'incontro e della comunicazione che si costruisce una vera educazione interculturale. Strumenti fondamentali per attivare questi processi educativi sono il gioco, il linguaggio del corpo, il racconto e la parola, anche la più semplice. Questi elementi, apparentemente quotidiani e spontanei, rappresentano in realtà potenti mezzi per aprire le menti al confronto con la diversità. Secondo Deluigi (2021), attraverso queste modalità si può promuovere una proposta interculturale autentica, capace non solo di favorire l'accettazione dell'altro, ma anche



di esercitare i bambini al “decentramento”, cioè alla capacità di spostare lo sguardo da sé verso l’altro. Questo processo permette di decostruire, sin dalla prima infanzia, stereotipi, paure e diffidenze, stimolando nei bambini un atteggiamento di interesse, di apertura e di curiosità verso chi è diverso da loro per cultura, lingua, aspetto o esperienze.

È, dunque, fondamentale che chi opera in ambito educativo, sviluppi la capacità di promuovere un vero incontro interculturale. Ciò significa superare approcci superficiali o folkloristici alla diversità, che rischiano di *esotizzare* l’altro riducendolo a una semplice curiosità. Al contrario, l’obiettivo è quello di cogliere e di valorizzare l’unicità di ciascuna persona, attraverso il riconoscimento dei suoi sguardi, delle sue storie, dei suoi vissuti e delle sue esperienze personali. Non si tratta, quindi, solo di “accettare” le culture diverse, ma di imparare a conoscerle e a rispettarle, nella loro complessità e nella loro ricchezza.

Viviamo ormai in una società caratterizzata da una grande varietà culturale, dove persone di origini, di lingue, di religioni e di tradizioni differenti convivono quotidianamente. Questa convivenza, se non adeguatamente accompagnata da competenze relazionali come il rispetto, la tolleranza e l’empatia, può generare gravi incomprensioni, insanabili conflitti e persistenti tensioni.

In un contesto come quello italiano, che continua a diventare sempre più multiculturale, la Scuola ha una responsabilità significativa: deve impegnarsi attivamente per promuovere l'*inclusione culturale* e per contrastare visioni distorte o negative delle differenze. Non si tratta solo di trasmettere nozioni, ma di creare occasioni di apprendimento condiviso, dove si possa riflettere insieme su cosa significhi vivere in una società pluralista e dove si sviluppino quelle competenze interculturali che permettono una convivenza serena e arricchente (Banks, 2021).

Per portare avanti questo compito, è fondamentale che i docenti siano formati e motivati a partecipare a dialoghi interculturali autentici, che sappiano andare in profondità, mettendo in discussione pregiudizi, abitudini e prospettive.

Bibliografia

- Adichie, C. N. (2020). *Il pericolo di un’unica storia*. Einaudi.
- Baldacci, M. (2025). Nazione e talento. C’è qualcosa di vecchio nelle nuove indicazioni. *Articolo 33*, 5, 4-7.
- Banks, J. A. (2021). *Transforming Multicultural Education Policy and Practice: Expanding Educational Opportunity*. Teachers College Press.
- Barrett, M. (2012). Intercultural competence. *EWC Statement Series*, 2, 23–27.
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104.
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe’s Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18(1), 1–17.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe.
- Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 10–24.
- Bertozzi, R. (2021). La valutazione delle competenze interculturali di insegnanti e alunni. In E. Colussi (Ed.), *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali* (pp. 73–85). Fondazione ISMU.
- Buraschi, D., & Idáñez, M. J. A. (2023). (Eds.). *Competenze interculturali emancipatrici: una proposta d’intervento socio-educativo*. Fondazione ISMU.
- Capobianco, R. (2024). Promuovere percorsi riflessivi di responsabilità interculturale durante la formazione iniziale dei docenti. *Pedagogia e Vita Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici*, 82(3), 55–65.
- Catarci, M., Fiorucci M., Giorda, M. C., Gervasio, G., Merluzzi, M., & Perucchini, P. (2021). “Non avere paura”: prevenire le discriminazioni attraverso l’educazione interculturale. *Educational Reflective Practices*, 21–39.
- Centro Studi & Ricerche IDOS (2024). (Eds.). *Dossier Statistico Immigrazione 2024*. IDOS.



- Colussi, E. (2021). (Ed.). *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*. Fondazione ISMU.
- Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (2025). Parere sullo schema di Regolamento recante “Indicazioni nazionali della Scuola dell’Infanzia e del primo ciclo d’istruzione”. Retrieved October 03, 2025, from <https://www.foe.it/files/2025/06/Parere-CSPI-Prot.-n.-28754-del-30.06.2025.pdf>
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity”*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2014). *Develop intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2016). *Skills for a culture of democracy. Living together on equal terms in democratic and culturally diverse societies. Synthesis*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2018a). *Reference framework of competences for democratic culture, Volume 1: Context, concepts and model*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2018b). *Reference framework of competences for democratic culture, Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2018c). *Reference framework of competences for democratic culture, Volume 3: Guidance for implementation*. Council of Europe Publishing.
- Cushner, K., & Brislin, R. W. (1996). *Intercultural Interactions: A Practical Guide*. SAGE.
- Dau, E. (2001). *The anti-bias approach in early childhood*. Pearson.
- Del Gobbo, G., & Galeotti, G. (2018). Education through Art for intercultural dialogue: Towards an Inclusive Learning Ecosystem. *Formazione & Insegnamento*, XVI, 2013–229.
- Deardorff, D. K. (2009). (Ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage publications.
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies. Story Circles*. UNESCO Publishing.
- Deluigi, R. (2021). Progettare esperienze interculturali nei servizi 0-6: lingue, linguaggi e creatività. In I. Pescarmona (Ed.), *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6. Prospettive in dialogo* (pp. 117–125). Aracne.
- Demetrio, D., & Favaro, G. (2002). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. FrancoAngeli.
- European Commission (2017). *How culture and the arts can promote intercultural dialogue in the context of the migratory and refugee crisis: Report with case studies, by the working group of EU Member States’ experts on intercultural dialogue in the context of the migratory and refugee crisis under the open method of coordination*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. FrancoAngeli.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., & Portera, A. (Eds.). (2017). *Gli alfabeti dell’intercultura*. ETS.
- Fondazione ISMU ETS (2025). *Trentesimo Rapporto sulle migrazioni 2024*. FrancoAngeli.
- Fowler, S. M., & Mumford, M. G. (Eds.). (1995). *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Method*. Intercultural Press.
- Frontex (2025). *Frontiere esterne dell’UE: attraversamenti irregolari in calo del 21% nei primi 8 mesi del 2025*. Retrieved October 03, 2025, from <https://www.frontex.europa.eu/media-centre/news/news-release/eu-external-borders-irregular-crossings-down-21-in-the-first-8-months-of-2025-kABtQG>
- ISTAT (2025). *Rapporto Annuale 2025. La situazione del Paese*. Istituto Nazionale di Statistica.
- Jacobsson, A., Layne, H., & Dervin, F. (Eds.). (2023). *Children and Interculturality in Education*. Routledge Press.
- Kim, J. J. (2001). *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. SAGE Publications, Inc.
- Landis, D., Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (Eds.). (2004). *Handbook of Intercultural Training*. SAGE Publications, Inc.
- Levy, S. R., & Killen, M. (2008). *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*. Oxford University Press.
- Lum, C. H., & Wagner, E. (Eds.). (2019). *Arts Education and Cultural Diversity Policies, Research, Practices and Critical Perspectives*. Springer.
- McGregor, E., & Ragab, N. (2016). *The Role of Culture and the Arts in the Integration of Refugees and Migrants*. European Expert Network on Culture and Audiovisual, EENCA. Retrieved October 07, 2025, from <https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/docs/eenc/eenc-2016-art%20culture%20integration.pdf>



- Milani, M. (2019). Pedagogy and Intercultural Competence: Implications for Education. *Encyclopaideia*, 23(54), 93–108.
- MI. Ministero dell'Interno (2025). *Sbarchi e accoglienza dei migranti: tutti i dati*. Dipartimento per le Libertà civili e l'Immigrazione. Retrieved November 19, 2025 from https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2025-11/cruscotto_statistico_giornaliero_19-11-2025.pdf
- MIM. Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Indicazioni Nazionali per il curricolo Scuola dell'Infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione* Retrieved October 3, 2025 from https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/INDICAZIONI_NAZIONALI_7_7_2025.pdf/63802aed-f9f4-dd6e-f427-c45aa9222f31?version=1.0&t=1751893295452
- MLPS. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2025). *XV RAPPORTO ANNUALE. Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia*. Dipartimento per le politiche sociali, del terzo settore e migratorie Direzione Generale per le politiche migratorie e per l'inserimento sociale e lavorativo dei migranti. Retrieved October 3, 2025, from <https://www.integrazionemigranti.gov.it/AnteprimaPDF.aspx?id=7703>
- Pescarmona, I. (2020). *Crescere al plurale. Uno studio interculturale sulla prima infanzia*. Progedit.
- Pescarmona, I. (Ed.). (2021). *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6: prospettive in dialogo*. Aracne.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. il Mulino
- Portera, A., & Grant, C. A. (Eds.). (2017). *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*. Cambridge Scholars Publishing.
- Quintana, S. M., & McKown, C. (2008). *Race, racism, and the developing child*. John Wiley.
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82(6), 1715–1737.
- Rosa, A., & Taddeo, G. (2022). The art of inclusion: methods to approach interculturality in the Italian National Plan of Arts. *Media Education* 13(2), 173–181.
- Sen, A. (2006). *Identità e violenza*. Laterza.
- Ting-Toomey, S. (2007). Intercultural Conflict Training: Theory-Practice Approaches and Research Challenges. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36(3), 255–271.
- Ulger, Z., Dette-Hagenmeyera, D. E., Reichle, B., & Gaertner S. L. (2018). Improving outgroup attitudes in schools: A meta-analytic review. *Journal of School Psychology*, 67, 88–103.
- UNESCO (2010). *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*.
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework. Intersectoral Platform for a Culture of Peace and NonViolence*. Bureau for Strategic Planning.



Riforma dei curricoli tra incertezze e futuro: analisi critica delle Nuove Indicazioni Nazionali 2025

Curriculum reform amidst uncertainty and future challenges: critical analysis of the 2025 National Guidelines

Patrizia Lotti

INDIRE, p.lotti@indire.it

Maurizio Gentile

LUMSA, m.gentile@lumsa.it

ABSTRACT

The critical analysis of the 2025 National Guidelines through the semiotic method highlights a dialectical tension between rhetorical innovation and structural conservation. The fundamental paradox is the idealization of the teacher as an ethical-authoritative figure (“Magister”) that contrasts with their operational marginalization through hyper-prescriptivity. The comparative analysis with previous directives emphasizes how this reform oscillates between rhetorical innovation and structural conservation, fueling unresolved tensions in the teaching profession, far from any motivation to improve the effectiveness of the educational system.

L'analisi critica delle Nuove Indicazioni Nazionali 2025 attraverso il metodo semiotico evidenzia una tensione dialettica tra innovazione retorica e conservazione strutturale. Il paradosso fondamentale è l'idealizzazione del docente come figura etico-autorevole (“Magister”) che contrasta con la sua marginalizzazione operativa attraverso iper-prescrittività. L'analisi comparativa con le direttive precedenti evidenzia come questa riforma oscilla tra innovazione retorica e conservazione strutturale, alimentando tensioni irrisolte nella professione docente, bel lontana da una motivazione di miglioramento di efficacia del sistema educativo.

KEYWORDS

Teaching Professionalism; Curriculum Reform; Discourse Analysis; International Standards; Educational Policies; Educational Tensions

Professionalità docente; Riforma curricolare; Analisi del discorso; Standard internazionali; Politiche educative; Tensioni educative

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Lotti, P. & Gentile, M. (2025). Riforma dei curricoli tra incertezze e futuro: analisi critica delle Nuove Indicazioni Nazionali 2025. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 27-38 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-04>.

Corresponding Author: Patrizia Lotti | p.lotti@indire.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-04

Received: 17/10/2025 | **Accepted:** 19/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

* Benché il presente lavoro sia il risultato dello studio e delle riflessioni condivise degli autori è tuttavia possibile attribuire a Patrizia Lotti i paragrafi 2 e 3, a Maurizio Gentile l'introduzione e il paragrafo 1, a entrambi in modo congiunto il paragrafo 4.

Introduzione

Negli ultimi 20 anni (2004-2025) la scuola dell'infanzia e il primo ciclo d'istruzione sono stati sottoposti a cinque riforme dei curricoli nazionali: *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati*, 2004¹; *Indicazioni per il Curricolo*, 2008²; *Indicazioni Nazionali per il Curricolo*, 2012³ (INC12); *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, 2018⁴; *Nuove Indicazioni Nazionali*, 2025⁵ (NIN25). È condivisibile affermare che tali cambiamenti dipendano più da prospettive pro-tempore e cambi di paradigma politico ideologico che da prove su efficacia/inefficacia, miglioramenti/peggioramenti, cambiamento/conservazione, punti di vista dei docenti e delle studentesse e degli studenti. Astenendosi da un dibattito pregiudiziale, e preferendo la via dell'analisi e della discussione, come fa notare Massimo Baldacci, si sta tentando di orientare la formazione del primo ciclo

a uno scopo politico, quale quello della costruzione (o della salvaguardia) di un'identità collettiva, e se a questo debba essere subordinato l'apprendimento di discipline scientifiche, quali in particolare la storia e la geografia (ma non dimentichiamo la riduzione della letteratura a contenitore di valori identitari).

È, altrettanto, evidente la reazione e la presa di distanza da “valori universali” come pluralismo, diversità, interdipendenza, democrazia, equità, dignità, cura, verità, solidarietà (Ethika, 2015)⁶. Tuttavia, nel dibattito innescato dalle NIN25 è assente un elemento regolatore di un tema ampiamente dibattuto su un piano internazionale: qual è il ruolo delle evidenze e della ricerca educativa a supporto delle politiche educative (Tripney & Gough, 2025)? Prendiamo in esame le versioni dal 2004 a 2018 delle *Indicazioni Nazionali*: che effetto hanno avuto sugli apprendimenti? Come e se hanno modificato le pratiche didattiche e valutative dei docenti: vi sono studi disponibili? Come hanno modificato le pratiche di apprendimento degli studenti: vi sono studi disponibili? Come hanno favorito o meno la riflessione sui curricoli? Dell'opera preziosa di Giancarlo Cerini, Manuela Spinosi, Carlo Petracca e altre figure di ispettori e intellettuali che cosa rimane? Come la ricerca educativa e la riflessione accademica pedagogica si è posizionata in relazione alla riforma dei curricoli?

In breve, le riforme dei curricoli scolastici sono una materia complessa nella quale convergono interessi e conflitti, visioni contrapposte e opportunità. Spesso, su un piano retorico, vengono avviate con la promessa di migliorare la qualità, l'equità e di rafforzare la rilevanza collettiva dei servizi pubblici d'istruzione. Tuttavia, la loro attuazione è spesso accompagnata da controversie, resistenze e conseguenze indesiderate sia per gli insegnanti che per gli studenti. In letteratura, le questioni più dibattute includono l'autonomia dei docenti, il divario tra identità professionale, indicazioni e pratica didattica, le visioni contrapposte di scuola e educazione, l'impatto sull'esperienza concreta degli studenti e dei docenti.

Constatata la volontà di costruire o salvaguardare l'identità collettiva contrapponendo diverse visioni politiche alla base della dichiarata volontà migliorativa del sistema attraverso la proposizione di un nuovo testo regolativo, obiettivo di questo studio è realizzare un'analisi critica del concetto di docente nelle

- 1 Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati: https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_b.pdf.
- 2 Indicazioni per il Curricolo: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf.
- 3 Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione: https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.
- 4 Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+-+nuovi+scenari/>.
- 5 Nuove Indicazioni Nazionali 2025: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&xt=1741684578272>
- 6 Ethika (2015). Educazione all'Etica e ai Valori. Progetto Erasmus+. Disponibile qui: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/27fce121-0bd1-4685-8cc1-fc4a7ce0ad18/ManualTeachers_IT.pdf



NIN25, in contrapposizione a quello delle INC12, a sostegno di una consapevole “guerriglia semiologica” (Eco, 1967).

1. Quadro teorico di riferimento

Nei processi di implementazione dei curricoli si osserva un divario significativo tra quanto affermato nei documenti ufficiali e ciò che è effettivamente attuato nelle scuole. Tale divario è determinato dalle convinzioni degli insegnanti, dal contesto locale e dai limiti delle risorse disponibili, oltre che da inadeguati processi di accompagnamento e sviluppo professionale. Le riforme, inevitabilmente, tendono a sfidare le identità professionali degli insegnanti, causando atteggiamenti di chiusura o apertura in relazione ai quadri di riferimento personali, soprattutto quando i provvedimenti sono imposti dagli organi di controllo e indirizzo e non allineati ai sistemi di aspettative, convinzioni e pratiche dei docenti (Handal & Herrington, 2003). In questo senso, ogni riforma dei curricoli può creare delle opportunità ma anche dei conflitti. Gli insegnanti possono ignorare del tutto le raccomandazioni contenute nei documenti ufficiali, adottare solo un atteggiamento formale nel quale si dichiarano obiettivi e traguardi in linea con i documenti ufficiali, e successivamente seguire le consuetudini didattiche già consolidate. In sintesi, l'esercizio più complesso nel caso di una riforma nazionale dei curricoli è la coerenza tra la fase di formulazione e scrittura dei documenti ufficiali, quella applicativa, e infine di valutazione e monitoraggio (Egan & Hodgson, 2025). È del tutto evidente che riforme non supportate da evidenze, sia nella fase di elaborazione e proposta, che in quella di applicazione e valutazione, sono destinate a essere percepite come esercizi formali di potere, politiche prive di ogni ancoraggio ai dati di realtà, tanto da spingere gli estensori ad affermare che più grammatica e corsi opzionali di Latino nel triennio della secondaria di primo grado miglioreranno i risultati ai test standardizzati internazionali OCSE-PISA⁷, ignorando che questa non è un'evidenza, né un'ipotesi scientifica, ma semplicemente una delle innumerevoli proiezioni possibili generate da una visione ingenua dei processi di insegnamento e apprendimento.

Le riforme dei curricoli sono in parte sollecitate da dibattiti culturali che possono richiamare grandi temi (privatizzazione del servizio d'istruzione, il primato dello Stato nei servizi collettivi, Stato e Privato partecipano al servizio pubblico, neo-liberalizzazione dei servizi pubblici che dati al mercato diventano bisogni e non diritti). Un'altra tensione politica è la visione generale di curricolo: un curricolo nazionale che tipo di bilanciamento deve proporre in termini di centratura sui contenuti e sui processi di apprendimento degli studenti? Che grado di professionalismo i docenti devono esercitare per gestire, da un lato, contenuti e obiettivi formalizzati nei documenti e autonomia didattica fondata su bisogni locali, bisogni degli studenti, vincoli e opportunità concrete (Hughes & Lewis, 2020)?

Questi elementi tendono a polarizzare il dibattito, creare posizioni ideologicamente contrapposte, e soprattutto rendono debole e incoerente la fase applicativa dei provvedimenti (Winter, 2017). Possiamo in breve dire che, le riforme mettono radici nel tessuto concreto di una scuola, quando sono accompagnate da processi di negoziazione e di sviluppo professionale dei docenti, ingaggiando a vari livelli la qualità dell'azione didattica e della relazione tra dirigenti scolastici e docenti, tra docenti, tra docenti e alunne e alunni. Processi decisionali partecipati possono creare agentività, coinvolgimento e costruzione di significati condivisi che se negati possono, verosimilmente, minare la qualità applicativa e innovativa delle riforme, il rapporto tra adulti e studenti, i rapporti tra il personale scolastico, in ultimo la qualità delle pratiche di

⁷ Si riporta qui quanto affermato dall'autrice del post: “*E' tempo di revisioni di paradigmi in crisi. Cosa abbiamo ottenuto gettando quarant'anni fa dalla finestra la grammatica e il latino? Un abbassamento della competenza di comprensione, oggi certificata da OCSE Pisa. Un altro bel primato, si fa per dire, del nostro Paese nelle classifiche internazionali. Ne parlo in questo articolo di oggi della Gazzetta del Mezzogiorno in cui affronto il tema dell'insegnamento della grammatica e del latino a scuola e del suo rapporto con le effettive competenze linguistiche e metalinguistiche degli studenti*”. Maggiori dettagli sono reperibili a questo indirizzo: <https://www.instagram.com/p/DEMnE7Jt8MH/>.



insegnamento e apprendimento (Hannah, Sinnema & Robinson, 2021). Tale impostazione ragionevolmente generalizzabile a tutti i portatori d'interesse e ai ministri pro-tempore che partecipano all'amministrazione del servizio d'istruzione.

Infine, che ruolo devono avere le evidenze nei processi di riforma? In quali fasi del processo riformatore devono entrare in gioco: nella formulazione dei documenti, in quella applicativa, nella fase di valutazione degli esiti (Egan & Hodgson, 2025)? Il termine “evidenze di efficacia” è un concetto attualmente in voga basato sull'assunzione che la ricerca scientifica in educazione debba identificare interventi (curricoli, politiche e pratiche) con risultati positivi validati rigorosamente, la cui disseminazione su larga scala produrrà dei benefici duraturi per i sistemi scolastici. Tuttavia, la convinzione che le pratiche, le politiche e i programmi di intervento educativi e i curricoli debbano essere basati su “evidenze di efficacia” sembra un'aspirazione teorica piuttosto che una realtà concreta (Wadhwa et. al., 2024). All'interno della comunità scientifica, uno dei maggiori ostacoli è l'uso di criteri non omogenei nel giudizio di efficacia di un intervento (Mitchell & Sutherland, 2020).

Queste considerazioni rendono problematica, da un lato, la “validazione” di conoscenza circa ciò che è efficace o meno in educazione, e, dall'altro, la fruizione da parte dei politici e dei pratici delle evidenze di ricerca. Non solo. Tale fruizione è ulteriormente ostacolata dal fatto che il linguaggio, le tecnicità e i tempi della ricerca difficilmente si armonizzano con i processi decisionali in campo politico e le necessità e le urgenze dei pratici (docenti, dirigenti scolastici, educatori) in campo educativo e didattico (OECD, 2025). Applichiamo questi concetti a un caso italiano. Nella rilevazione INVALSI 2024 (pp. 90-92)⁸, con riferimento alla prova di Italiano, la percentuale cumulata dei primi 3 livelli (“comprendere contenuti concreti/familiari o vicino alle proprie esperienze/conoscenze”) è pari al 73,6%, con uno scarto di 11 punti percentuali tra il Livello 3 e 4. Ci sembra un risultato critico dopo 13 anni di scuola, cioè dopo circa 13 mila ore di frequenza con tutto quello che ne consegue a carico di ragazze/i e famiglie. I grafici di andamento ci dicono anche che le disparità tra territori e di andamenti lungo il tempo continuano a declinare, aumentando i profili di disparità tra territori (Rapporto INVALSI, 2024, p. 67, seconda classe di II grado). Ci chiediamo da anni: perché come sistema non abbiamo mai pensato a programmi didattici e di formazione dei docenti che potessero dare un contributo e produrre un impatto significativo nel tempo? Ci chiediamo, in particolare, perché nelle NIN25 tale problema non sia stato posto al centro dell'agenda e del dibattito, non abbia acquisito una rilevanza specifica, al pari di questioni come le STEM, l'Intelligenza Artificiale, e l'insegnamento della Storia nella scuola primaria, o la nuova teorizzazione della figura docente – vista come “Magister trasmissivo e autoritario”.

2. Metodologia: applicazione dei quadri teorici della edusemiotica e della nuova retorica

Le NIN25 sono un documento regolativo che definisce finalità, competenze e conoscenze dell'istruzione, pertanto analizzabile in un quadro teorico e metodologico orientato alla lettura di fatti e artefatti – quindi, per estensione, di documenti istituzionali e pratiche educative – come un “testo”. Per questo, dopo un'analisi tematica tesa ad evidenziare il concetto di ‘docente’ che emerge dal testo, nonché le critiche pervenute sia da parte di esperti, associazioni e docenti che degli organismi istituzionali di consultazione, lo stesso viene trattato con gli strumenti dell'edusemiotica e della Pentade Drammatistica.

La Nuova Retorica di Kenneth Burke e la sua teoria del Drammatismo (Burke, 1973) offrono uno strumento sistematico per l'analisi dei “testi” relativi anche ai documenti istituzionali. Il Drammatismo si concentra sull'azione simbolica umana, distinguendola dal mero processo fisico/biologico o di burocrazizzazione, e l'analisi drammatistica mira a svelare le motivazioni che stanno alla base delle azioni e delle

⁸ Rapporto INVALSI 2024: http://INVALSI-AREAPROVE.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20-Prove%20INVALSI%202024.pdf.



concezioni umane della realtà. Lo strumento analitico fondamentale è la Pentade Drammatistica (Burke, 1978), cioè un metodo sistematico per formulare un'analisi completa sui motivi di un atto. Quindi, per analizzare un documento istituzionale di tipo regolativo si identificano e si mettono in relazione i seguenti elementi:

- Atto (*Act*): ciò che accade, l'azione compiuta (ad esempio, l'emissione del documento o le azioni richieste).
- Agente (*Agent*): colui o coloro che compiono l'atto (ad esempio, gli attori istituzionali, gli educatori, o gli studenti).
- Scena (*Scene*): l'ambiente o il contesto in cui l'atto si svolge (ad esempio, il sistema scolastico, l'aula, o il contesto sociale più ampio).
- Agenzia (*Agency*): i mezzi o gli strumenti attraverso i quali l'atto viene eseguito (ad esempio, le competenze, le conoscenze, le procedure o la lingua stessa del documento).
- Scopo (*Purpose*): l'obiettivo o la finalità dell'atto.

Burke ha successivamente aggiunto un sesto termine: Atteggiamento (*Attitude*), trasformando la pentade in Esade (Burke, 1984).

Questi elementi diventano più potenti quando vengono combinati fra di loro per definire le ragioni (*ratios*) che inquadrono la loro relazione (Stables, 2005). Per esempio, una ragione Scena-Agente interpreta l'agente in termini di scena (come l'ambiente scolastico definisce il ruolo dell'educatore o dello studente). L'analisi di queste ragioni permette di aprire il testo a prospettive multiple e di rivelare il conflitto e le idee contrastanti.

Applicando il Drammatismo, si possono inquadrare le “transazioni educative” espresse nel documento come relazioni dinamiche tra attori, scopi e agenzie, anziché come categorie fisse all'interno di un modello statico, operando come un critico culturale che sfida gli usi abituali del linguaggio e delle definizioni istituzionali (Rutten & Soetaerte, 2014).

Inoltre, l'edusemiotica è un'area di ricerca teorica transdisciplinare che unisce la filosofia dell'educazione e la semiotica teorica (Semetsky & Stables 2014; Stables & Semetsky 2015) ed evidenzia l'importanza di segni e simboli nelle nostre interpretazioni della realtà con l'obiettivo di diventare “esperti di simboli” (Kukkola & Pikkarainen, 2016); così, se il mondo è un testo, lo studio della letteratura e delle narrazioni culturali – quindi anche i documenti regolativi come le NIN25 – può fungere da addestramento di base per comprendere le diverse interpretazioni. Nell'ambito dell'edusemiotica, il concetto di significato (*meaning*) è definito come la relazione o l'effetto di qualcosa sull'azione del soggetto e, per chiarire ulteriormente le possibilità di significato espresse dal documento istituzionale, il quadrato semiotico di Greimas consente di passare da una semplice distinzione binaria (ad esempio, buono/cattivo) ad alternative multivalenti (Buono/Cattivo, Non-Cattivo/Non-Buono) (Greimas, 1987). Nel contesto istituzionale, il quadrato semiotico può aiutare ad analizzare le strutture di valore sottese relative agli orizzonti di significato individuali (biosemiotico) e a quelli di significato collettivo o sociale (antroposemiotico) (Kukkola & Pikkarainen, 2016).

Il secondo step dell'analisi del documento delle NIN25 realizzata in questo studio ha adottato un approccio retorico-semiotico che:

- ha trattato il documento come un testo che richiede interpretazione utilizzando come supporto tecnico *NotebookLM*;
- ha utilizzato la Pentade Drammatistica (*Act, Agent, Scene, Agency, Purpose*) e le relative Ragioni per rivelare i motivi, le prospettive e i conflitti interni;
- ha applicato il principio di Prospettiva per Incongruenza per confrontare quadri opposti (ad esempio, *Bildung* vs. Burocratizzazione);



- ha utilizzato il quadrato semiotico di Greimas per mappare e organizzare le possibilità di significato e le strutture di valore che il documento tenta di imporre o promuovere.

3. Risultati

3.1 Il concetto di Docente nelle NIN25 e le critiche emerse

L'analisi testuale delle NIN25 mostra una trattazione disomogenea e ideologicamente connotata della figura professionale del docente, definita nelle premesse culturali per poi essere ulteriormente specificata nella parte delle indicazioni per la scuola dell'infanzia e risultare soprattutto destinatario implicito nel resto del documento. Infatti, la quasi totalità delle occorrenze si trova nella prima parte del testo (pagine 7-24 su 100), che costituisce il 18% del documento. Inoltre, la nota 10 giustifica l'uso del maschile per non appesantire la lettura; una scelta che risulta in contraddizione con la realtà del corpo docente, composto per oltre l'81% da donne⁹. Nella sezione più estesa, dedicata alle Indicazioni per la scuola del primo ciclo (71% del testo), il docente compare solo sporadicamente all'interno delle specifiche disciplinari (tab. 1).

Termino	Parte del documento	N occorrenze	Percentuale
Docente/i	Prima parte	12	63%
	IN per il primo ciclo di istruzione	7	37%
Insegnante/i	Prima parte	19	70%
	IN per la scuola dell'infanzia	7	26%
	IN per la scuola del primo ciclo di istruzione	1	4%

Tabella 1. Distribuzione nel testo dei termini Insegnante e Docente

Le Premesse culturali delineano un profilo idealizzato del docente, espressamente definito “Insegnante Professionista e Magister”, descritto come “di più” e per questo punto di riferimento essenziale e “volano del desiderio di apprendere di un allievo”. Introducono la massima “*maxima debetur magistro reverentia*”, associata alla condanna esplicita di ogni comportamento “riprovevole” che offendere il docente o l'istituzione scolastica e rafforzata dall'indicazione della “comprensione del principio di autorità” come una delle “conquiste interiori dell'uomo libero”; elementi che introducono una dinamica esplicitamente più gerarchica nel rapporto educativo, dove l'autorità è tanto funzionale quanto valoriale. Al docente sono attribuite la mediazione didattica, il dialogo con studenti e famiglie (attraverso il patto di corresponsabilità), la promozione di un “educazione del cuore” e la mediazione con le tecnologie digitali. Vengono inoltre specificate le funzioni di docente tutor, orientatore e di italiano L2 per classi con un alto numero di studenti stranieri. Il documento fa riferimento all'articolo 33 della Costituzione, ma dichiara che la libertà di insegnamento va esercitata nell'ambito della responsabilità professionale e sottolinea l'importanza del lavoro collegiale nella definizione del curricolo e della formazione continua, che deve andare oltre il mero approfondimento disciplinare; definisce l'insegnante il realizzatore pratico del curricolo (scrive “curriculum maker”), chiamato a esercitare il “lavoro vivo del curricolo” nell'autonomia scolastica, riconosciuta formalmente e affiancata all'asserzione della “prescrizione” delle NIN25 (p. 22).

La parte riservata alle Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia dedica un paragrafo al profilo professionale dell'insegnante, richiamando le Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei” e quindi il possesso di una solida conoscenza psicopedagogica e metodologico-didattica, nonché la collaborazione con il personale dei servizi educativi nel coordinamento pedagogico territoriale, necessaria per agire in

9 Ben 768.667 docenti donne sul totale di 943.681 riferito all'anno scolastico 2022/2023; un dato che risulta costante nei dati del Portale Unico dei Dati della Scuola: <https://dati.istruzione.it/espstu/index.html?area=anagScu>



continuità con l'obiettivo del benessere dei bambini e in partnership con le famiglie. Conoscenze e collaborazione interprofessionale che quindi non riguardano il docente del primo ciclo di istruzione e, infatti, la parte successiva si articola subito nelle discipline, dove il docente resta destinatario sottinteso e richiamato solo in quattro punti:

- attenzione condivisa all'educazione linguistica e invito ad aggiungere altri testi di lettura;
- supervisione dell'interazione linguistica nell'insegnamento delle lingue comunitarie;
- apertura allo sviluppo delle conoscenze scientifiche e delle neuroscienze per migliorare il processo di insegnamento-apprendimento nell'area di istruzione integrata matematico-scientifico-tecnologica e collaborazione interdisciplinare fra matematica e tecnologia per approfondire il concetto di algoritmo con attenzione agli aspetti logico-matematici;
- collaborare nella scuola primaria fra docenti curricolari e nuova figura specialistica di educazione motoria.

Questa concettualizzazione della figura del docente, che combina un'alta idealizzazione con una ridotta autonomia operativa, ha provocato reazioni critiche significative da parte di esperti, associazioni e docenti. Esaminando in particolare tre fonti¹⁰, le obiezioni che sollevano sul tema del docente mettono in discussione i fondamenti stessi del documento.

- Il controllo e la sfiducia, dato l'inserimento di “suggerimenti metodologici” dettagliati e pedissequi, che denotano la “preoccupazione di tenere sotto controllo il lavoro dei docenti” e lascia trasparire un atteggiamento “quasi paternalistico, se non autoritario” (Palermo, 2025, p. 91).
- Il riferimento alla figura del Magister è criticato come ritorno a una figura autoritaria e trasmisiva, un “punto di riferimento essenziale” che deriva dalla lezione di Giovanni Gentile (Ivi, p. 43) e al quale è dovuto un rispetto a priori, dimenticando il “minus di minister” di “colui che si mette al servizio, dal basso di una vicinanza e non dall'alto di una cattedra” (Ianes, 2025, p. 82). Il tono del documento è definito “più adatto ad un manifesto politico” a tratti con “toni che toccano un registro emotivo di tipo deamicisiano” (Palermo, 2025, p. 51) piuttosto che a sostituire le INC12 in vigore.
- La svalorizzazione della collegialità privilegiando il “riferimento a un insegnante singolo che riveste un ruolo generico di guida”, tanto che quello della professionalità è “un passaggio che ferisce” (AA.VV., 2025, p. 31).
- La prevalenza dei contenuti sulla didattica, con una eccessiva densità di contenuti, obiettivi e suggerimenti che ne limitano l'autonomia, che “prima esalta il riassunto e poi si dilunga in modo meticoloso” (Palermo, 2025, p. 57) operando un ribaltamento che dà assoluto rilievo al “cosa si insegna” rispetto al “come si insegna”, che svaluta la didattica delle competenze bollata come “invenzione burocratica” per tornare ad un modello trasmisivo (Palermo, 2025, pp. 27-28).
- La burocratizzazione fatta di adempimenti formali e “inasprimento del carico di lavoro con tutte le conseguenze negative in termini di benessere psicofisico di docenti e studenti” nonostante l'intenzione dichiarata di semplificare (AA.VV., 2025, p. 39).

Anche gli organi consultivi dello Stato hanno espresso pareri critici, rafforzando le perplessità sul documento. In particolare, il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) critica l'impostazione pedagogica fondata sul “Magister” che fa emergere una “scuola dell'insegnamento” e chiede di rimodulare la relazione docente-studente. Nell'approccio all'intelligenza artificiale vede il timore della perdita del controllo pedagogico da parte dei docenti, che potrebbe portare ad un uso superficiale della stessa. Chiede di

¹⁰ “Nuove Indicazioni 2025: analisi critica a più mani” pubblicato da Gessetti Colorati a cura di Reginaldo Palermo, il numero monografico “Il passo indietro delle Nuove Indicazioni Nazionali” della rivista “Articolo 33” e il volume “Credere, obbedire, insegnare” a cura di Dario Ianes.



valorizzare meglio l'autonomia scolastica e le figure dei docenti tutor o orientatori. Mentre, il Consiglio di Stato (CdS) sollecita una più adeguata pianificazione e valutazione dell'impatto organizzativo, richiama l'attenzione sulle preoccupazioni del CSPI riguardo all'insegnamento facoltativo del Latino (LEL), che potrebbe aumentare le disparità e creare difficoltà organizzative; infine, sottolinea non solo la necessità di integrare una valutazione specifica dell'Analisi di Impatto della Regolamentazione (AIR), ma una sua ri-formulazione per una "coerente ed eventuale riscrittura (nelle parti per le quali ciò possa prospetticamente ritenersi necessario od opportuno) del testo delle Indicazioni" attualmente in vigore, a conferma che l'intervento di riforma è un'aspirazione teorica non basata su evidenze di efficacia" (Wadhwa et. al., 2024) che invece il CdS richiede.

Questo primo livello di analisi tematica in connessione con le numerose critiche emerse, sia da parte di esperti, associazioni e insegnanti, sia nei pareri negativi espressi dagli organi consultivi, porta a una interpretazione di impianto regressivo rispetto alle INC12, dove il fondamento del ruolo del docente è il quadro normativo dell'autonomia scolastica. Le INC12 descrivono il docente come parte integrante di una "comunità professionale con cui collabora attivamente e che costruisce una "alleanza educativa con i genitori".

Il costante paragone con le INC12 suggerisce la necessità di un'analisi comparativa tra i due documenti. L'obiettivo del secondo livello di analisi è comprendere se le nuove direttive rappresentino un passo avanti o un arretramento rispetto alle sfide educative contemporanee delineate a livello internazionale.

3.2 La rappresentazione del docente e le differenze con le INC12

L'analisi è stata incentrata sul docente-insegnante-magister come Agente del "testo" (le NIN25) che rivela le motivazioni profonde che ne definiscono il ruolo in risposta alle sfide educative contemporanee.

Le NIN25 assegnano al docente una figura professionale intrisa di responsabilità etica e tecnica, che si fonda sull'atto primigenio della scelta di "spendere la propria vita in queste istituzioni al servizio delle nuove generazioni". Se è indicato come soggetto di "reverenza" da parte degli studenti, è anche inquadrato come costruttore pratico dei percorsi didattici conformi alle NIN25 che delimitano il suo raggio d'azione, subordinano la sua libertà di insegnamento.

L'analisi del ruolo del docente in base alla Pentade Drammaturgica rivela una serie di tensioni dinamiche tra l'Agente (Docente) e gli altri elementi del contesto educativo:

- Ratio Agente (Docente)-Scena (Contesto):
 - la "Scena" è definita da una società complessa e in profondo mutamento, caratterizzata da pluralismo culturale, espansione del digitale e precocità di comportamenti nei preadolescenti. Vi emergono due tensioni:
 - tensione Stabilità vs. Frammentazione: il docente deve assicurare una regia pedagogica stabile e condivisa e dare senso in un contesto frammentato e incerto. Deve promuovere l'identità e la relazione in ambienti vitali (le aule), operando in un contesto che richiede un'alleanza con le famiglie (patto di corresponsabilità) per contrastare i "sedimenti valoriali" (come l'offesa all'insegnante o il danneggiamento della scuola).
 - Tensione Cura vs. Sfida Globale: l'azione del docente si svolge su un doppio binario. Da un lato, deve curare le relazioni nei microcosmi delle aule; dall'altro, non può prescindere dalle sfide globali, come quelle poste dall'intelligenza artificiale. Ciò richiede un'azione locale con una prospettiva di cittadinanza globale e sostenibilità.
- Ratio Agente (Docente)-Agenzia (Strumenti/Mezzi):
 - l'Agenzia include gli strumenti metodologici, i saperi e le risorse tecnologiche di cui dispone l'Agente e da qui emergono altre due tensioni:



- tensione saperi-essenziali vs. iper-burocratizzazione: le conoscenze sono lo strumento (Agenzia) principale e la base per lo sviluppo delle competenze. Le NIN25 richiamano al principio *non multa, sed multum* (non molte cose, ma in profondità), esortando alla selezione dei saperi essenziali. Tuttavia, l'efficacia di questa azione è minacciata dall'iperburocratizzazione, dagli adempimenti formali e dalla vasta quantità di conoscenze indicate nelle stesse NIN25, creando una tensione interna.
- Tensione Tecnica vs. Mediazione Umana: gli strumenti includono le tecnologie avanzate (AI, Realtà Aumentata). Il Docente deve integrare queste tecnologie in modo che rafforzino le dimensioni umane e sociali dell'apprendimento, e non le sostituiscano. L'uso tecnologico deve essere chiaramente orchestrato dal docente, rimanendo un mezzo e non un fine.
- Ratio Agente (Docente)-Scopo (Finalità):
lo Scopo dell'azione docente è la formazione integrale della persona e l'educazione alla libertà e al rispetto e di qui scaturisce la tensione:
 - Formazione vs. Misurazione: lo scopo ideale dell'azione del docente è una valutazione come "valorizzazione", finalizzata a far emergere progressi e potenzialità, promuovendo la consapevolezza metacognitiva. Questo obiettivo olistico si scontra con la necessità di misurare e certificare competenze prescrittive, creando un divario tra l'obiettivo qualitativo della formazione e i requisiti quantitativi della misurazione. Considerato che le NIN25 al riferimento delle competenze chiave europee affiancano il dettaglio degli obiettivi specifici da certificare, alimentano questa tensione.

I valori che il docente deve veicolare possono essere analizzati utilizzando il quadrato semiotico di Greimas, che distingue tra il livello biosemiotico (vita vs morte) e quello antroposemiotico (cultura vs natura), per cui l'educazione diviene un processo che innalza i valori della vita al livello della cultura (Kukkola & Pikkarainen, 2016).

Struttura di Valore	Valore Biosemiotico (Vita vs. Morte)	Valore Antroposemiotico (Cultura vs. Natura)
Obiettivo del Docente	Garantire il benessere: promuovere la cura di sé e la salute, prevenire le dipendenze e l'abuso digitale, e affrontare le fragilità.	Promuovere il pensiero critico: trasmissione di conoscenze legittimate dalla critica e dalla scienza, sviluppo della consapevolezza storica, padronanza della lingua italiana come strumento di pensiero, e acquisizione della cultura informatica.
Il Rischio (Non-Vita/Non-Cultura)	Dispersione scolastica, insuccesso, frustrazione, sedentarietà, sovrappeso.	Stereotipi di genere, frammentazione dei saperi, tecnologia che governa l'uomo e la sua coscienza, ignoranza delle radici culturali.

Tabella 2. Struttura di valore del Docente

In sintesi, il docente (Agente) è un presidio di cultura che agisce in un contesto instabile e con strumenti contraddittori con lo scopo di valorizzare la metacognizione, ma condizionato dalle richieste di misurazione.

Il confronto con le INC12 rivela una continuità nell'orientamento antropologico di fondo, ma evidenzia cambiamenti significativi riguardo al ruolo del docente, al contesto di riferimento e agli strumenti operativi (Agenzia). Nel contesto in cui si svolge l'insegnamento (Scena), mentre le INC12 descrivono il docente attraverso le sue funzioni operative e collaborative, le NIN25 lo elevano assegnandogli una dimensione etica marcata: il Magister. Lo stesso docente-Magister, però, è limitato nel quadro delle sue relazioni con l'Agenzia (lo strumento delle NIN25) e lo Scopo (la certificazione degli obiettivi specifici).



Aspetto	Indicazioni Nazionali 2012	Nuove Indicazioni Nazionali 2025
Identità/Titolo	Comunità professionale dei docenti, Guida, Osservatore, Responsabile della valutazione.	Magister (magis, 'di più'). Curriculum Maker. Punto di riferimento essenziale.
Libertà vs. Dovere	Centralità della libertà d'insegnamento implicita nell'autonomia scolastica e nella progettazione curricolare.	Libertà d'insegnamento si coniuga con l'obbligo professionale di personalizzare e individualizzare i percorsi, una condizione imprescindibile per garantire equità.
Focus Etico/Sociale	Impegno per la piena attuazione della libertà e dell'uguaglianza, con attenzione a disabilità e fragilità.	Forte enfasi sull'Autorità Etica e sul rispetto. Il docente è garante del valore civile del rispetto, contrastando i "cedimenti valoriali" (come l'offesa all'insegnante).

Tabella 3. Confronto INC12 – NIN25 sul ruolo del docente

Entrambi i documenti riconoscono la complessità della società, ma mentre le INC12 mostrano apertura, le NIN25 individuano sfide più specifiche e urgenti, soprattutto in ambito tecnologico, dove viene pamentato il timore che queste tecnologie possano “governare l'uomo e la sua coscienza”.

Aspetto	Indicazioni Nazionali 2012	Nuove Indicazioni Nazionali 2025
Carattere della Società	Caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità, pluralità di culture.	Caratterizzata da profondo mutamento, espansione della realtà digitale, precocità di comportamenti.
Rapporto Famiglia	Necessità di faticosa costruzione di un'interazione tra le famiglie e la scuola per condividere intenti educativi, ricerca di un'alleanza educativa.	Necessità di un'indispensabile alleanza con le famiglie per affrontare i cambiamenti dei preadolescenti. Necessità di un patto di corresponsabilità per contrastare il cedimento valoriale (come l'offesa al docente).
Tecnologia/Media	La diffusione delle tecnologie è una grande opportunità e la frontiera decisiva, ma le relazioni con tali strumenti sono assai diseguali fra gli studenti come fra gli insegnanti.	La tecnologia digitale è centrale, ma l'uso deve essere orientato con prudenza e senso critico, poiché i sistemi informatici potrebbero arrivare a "governare l'uomo e la sua coscienza".

Tabella 4. Confronto INC12 – NIN25 sul contesto e le sfide

Il contrasto più netto emerge nella concezione dell'Agenzia (curricolo e saperi) attraverso cui il Docente deve operare. Mentre le INC12 mantengono un focus sulla costruzione del curricolo e sull'integrazione delle discipline per affrontare la frammentazione, le NIN25 spostano l'accento sulla qualità e quantità delle conoscenze. Nelle INC12 i saperi di base sono irrinunciabili come fondamenta per un loro uso consapevole: l'obiettivo non è inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze e la valutazione delle competenze è legata a traguardi prescrittivi. Nelle NIN25, invece, le conoscenze sono dichiarate la “base fondamentale per lo sviluppo delle competenze” e il principio *Non multa, sed multum*, dichiarato nella prima parte, di fatto è contraddetto dalla successiva articolazione particolareggiata delle conoscenze. Dove le INC12 sottolineano la necessità per tutti i docenti di garantire la padronanza della lingua italiana e riconoscono la necessità di usare la flessibilità dell'autonomia e le opportunità offerte dalle tecnologie per l'integrazione degli alunni con disabilità, le NIN25 formalizzano l'introduzione di nuovi strumenti concettuali come l'Informatica fin dalla scuola primaria, la collaborazione fra i docenti di matematica e tecnologia per l'apprendimento dell'algoritmo, la scrittura in corsivo come Agenzia per lo “sviluppo della coordinazione oculo-manuale”, il Latino per l'Educazione Linguistica (LEL) per abituare “alla logica e al ragionamento” e insegnare a “conoscere le fondamenta grammaticali della lingua italiana”. Infine, relativamente alla tensione *Bildung* vs. Burocratizzazione, in entrambi il ruolo del docente è definito dalla negoziazione tra l'ideale della formazione (approccio olistico) e le richieste di misurazione (burocrazia/risultati), ma nelle INC12 il conflitto è latente, indicando la prescrittività delle competenze e la sfida per il docente di conciliare la valutazione come funzione formativa con i criteri deliberati dagli organi collegiali e la certificazione. Invece nelle NIN25 è riconosciuta apertamente l'iperburocratizzazione, come gli adempimenti formali che sottraggono tempo e risorse all'essenza del lavoro formativo, e il docente è chiamato a un “lavoro pratico, altamente decisionale” (curricolo reale) che supera il “curricolo formale”



(Indicazioni prescrittive) – senonché poi è richiamato anche alla certificazione degli obiettivi specifici ben particolareggiati.

In conclusione, l’evoluzione del ruolo del Docente (Agente) si manifesta in una ridefinizione che, se nel contesto dell’insegnamento (Scena) gli conferisce una maggiore autorità etica e pedagogica (Magister), nella relazione con l’Agenzia gli delimita maggiormente lo spazio d’azione, sottoposto alla selezione di conoscenze essenziali in un quadro di Scopo definito dall’Agenzia delle NIN25 stesse e sull’integrazione critica della tecnologia.

4. Discussione e conclusione

Siamo ben consapevoli che i processi di riforma siano caotici e imprevedibili, e producano contrapposizioni e malcontento; tuttavia, la produzione e la consultazione di studi dedicati basati su evidenze può mitigare tale tendenza, attribuendo ai dati un ruolo di terzietà nelle tre fasi essenziali che caratterizzano le politiche educative: formulazione, attuazione, valutazione dei risultati. Il nostro punto di vista è che con le NIN25 siamo al quinto giro di boa, osservato nell’arco temporale che va dal 2004 al 2025. Tale cambiamento, come dimostrato dallo studio, è spiegabile solo per effetto di un cambio di orientamento politico. In questo contesto l’uso di evidenze per orientare le decisioni è stato pressoché nullo: i motivatori principali delle nuove proposte sono di natura politico-ideologica (“cambio di paradigma”) piuttosto che scientifica. Facciamo nostre le riflessioni di Marcia McNutt (2024): “*Science is neither red nor blue*”; la ricerca educativa non può esimersi dal dovere di offrire un fondamento di evidenza tale che possa guidare le decisioni politiche, così come non può non difendersi da interferenze o mettere in discussione posizioni arbitrarie e soggettive. È pur vero che le evidenze non possono avere un ruolo egemonico dettando le linee di politica educativa. A ciascun il suo: compito degli eletti determinare le scelte in base alle aspettative di elettori e maggiorenti; compito della ricerca informare i politici e i cittadini della probabilità o meno di raggiungere i risultati desiderati in base a quanto decretato.

Dall’analisi condotta emerge come la retorica innovativa delle NIN25 mascheri un’ambiguità strategica – da un lato l’esaltazione del docente come “Magister” e “curriculum maker”, dall’altro la delimitazione rigorosa della sua autonomia operativa attraverso prescrizioni dettagliate – in quanto “guerriglia ideologica” attraverso i testi regolativi. Questo meccanismo, come teorizzato da Eco, permette di veicolare messaggi contrastanti mantenendo una facciata di coerenza e creando uno spazio di negoziazione simbolica dove le istanze innovative convivono con la conservazione delle strutture esistenti.

La persistenza del modello docente tradizionale è particolarmente evidente nonostante la retorica innovativa: il richiamo alla figura del “Magister”, l’enfasi sull’autorità etica e la reverenza dovuta all’insegnante rappresentano un ritorno a modelli gerarchici che contrastano con le tendenze internazionali verso una didattica più democratica e partecipativa. La discrepanza tra le aspettative di cambiamento e la realtà normativa si manifesta soprattutto nella tensione tra l’idealizzazione del docente e la sua effettiva marginalizzazione nel testo, dove il 71% del documento lo menziona solo sporadicamente. Le contraddizioni che emergono nelle ratio Docente-Strumenti/mezzi (tensione saperi-essenziali vs. iper-burocratizzazione) e Docente-Finalità (tensione formazione-misurazione), e quindi fra la prima parte del testo e quella dedicata alle IN per la scuola del primo ciclo di istruzione, determinano la limitazione dell’elevazione a Magister al rapporto di insegnamento-apprendimento con gli studenti; quanto loro sono chiamati al rispetto di colui che è “di più” tanto lui è chiamato al rispetto dei contenuti di conoscenza disciplinare che, in quanto destinatario, è chiamato ad applicare, compresa la misurazione degli obiettivi specifici.

Lo studio presenta inevitabili limiti metodologici legati all’analisi esclusivamente testuale. L’approccio semiotico-retorico, sebbene abbia permesso di svelare le dinamiche simboliche e le tensioni ideologiche insite nel documento, non può cogliere le modalità concrete di implementazione delle direttive né le percezioni e le reazioni dei docenti nella pratica quotidiana. Elementi che portano ad aprire verso ulteriori



studi sui destinatari, offrendo quelle “evidenze di efficacia” che il CdS ha richiesto e che potrebbero, o meglio dovrebbero, guidare le politiche educative verso scelte più informate e consapevoli.

Bibliografia

- AA. VV. (2025). Il passo indietro delle Nuove Indicazioni Nazionali. *Articolo 22, 5*, numero monografico.
- Burke, K. (1973). *The Philosophy of Literary Form*. University of California Press. (Original work published 1941)
- Burke, K. (1978). Questions and Answers about the Pentad, *College Composition and Communication*, 29.4, 330–335.
- Burke, K. (1984). *Permanence and Change: An Anatomy of Purpose*. 3rd Ed. University of California Press.
- Eco, U. (1973). Per una guerriglia semiologica. In U. Eco, *Il costume di casa* (pp. 418–432). Bompiani. (Original work published 1967)
- Egan, D., & Hodgson, A. (2025). Research-Informed Education Policy and Practice in th Welsh Education System. In D. Wyse, V. Baumfield, N Mockler, & R.M. Reardon (Eds.), *The BERA-Sage Handbook of Research-Informed Education Practice and Policy* (pp. 665–684). SAGE.
- Greimas, A.J. (1987). *On meaning: Selected writings in semiotic theory*. Pinter.
- Handal, B., & Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15, 59–69. <https://doi.org/10.1007/BF03217369>
- Hannah, D., Sinnema, C., & Robinson, V. (2021). Understanding curricula as theories of action. *The Curriculum Journal*. <https://doi.org/10.1002/curj.138>.
- Hughes, S., & Lewis, H. (2020). Tensions in current curriculum reform and the development of teachers' professional autonomy. *The Curriculum Journal*. <https://doi.org/10.1002/curj.25>
- Kukkola, JE., & Pikkarainen, E. (2016). Edusemiotics of meaningful learning experience: Revisiting Kant's pedagogical paradox and Greimas' semiotic square. *Semiotica*, 612, 199–217. DOI 10.1515/sem-2016-0124
- Ianes, D. (Ed.). (2025). *Credere, obbedire, insegnare*. Erikson.
- McNutt, M. (2024). Science is neither red nor blue. *Science*, 386, 707–707. DOI:10.1126/science.adu4907
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education, 3rd Edition*. [Vital-Source Bookshelf 10.3.2], from vbk://9780429687358.
- OECD (2025). *Everybody Cares About Using Education Research Sometimes: Perspectives of Knowledge Intermediaries, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5ef88972-en>
- Palermo, R. (Ed.). (2025). *Nuove Indicazioni 2025: analisi critica a più mani*. Gessetti Colorati.
- Rutten, K., & Soetaerte, R. (2014). A Rhetoric of Turns: Signs and Symbols in Education, *Journal of Philosophy of Education*, 48(4), 604–620.
- Semetsky, I., & Stables, A. (Eds.). (2014). *Pedagogy and edusemiotics: Theoretical challenges/practical opportunities. Sense*.
- Stables, A., & Semetsky, I. (2015). *Edusemiotics: Semiotic philosophy as an educational foundation*. Routledge.
- Stables, A. (2005) *Living and Learning as Semiotic Engagement. A New Theory of Education*. Lewiston, NY, Lamper-The Edwin Mellen Press.
- Tripney, J., & Gough, D. (2025). Evidence ecosystems: A framework for understanding evidence use. In D. Wyse, V. Baumfield, N Mockler & R.M. Reardon (Eds.), *The BERA-Sage Handbook of Research-Informed Education Practice and Policy* (pp. 19–54). SAGE.
- Wadhwala, M., Zheng, J., & Cook, T. D. (2024). How Consistent Are MeaNIN25gs of “Evidence-Based”? A Comparative Review of 12 Clearinghouses that Rate the Effectiveness of Educational Programs. *Review of Educational Research*, 94(1), 3–32. <https://doi.org/10.3102/00346543231152262>
- Winter, C. (2017). Curriculum policy reform in an era of technical accountability: ‘fixing’ curriculum, teachers and students in English schools. *Journal of Curriculum Studies*, 49, 55–74. <https://doi.org/10.1080/00220-272.2016.1205138>



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 curriculo 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 curricolo 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 curricolo, 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; Curriculo; AI and Knowledge
Epistemologia educativa; Indicazioni 2025; curricolo; 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 riacceso 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 curricolo, 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 rimbalzano nei corridoi, nei gesti più minimi 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. Lungi 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 infiltra 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 restituirlle 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 "spossessato" 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 democraticizza, 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 rivesgliare 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 curricola (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 curricolo 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 curricolo 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 curricolo 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 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 curricolo 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 curricolo" 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 esprimere 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 disciplinare 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. Vadacchino, 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, enactment, 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.



Educare all'affettività e alla sessualità: una proposta per la scuola secondaria

Educating for Affectivity and Sexuality: A Proposal for Secondary School

Elisabetta Biffi

Università degli Studi di Milano-Bicocca, elisabetta.biffi@unimib.it

Simone Colli Vignarelli

Università degli Studi di Milano-Bicocca, simone.collivignarelli@unimib.it

ABSTRACT

The present contribution is intended to propose a reflection on the possible directions of the guidelines for the secondary level of education, and it is based on an initial analysis of the main international indications on the role of affectivity and sexuality education in schools, within the strategies for the protection of children's rights and the promotion of minors' wellbeing and health (UNESCO, WHO). A reading of the National Directions for the Curriculum – Preschool and First Cycle Schools will be proposed in order to highlight some central aspects of critical issues that risk impeding the above framework of guidelines. It will be argued that there is a need for a holistic, rights-based and gender-sensitive sex education that offers tools to prevent violence – particularly gender-based violence – and promote wellbeing, respect and self-determination.

A partire da una prima analisi delle principali indicazioni internazionali sul ruolo dell'educazione all'affettività e alla sessualità nelle scuole, all'interno delle strategie di tutela dei diritti dell'infanzia e di promozione del benessere e della salute delle persone di minore età (UNESCO, WHO), il presente contributo intende proporre una riflessione sui possibili orientamenti delle linee guida per la secondaria. Nello specifico, si proporrà una lettura delle "Indicazioni Nazionali per il curricolo – Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione", al fine di mettere in luce alcune criticità che rischiano di impedire quanto suggerito dal quadro di policies sopra citato, per argomentare infine la necessità di un'educazione sessuale olistica, fondata sui diritti e attenta alle questioni di genere, che offre strumenti per prevenire la violenza – in particolare quella di genere – e promuovere benessere, rispetto e autodeterminazione.

KEYWORDS

Sexuality Education; CSE; Gender; Rights
Educazione alla sessualità; CSE; genere; diritti

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Biffi, B. & Colli Vignarelli, S. (2025). Educare all'affettività e alla sessualità: una proposta per la scuola secondaria. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 52-61. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-06>.

Corresponding Author: Elisabetta Biffi | elisabetta.biffi@unimib.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-06

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

* L'autore condividono l'impianto complessivo dell'articolo. L'introduzione e i paragrafi 1 e 3 sono da attribuirsi a Elisabetta Biffi; il paragrafo 2 e le conclusioni sono da attribuirsi a Simone Colli Vignarelli.

Introduzione

L'educazione alla sessualità e all'affettività rappresenta una complessa questione educativa spesso al centro del dibattito politico e mediatico e oggetto di crescente interesse da parte delle comunità scolastiche. Oggi nel nostro paese si assiste, infatti, all'emergere di una forte domanda da parte di giovani, famiglie e insegnanti volta a richiedere percorsi formativi specifici e adeguati (Coop, 2024; Durex & Skuola.net, 2024; Save the Children, 2025). La richiesta nasce anche come risposta all'aumento di gravi fenomeni – femminicidi e violenza contro le donne¹, crimini d'odio verso le persone LGBTQIA+ (ILGA-Europe, 2025), violenza di genere tra pari (Save the Children, 2024) – che rimarcano la necessità di interventi preventivi di carattere educativo.

La violenza di genere, infatti, è un fenomeno complesso che si fonda su una cultura patriarcale, capitalista e ciseteronormativa che non colpisce solo le donne ma anche tutte le minoranze di genere e sessuali (Dello Preite & Gheno, 2025; Inter-Agency Standing Committee, 2015; Marone, 2013). Contrastare la violenza di genere significa, pertanto, non solo decostruire le strutture di potere che la riproducono, ma anche promuovere nuovi stili relazionali basati sul rispetto e riconoscimento reciproco tra corpi, generi e soggettività, a partire dal sostenere lo sviluppo affettivo e sessuale delle persone di minore età in un'ottica di diritti, benessere e autodeterminazione, così come sostenuto dalle linee guida internazionali (UNESCO, 2018; OMS & BZgA, 2010).

Il ruolo fondamentale dell'educazione è, a tal proposito, siglato in tutti i documenti internazionali che affrontano tali tematiche, non ultima la Convenzione di Istanbul che, soprattutto nel suo articolo 14, chiarisce come sia necessario investire su di una cultura libera da stereotipi di genere e capace di investire sull'emancipazione e sull'*agency* della persona² (Bellitti & Serughetti, 2019).

All'interno di questo panorama, diventa fondamentale guardare alla scuola dell'obbligo come uno snodo cruciale nella strategia di prevenzione. La storia dell'educazione sessuale e affettiva all'interno della scuola nel panorama italiano è, però, fatta di luci ed ombre.

Diversi sono i passaggi normativi (Bruno, 2024; Costantino, 2025) nei quali compare in varia forma il riferimento all'educazione sessuale e affettiva, e in diversi momenti il quadro legislativo e di riferimento per la scuola ha mostrato attenzione al tema dell'educazione per la prevenzione della violenza di genere. Si ricordano, tra le altre: la legge 107/2015, nota come "Buona Scuola", dalla quale sono state elaborate le Linee Guida *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, ma anche la Legge 119/2013 che ha portato all'elaborazione di un *Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere*; la legge 92/2019, che ha introdotto l'insegnamento dell'educazione civica in tutte le scuole italiane.

Inoltre, a seguito dell'investimento fatto in occasione della ratifica della Convenzione di Istanbul, anche nell'ambito dell'educazione non formale, molte forme di investimento su questi temi sono state fatte da parte di organizzazioni ed enti del terzo settore, in collaborazione con scuole e servizi educativi³. Infine, va ricordato il protocollo d'intesa del 2025 tra il Ministero dell'Istruzione e del Merito e la Fondazione Giulia Cecchettin ETS *Educare al rispetto: azioni condivise per prevenire ogni forma di violenza sulle donne attraverso il contrasto a stereotipi e discriminazioni di genere*. Tuttavia, a differenza di quanto richiesto anche

1 Si segnala l'Osservatorio Nazionale dell'associazione Non Una di Meno che aggiorna i dati su femminicidi, lesbici e trans*icidi in Italia <https://osservatorionazionale.nonunadimeno.net/> e gli ultimi dati ISTAT (2024) presentanti nel documento *Commissione Parlamentare d'inchiesta sul femminicidio, nonché su ogni forma di violenza di genere, Audizione dell'Istituto Nazionale di Statistica*, a cura di Saverio Gazzelloni.

2 "Parties shall take, where appropriate, the necessary steps to include teaching material on issues such as equality between women and men, non-stereotyped gender roles, mutual respect, non-violent conflict resolution in interpersonal relationships, gender-based violence against women and the right to personal integrity, adapted to the evolving capacity of learners, in formal curricula and at all levels of education" (Convenzione di Istanbul, 2011 art. 14).

3 Si sottolinea il lavoro svolto, in particolare, dalla Rete Educare alle differenze, dall'associazione Scosse e dall'associazione GenderLens.



alla commissione europea, l'educazione sessuale e affettiva non è ancora strutturalmente parte del curriculum del primo ciclo.

Anzi, le *Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, testo di riferimento nella presente riflessione, presentano alcune criticità e ambiguità a riguardo. Il presente lavoro intende, quindi, mettere a confronto le Nuove Indicazioni Nazionali e gli standard e le linee guida internazionali (UNESCO 2018; OMS & BZgA 2010), al fine di individuare delle proposte pedagogiche e educative che possano orientare le linee guida per la scuola secondaria.

1. La cornice internazionale

La cornice internazionale di riferimento per l'educazione sessuale e affettiva è stata delineata, in particolare, dalle *International Technical Guidance on Sexuality Education* pubblicate dall'UNESCO (2018) e dagli *Standard per l'educazione sessuale in Europa*, elaborati nel 2010 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS Europa) in collaborazione con il Centro Federale per l'Educazione alla Salute (Germania) (BZgA). In entrambi i documenti l'educazione sessuale è riconosciuta come un diritto fondamentale per bambini⁴ e adolescenti, parte integrante del diritto all'educazione sancito dalla *Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* (UNCRC, 1989). Essa è considerata uno strumento cruciale per la promozione della salute pubblica, la prevenzione delle infezioni sessualmente trasmissibili (IST), la riduzione delle disuguaglianze di genere e la prevenzione della violenza e delle discriminazioni basate su genere e orientamento sessuale.

Il modello proposto è quello della *Comprehensive Sexuality Education* (CSE), definita dall'UNESCO (2018) come un “processo didattico e di apprendimento basato sul programma scolastico riguardante gli aspetti cognitivi, emotivi, fisici e sociali della sessualità” (p. 16), finalizzato a fornire conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori che permettano alle giovani di conoscere gli strumenti preventivi per la propria salute, di sviluppare relazioni rispettose con le altre e con sé stessa, di comprendere l'impatto delle proprie scelte e conoscere e affermare i propri diritti lungo l'intero arco della vita.

Questa prospettiva riflette una visione positiva e ampia della sessualità, considerata una dimensione fondamentale per l'essere umano, dimensione di grande complessità che coinvolge aspetti corporei, emotivi, psicologici, culturali e sociali. In tal senso, l'UNESCO (2018) individua otto concetti chiave della CSE – relazioni, valori e diritti, comprensione del genere, violenza e sicurezza, competenze per la salute e il benessere, corpo e sviluppo umano, sessualità e comportamenti sessuali, salute sessuale e riproduttiva – che costituiscono un quadro di riferimento per la progettazione educativa.

In linea con questa impostazione, gli Standard europei (OMS & BZgA, 2010) sottolineano la necessità di introdurre precocemente, nei percorsi educativi, l'educazione sessuale, in maniera progressiva rispetto all'età, culturalmente sensibile e, al tempo stesso, sempre orientata a un approccio basato sui diritti. Tra i principi cardine indicati dall'OMS vi sono: l'adeguatezza rispetto allo sviluppo e alle esperienze di vita delle giovani; la centralità dell'equità di genere, dell'autodeterminazione e dell'accettazione delle differenze; l'approccio olistico al benessere; l'ancoraggio a informazioni scientificamente accurate.

In questa prospettiva, la CSE rappresenta un'opportunità pedagogica di decostruzione e sovversione delle categorie binarie, eteronormative e degli stereotipi che storicamente hanno ri-prodotto i discorsi su sesso, genere e sessualità (Bovini & Demozzi, 2024; Demozzi & Bovini, 2024). La scuola, infatti, per il ruolo rivestito corre sempre il rischio di rimanere un dispositivo di riproduzione delle gerarchie e delle disuguaglianze di genere (Burgio, 2015), mentre è fondamentale che essa possa configurarsi come spazio privilegiato per rendere visibili soggettività marginalizzate, affrontare criticamente la cultura ciseterop-

⁴ Nel testo la schwa non è presente. È totalmente assente il simbolo grafico œ



triarcale e fornire strumenti per leggere le relazioni di potere che attraversano corpi e identità. Un'educazione sessuale olistica, quindi, non si limita alla trasmissione di informazioni sull'anatomia o sulla prevenzione delle IST, ma si presenta quale dispositivo educativo in grado di integrare dimensioni cognitive, emotive ed etiche, favorendo relazioni fondate sul rispetto reciproco, la parità e il consenso e, soprattutto,

improntata alla messa in discussione delle dinamiche di potere sottese alle dimensioni di genere e della sessualità, [...] identificando i soggetti, con i loro corpi al centro, come attivi e autodeterminati nel vivere una sessualità all'insegna del piacere e del rispetto (Bovini & Domozzi, 2024, p. 137).

La letteratura scientifica conferma i molteplici benefici della CSE: ritardo dell'età del primo rapporto sessuale, maggiore utilizzo di metodi contraccettivi, riduzione dei comportamenti a rischio, maggiore conoscenza del proprio corpo e delle relazioni, prevenzione di abusi e violenze, promozione della comprensione e del rispetto delle differenze sessuali e di genere (UNESCO, 2024; Save the Children, 2025). È dunque evidente come l'educazione sessuale non possa essere affidata a iniziative sporadiche o facoltative, ma debba configurarsi come percorso obbligatorio, continuo e multidisciplinare, sostenuto da docenti adeguatamente formati o da professionisti qualificati.

2. L'educazione all'affettività e alla sessualità nelle Indicazioni Nazionali

Le *Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* si presentano con l'intento di aggiornare il quadro pedagogico della scuola italiana alla luce delle trasformazioni sociali e culturali in corso, ponendo l'attenzione sull'educazione civica, sulle relazioni e sulla promozione di un clima educativo basato sul rispetto reciproco. Il documento è stato presentato in una prima versione nel marzo 2025 e, a seguito di una fase di consultazioni pubbliche e di audizioni tecniche, in una versione definitiva nel luglio 2025, successivamente trasmessa al Consiglio di Stato per il relativo parere (al momento della stesura di questo testo). Nel corso del dibattito che è seguito alla presentazione della sua prima bozza, il documento è stato oggetto di critiche significative sia da parte delle associazioni di settore⁵ sia da parte del mondo scientifico⁶. Tali critiche si basano su un'analisi delle *Nuove Indicazioni Nazionali* che ne ha evidenziato, il suo carattere marcatamente eurocentrico – emblematicamente espresso nell'affermazione secondo cui “solo l'Occidente conosce la Storia” – che ripropone una visione limitata e coloniale del sapere storico; l'assenza di una chiara idea di soggetto educativo, che si traduce in una separazione tra la funzione didattica e quella educativa, quest'ultima di fatto delegata alle famiglie; il rischio di limitare la libertà d' insegnamento.

Come osservano Antonacci e colleghi (2025), il testo sembra ridurre il compito della scuola alla sola trasmissione di contenuti, privandola della dimensione relazionale, affettiva e formativa, nonostante le ricercate abbiano da tempo mostrato l'indissolubile unità di queste dimensioni per un apprendimento significativo.

Il presente articolo si inserisce, pertanto, all'interno di questa prospettiva, concentrandosi sull'analisi delle proposte e dei riferimenti relativi alle questioni di genere e all'educazione alla sessualità e all'affettività,

5 La rete Educare alle Differenze <https://www.educarealledifferenze.it/il-nostro-articolo-per-il-domani-sulle-nuove-indicazioni-nazionali/>; l'Associazione Scosse <https://www.scosse.org/primi-appunti-sparsi-sulle-nuove-indicazioni-per-la-scuola-dellinfanzia-e-il-primo-ciclo-di-istruzione/>

6 Società Italiana di Pedagogia (SIPED) <https://www.siped.it/rilievi-testo-nuove-indicazioni-nazionali-inviate-commisione-studio-mim/>, della Società Italiana delle Storiche <https://societadellestoriche.it/6135-2/>; inoltre si segnala l'articolo *Leggere le Nuove Indicazioni. Riflessioni e questioni intorno alla bozza 2025* scritto dall'pedagogist e insegnanti Francesca Antonacci, Maja Antonietti, Cosimo Di Bari, Anna Granata, Monica Guerra, Elena Luciano, Elena Mignosi, Moira Sannipoli, Donatella Savio, Andrea Traverso, Elena Zizoli.



al fine di valutarne la coerenza, i limiti e i possibili sviluppi, e verranno messe a confronto la prima versione delle *Nuove Indicazioni Nazionali* (marzo 2025) e quella definitiva (luglio 2025).

Va precisato che, nel comunicato del Ministero dell'Istruzione e del Merito a seguito della presentazione delle *Nuove Indicazioni Nazionali*, si leggeva che uno specifico *focus* era stato dedicato all'educazione all'empatia e al rispetto della donna, così declinato:

Si è rafforzato il concetto di scuola che educa alle relazioni educative e ai sentimenti. Il lavoro cui sarà chiamata la scuola nei prossimi anni è infatti preventivo e servirà a ridurre e, auspicabilmente, a debellare il triste fenomeno del femminicidio. Con le Nuove Indicazioni Nazionali si investirà su due fronti di lavoro didattico potenziando quanto già previsto dalle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica: l'educazione al rispetto della donna e l'educazione ai positivi sentimenti, in particolare all'empatia⁷.

Tuttavia, tale premessa sembra trovare non poche ambiguità nella sua applicazione nel documento.

La prima versione includeva, infatti, riferimenti esplicativi alle questioni di genere: la fascia 6-10 anni era definita determinante per il superamento degli stereotipi di genere nelle discipline STEM; si richiamava la centralità del corpo docente nel promuovere pensiero critico “anche in riferimento alla parità di genere” (p. 108); tra le competenze attese figurava il riconoscimento dei ritmi del corpo e delle differenze sessuali e di sviluppo. Tali formulazioni insistevano soprattutto sul riconoscimento delle differenze sessuali, collocate però entro una prospettiva prevalentemente anatomico-biologica.

Nella seconda versione, questi riferimenti vengono modificati: la sezione STEM richiama non solo gli stereotipi di genere ma anche il divario e la sottorappresentazione femminile; i richiami alle differenze sessuali vengono sostituiti da quelli relativi alla riproduzione, alla sessualità e alla prevenzione delle malattie sessualmente trasmissibili.

La sezione *Scuola che educa alle relazioni*, successivamente rititolata *Scuola che educa alle relazioni, all'empatia e al rispetto della persona*, è particolarmente significativa⁸.

Nella prima versione, il testo parlava di “educazione alle differenze di genere” definita come “qualcosa di più di alfabetizzazione emozionale” e che “allena bambine e bambini a ‘capirsi’ nella complementarità delle rispettive differenze e sviluppa sani anticorpi di contrasto di quella triste patologia che è la violenza di genere”. Nella seconda versione, questi riferimenti vengono attenuati: scompare l’“educazione alle differenze di genere” in favore di un’educazione volta alla “valorizzazione delle differenze di ciascuno” e che insiste “sul rispetto verso la donna e la costruzione di relazioni corrette” (p. 8). Rimane, invece, invariata la

7 (dalla pagina <https://www.mim.gov.it/web/guest/-/indicazioni-nazionali-per-il-curricolo-scuola-dell-infanzia-e-scuole-del-primo-ciclo-di-istruzione>, ultima consultazione 3 settembre 2025).

8 Si lascia di seguito la prima versione del testo che verrà successivamente commentata anche alla luce delle modifiche fatte nella seconda versione:

Rispetto è, infine, oggi, l'obiettivo di un'educazione alle differenze di genere rafforzata con le nuove Linee guida dell'educazione civica. Questo tipo di educazione è qualcosa di più dell'alfabetizzazione emozionale: allena bambine e bambini a ‘capirsi’ nella complementarità delle rispettive differenze e sviluppa sani anticorpi di contrasto di quella triste patologia che è la violenza di genere. È necessario un profondo lavoro educativo da iniziare a scuola: un'educazione del cuore che crei occasioni didattiche di esperienza di sentimenti basilari come la fiducia, l'empatia, la tenerezza, l'incanto, la gentilezza. La letteratura, la musica, le arti, la scrittura autobiografica, il cinema, il teatro sono i grandi ‘alleati’ degli insegnanti per questo lavoro didattico che con le Nuove Indicazioni sarà diffuso in tutte le scuole.

In un mondo gravato da insicurezze e sospettosità che lambiscono i rapporti sociali e rendono complicata la comunicazione, oggi più che mai occorre promuovere fra gli studenti il senso profondo della *bona fides*, che anticamente costituiva il parametro per valutare la lealtà e l'onestà delle relazioni. E questo è anche il tempo in cui il diritto ad autodeterminarsi come donne, conquista del Novecento, possa finalmente giovarsi dell'impegno istituzionale alla costruzione di un nuovo patto fra i sessi da far fiorire con matura consapevolezza nelle aule delle scuole e, possibilmente, entro gli anni del primo ciclo di istruzione. La scuola è il contesto più adeguato per decostruire stereotipi e far capire che il sentimento dell'amore con/per l'altro da sé (inteso come prossimo nella sua lata accezione) è al centro della propria felicità (p. 16).



tensione ad *allenare* “bambine e bambini a ‘capersi’ nella complementarità delle rispettive differenze” (*Ibidem*).

In entrambi i casi, il documento propone una visione deterministica ed essenzialista del genere, che interpreta il maschile e il femminile come opposti e *complementari* riproducendo il binarismo di genere che sottostà alla violenza maschile contro le donne, alla LGBTQIA+fobia e alla ciseteronormatività.

Inoltre, sebbene sia scomparsa nella seconda versione, stupisce la scelta di definire la violenza di genere come una “patologia” – presente nella prima versione. È infatti risaputo dalla letteratura (Alonzo, 2015; Caroppo et al., 2024; Giomi & Magaraggia, 2017) come un simile inquadramento finisca per ridurre il fenomeno a una devianza individuale, a una malattia sociale da curare, piuttosto che a un fenomeno strutturale e sistematico con radici storiche, culturali e politiche che va prevenuto e contrastato attraverso l’educazione.

Il riferimento all’“educazione del cuore” è inteso in entrambe le versioni come la strategia per educare alla *complementarità delle differenze*, al *rispetto* e a quanto detto poco sopra. Emergono però alcune variazioni. Nella prima (marzo 2025) essa è presentata come un lavoro educativo da avviare a scuola, affidato in particolare alle discipline artistiche ed espressive (letteratura, musica, arti, teatro, cinema, scrittura autobiografica). Nella seconda (luglio 2025), invece, l’educazione del cuore viene definita anche “preventiva” e resa trasversale a tutte le discipline, comprese le STEM, l’educazione motoria e il gioco.

Queste modifiche segnalano uno spostamento di accento: da un lato, l’enfasi sulla prevenzione tende a ridurre l’educazione emotiva a strumento di contenimento dei rischi più che di promozione positiva; dall’altro, la proposta appare parziale se non integrata entro un quadro più ampio che sappia riconoscere e mettere a tema le questioni di genere e sessualità, come proposto dal modello della CSE. Inoltre, nelle due versioni, è stato utilizzato un linguaggio evocativo e valoriale che richiama, infatti, concetti etico-morali come la *bona fides* – nella prima versione –, ma che non trovano ancoraggio in cornici pedagogiche e scientifiche solide.

Accanto a ciò, il richiamo al “patto fra i sessi” ribadisce un paradigma binario e complementare del genere, che si limita a nominare il “diritto ad autodeterminarsi come donne” senza considerare né le soggettività LGBTQIA+ né la complessità delle relazioni di potere che attraversano la storia dei femminismi. Come osservano Antonacci e collegh (2025), tale formulazione è riduttiva, perché “non restituisce nella sua problematicità gli anni di lotte e di conquiste nonché i pericolosi arretramenti” (p. 18). L’uso di questa espressione, apparentemente conciliativa, rischia così di oscurare la dimensione politica necessaria per affrontare criticamente la violenza di genere e le disuguaglianze, riproponendo invece una visione moralistica e tradizionale delle relazioni che rischia non solo di incasellare nuovamente le donne in una condizione di svantaggio, ma di non tenere conto del punto di vista delle minoranze sessuali, delle persone trans*, intersex e non binarie che non vengono mai nominate all’interno del documento.

Risulta evidente, in entrambe le versioni delle Indicazioni Nazionali, la mancanza di una proposta di educazione all’affettività e alla sessualità strutturata, olistica, obbligatoria e guidata dal sapere scientifico. Sebbene il testo riconosca alla scuola un ruolo importante nel decostruire gli stereotipi, l’assenza di riferimenti a concetti e questioni come consenso, diritti sessuali e riproduttivi, violenza di genere intesa come fenomeno strutturale, LGBTQIA+fobia, bullismo, discriminazioni, identità di genere e sessuale limita la portata educativa di tali affermazioni. Senza un chiaro ancoraggio alle linee guida internazionali sull’educazione alla sessualità e a contenuti didattici e pratiche educative basate sui saperi che attingono dalla *pedagogia di genere* (Biemmi & Mapelli, 2023; Burgio, 2025; Burgio & Lopez, 2024), l’approccio rischia di restare generico, inefficace e incapace di rispondere ai bisogni formativi delle nuove generazioni e di decostruire i sistemi di potere che riproducono le diverse forme di oppressione.

Inoltre, un’ulteriore mancanza riguarda la formazione strutturata del personale docente sulle tematiche dell’educazione affettiva e sessuale, assenza che contribuisce a mantenere la scuola italiana in una condizione di arretratezza rispetto al panorama europeo.

In questo senso, le *Nuove Indicazioni Nazionali* risultano essere un’occasione mancata per la prevenzione di tutte le forme di violenza e la promozione del benessere delle giovani generazioni.



3. Proposte per la secondaria

Alla luce delle criticità evidenziate e del confronto con le cornici internazionali, emerge la necessità che le future Indicazioni per la scuola secondaria integrino in modo esplicito e strutturato un'educazione sessuale e affettiva fondata sull'approccio olistico della *Comprehensive Sexuality Education* (UNESCO, 2018; OMS & BZgA, 2010). Ciò significa riconoscere la sessualità come dimensione fondamentale della vita umana, intrecciata a componenti cognitive, emotive, sociali e corporee, e garantire all'studenti strumenti per sviluppare consapevolezza, autodeterminazione e capacità relazionali. Inoltre, è fondamentale riconoscere l'educazione sessuale come un diritto dell'infanzia e dell'adolescenza, come stabilito all'art. 19 della Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (UNCRC).

Come osservano Bonvini e Demozzi (2024), la CSE non solo contribuisce a promuovere relazioni rispettose e consensuali, ma rappresenta anche uno strumento cruciale di prevenzione della violenza di genere e di decostruzione degli stereotipi che la sostengono. Per fare ciò, le autrici sottolineano "l'importanza dell'apporto della prospettiva intersezionale nell'analisi dei diversi piani dell'esperienza individuale e identitaria all'interno delle traiettorie di vita di tutte le persone" (p. 146) fin dalla prima infanzia.

In tal senso, la formazione obbligatoria e continua del corpo docente rappresenta un nodo imprescindibile. La qualità dell'educazione dipende in larga misura dalla capacità degli insegnanti di affrontare in modo competente ed intersezionale le tematiche relative a genere, sessualità e affettività, accompagnando i giovani nella scoperta e nella costruzione della propria identità durante l'intero percorso scolastico, e non limitandosi a moduli isolati o interventi emergenziali.

Altrettanto centrale è l'integrazione delle questioni di genere all'interno dei percorsi di educazione alla sessualità e all'affettività. Non si tratta soltanto di fornire informazioni di carattere biologico o sanitario, o di educare alle emozioni, all'empatia e al rispetto, ma di affrontare criticamente le strutture e le dinamiche di potere che hanno sorretto il radicarsi di fenomeni come la cultura dello stupro, il sessismo e la ciseteronormatività nelle nostre società.

Proprio in una fase di vita particolarmente rilevante per la formazione della persona, nella ricerca di un proprio profilo identitario, è fondamentale che le figure educative e i servizi dedicati all'educazione e all'istruzione si facciano carico dei bisogni educativi delle ragazze. La scuola è un contesto chiave in tale direzione, proprio perché spazio e tempo di relazioni di estrema rilevanza nella vita di chi la abita (Biffi, 2020). Inoltre, la scuola, a maggior ragione se pubblica, è chiamata a svolgere quel presidio fondamentale per garantire che le risorse educative raggiungano tutte le persone di minore età, anche quelle provenienti da famiglie che, per ragioni di povertà educativa o sociale, non sono in grado di provvedere. Proprio per il ruolo cruciale di sessualità e affettività sul piano della salute e del benessere psicofisico della persona, è fondamentale che la scuola offra a tutta l'educazione primaria in tal merito. In questa direzione, la scuola può e deve farsi luogo di resistenza agli stereotipi e alla ciseteronormatività, costruendo spazi sicuri e accoglienti che riconoscano tutte le identità e offrano rappresentazioni positive delle differenze.

Infine, appare urgente adottare un approccio di tipo sistematico/ecologico (Bonvini, Demozzi & Iardo, 2024), che non limiti l'educazione affettiva e sessuale a singoli momenti o progetti, ma coinvolga l'intera comunità scolastica – studenti, insegnanti, dirigenti, famiglie, contesto – nella costruzione di un ambiente educativo che sappia fronteggiare le sfide del genere e della sessualità attraverso uno sguardo *gender sensitive*, intersezionale e informato del punto di vista delle donne e delle persone LGBTQIA+ (Bonvini & Demozzi, 2024). Tale prospettiva richiede un impegno a livello istituzionale, con risorse dedicate, linee guida vincolanti e sistemi di monitoraggio e valutazione, ma soprattutto una visione pedagogica che concepisca la sessualità e le relazioni non come ambiti privati da proteggere o controllare, bensì come dimensioni costitutive della cittadinanza democratica e dei diritti umani.



Conclusioni

L'analisi condotta mostra chiaramente come l'Italia, attraverso le *Nuove Indicazioni Nazionali 2025*, non abbia ancora compiuto il passo decisivo verso il riconoscimento dell'educazione sessuale e affettiva come diritto e come parte integrante del curricolo scolastico. I dati riportati in apertura delineano un quadro drammatico che non può più essere eluso e la cui gestione non può essere delegata alla buona volontà di singoli docenti o istituti. In questo contesto, la scuola non può limitarsi a proposte parziali o implicite che non riconoscono la complessità delle questioni producendo ulteriori esclusioni e marginalizzazioni.

Nonostante questa urgenza, la tendenza delle politiche educative nel nostro Paese non sembra indirizzata verso l'educazione sessuale e affettiva obbligatoria e sistematica nelle scuole. Al contrario, i disegni di legge n. 2423 (Valditara), n. 2271 (Amorese) e n. 2278 (Sasso), attualmente in discussione presso la Commissione Cultura della Camera, intendono introdurre restrizioni significative all'educazione affettiva e sessuale nelle scuole. Oltre all'istituzionalizzazione del "consenso informato preventivo" dei genitori, previsto dal DDL Valditara, il DDL Sasso limita la pratica della *carriera alias* subordinandola all'avvio della rettifica anagrafica e vieta esplicitamente ogni progetto collegato all'identità di genere, alla fluidità o all'orientamento sessuale. Come ha osservato Prearo (2025) nel suo intervento alla Camera dei Deputati durante la Commissione VII sui disegni di legge sopra citati, "questi interventi risignificano la funzione educativa della scuola da luogo di formazione pluralista in uno spazio normato da una pedagogia del sospetto e della sorveglianza genitoriale preventiva" (p. 5).

Le Indicazioni Nazionali sono solo uno dei tasselli di una visione e di un progetto pedagogico, oltre che politico, che sembra muoversi nella direzione opposta a quella indicata a livello internazionale. La questione è, dunque, profondamente politica, oltre che pedagogica. Dall'analisi svolta in queste pagine, si vuole mettere in rilievo che non sia soltanto necessario introdurre l'educazione alla sessualità nelle scuole, quanto anche, e soprattutto, interrogarsi su che tipo di educazione introdurre. Occuparsi di sessualità senza ricondurla alla visione olistica e comprensiva dell'educazione alla sessualità così come delineata in ambito internazionale (CSE) può produrre effetti in direzione opposta: rafforzando il modello patriarcale, legittimando la ciseteronormatività come ordine naturale, contribuendo a rendere invisibili coloro che non rientrano nei modelli egemonici e dominanti.

È quindi urgente rivendicare *policy* educative ancorate alla ricerca scientifica, alle evidenze internazionali e ai diritti umani. Le linee guida UNESCO (2018) e gli Standard OMS/BZgA (2010) offrono cornici consolidate, validate e adottate da numerosi Paesi. Assumere tali cornici a livello nazionale significherebbe dotare la scuola italiana di strumenti coerenti, progressivi e inclusivi, capaci di accompagnare i giovani nella costruzione di sé e delle proprie relazioni in una prospettiva di rispetto e autodeterminazione.

Solo un'educazione sessuale e affettiva olistica, intersezionale e fondata sui saperi della pedagogia di genere potrà contribuire a prevenire le diverse espressioni della violenza di genere, a contrastare tutte le disuguaglianze e a riconoscere la pluralità dei corpi e delle soggettività come risorsa per la crescita individuale e collettiva.

Bibliografia

- Alonso, E. (2015). *Donne violenza e ancora violenza. Al di là della pena e del biasimo*. Mimesis.
- Antonacci, F., Antonietti, M., Di Bari, C., Granata, A., Guerra, M., Luciano, E., et al. (2025). Leggere le Nuove Indicazioni. Riflessioni e questioni intorno alla bozza 2025. *BAMBINI*, 41(4), 15-25.
- Associazione Scosse. (2025). <https://www.scosse.org/primi-appunti-sparsi-sulle-nuove-indicazioni-per-la-scuola-della-infanzia-e-il-primo-ciclo-di-istruzione/>
- Biemmi, I., & Mapelli, B. (2023). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Mondadori.



- Biffi, E. (2020). *Il rovescio della trama educativa*. FrancoAngeli.
- Bonvini, E., & Demozzi, S. (2024). Prevenire la violenza di genere: il ruolo dell'educazione sessuale olistica (CSE) come strumento di contrasto. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(27), 133-153.
- Bonvini, E., Demozzi, S., & Ilardo, M. (2024). Verso un approccio educativo sistematico per una società sostenibile: transizione ecologica, genere e cittadinanza intima. *Encyclopaideia*, 28(70), 85-98. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/20142>
- Bruno, V. (2024). Educazione sessuale in Italia. Mezzo secolo di preliminari. In *RIVISTA DI SESSUOLOGIA*. 48:2, 147-163.
- Burgio G. (2015). Genere ed educazione. In *Education Sciences & Society*, 6(2), 181-190.
- Burgio G. (Ed.). (2025). La pedagogia di genere. Analisi, riflessioni e pratiche per educare alle differenze. UTET.
- Burgio, G., & Lopez, A. G. (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. FrancoAngeli.
- Caroppo, E., Sapienza, M., Mazza, M., Sannella, A., Cecchi, R., Marano, G., Kondo, T., Calabrese, C., & De Lellis, P. (2024). Unveiling the Dark Nexus: A systematic review on the interplay of mental health, substance abuse, and socio-cultural factors in femicide. In *LEGAL MEDICINE*. 67. <https://doi.org/10.1016/j.legalmed.-2023.102334>
- Coop. (2024). *La scuola degli affetti. Indagine sull'educazione alle relazioni*. Coop Italia. <https://italiani.coop/uneducazione-alle-relazioni-necessaria/>
- Convenzione di Istanbul. (2011). <https://www.coe.int/en/web/istanbul-convention/about-the-convention>
- Costantino, C. (2025), Cronache di una legge mai nata. In Costantino, C., Minoli, G., & Pasquino, M (Eds.) *Senza legge. Perché l'educazione sessuo-affettiva a scuola è una questione politica*. TLON.
- Dello Preite, F., & Gheno, V. (Ed.) (2025). *Altre prospettive sulla violenza di genere. Sguardi multidisciplinari per la prevenzione e il contrasto*. FrancoAngeli.
- Demozzi, S., & Bonvini, E. (2024). Il sistema integrato di istruzione e educazione come luogo di decostruzione: le possibilità offerte dall'educazione sessuale completa (CSE). *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 81-88.
- Durex, Skuola.net. (2024). *Osservatorio giovani e sessualità 2024*. <https://durex.skuola.net/>
- Giomi E., & Magaraggia S. (2017). *Relazioni brutali. Genere e violenza nella cultura mediale*. Il Mulino. <https://www.europarl.europa.eu/topics/it/article/20210923STO13419/violenza-di-genere-definizione-dati-e-iniziative-dell-ue-per-contrastarla>
- ILGA-Europe. (2025). *Annual Review of the Human Rights Situation of LGBTI People in Europe and Central Asia*. ILGA-Europe. <https://ilga-europe.org>
- Indicazioni Nazionali per il curricolo. Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione. (2025). <https://www.mim.gov.it/web/guest/-/indicazioni-nazionali-per-il-curricolo-scuola-dell-infanzia-e-scuole-del-primo-ciclo-di-istruzione>
- Inter-Agency Standing Committee. (2015). *Guidelines for Integrating Gender-Based Violence Interventions in Humanitarian Action: Reducing risk, promoting resilience and aiding recovery*.
- Istat. (2023). *Violenza contro le donne: il numero delle vittime e le forme di violenza*. Istat. <https://www.istat.it/statistiche-per-temi/focus/violenza-sulle-donne/il-fenomeno/violenza-dentro-e-fuori-la-famiglia/il-numero-delle-vittime-e-le-forme-di-violenza>
- Marone, F. (2013). L'Altro dei corpi. Cartografie del soggetto e violenza di genere. In *PEDAGOGIA OGGI*, 2, 191-206.
- OMS & BZgA. (2010). *Standard per l'Educazione Sessuale in Europa. Quadro di riferimento per responsabili delle politiche, autorità scolastiche e sanitarie, specialisti*.
- Osservatorio Nazionale dell'associazione Non Una di Meno. (2025). <https://osservatorionazionale.-nonunadimeno.net/>
- Parlamento Europeo, (2021). *Violenza di genere: definizione, dati e iniziative dell'UE per contrastarla*.
- Prearo, M. (2025). *Nota sui disegni di legge n. 2271 (Amorese), 2278 (Sasso) e 2423 (Valditara)*. Audizione scritta alla VII Commissione Cultura della Camera dei Deputati, 1 agosto 2025.
- Rete Educare alle Differenze. (2025). <https://www.educarealledifferenze.it/il-nostro-articolo-per-il-domani-sulle-nuove-indicazioni-nazionali/>
- Save the Children. (2024). *Violenza di genere: per più di un adolescente su due comportamenti lesivi e violenti nelle re-*



lazioni sentimentali. <https://www.savethechildren.it/press/violenza-di-genere-piu-di-un-adolescente-su-due-comportamenti-lesivi-e-violenti-nelle>

Save the Children. (2025). *L'educazione affettiva e sessuale in adolescenza: a che punto siamo?* Save the Children Italia.

Società Italiana delle Storiche. (2025). <https://societadellestoriche.it/6135-2/>

Società Italiana di Pedagogia (SIPED). (2025). <https://www.siped.it/rilievi-testo-nuove-indicazioni-nazionali-ini-vatti-commissione-studio-mim/>

UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach.* UNESCO.



Generazione Alpha e competenza digitale: educare al pensiero critico nella scuola che cambia

Generation Alpha and digital competence: teaching critical thinking in a changing school system

Elisa Zane

Università degli studi eCampus, elisa.zane@uniecampus.it

ABSTRACT

Pedagogical reflection on how early exposure to incessant information flows, the rarefaction of physical interactions and the progressive dematerialisation of relational experiences contributes to generating an unprecedented existential condition is prompted by the fact that Generation Alpha, immersed since birth in hypermedia digital ecosystems, has arrived. Digital competence must be considered not just a technical skill, but also a profound form of epistemic and ethical-social responsibility. It is a matter of accessibility and social justice that can counteract cultural and gender bias. In dialogue with the new 2025 National Guidelines, this reflection restores to schools the central task of preserving a human dimension in the age of virtualisation, by valuing intergenerational responsibility and the ethical co-construction of communal living.

L'avvento della Generazione Alpha, immersa sin dalla nascita in ecosistemi digitali ipermediati, sollecita la riflessione pedagogica ad interrogarsi sulle modalità attraverso cui l'esposizione precoce a flussi informativi incessanti, la rarefazione delle interazioni corporee e la progressiva smaterializzazione delle esperienze relazionali contribuiscano a generare una condizione esistenziale inedita. La competenza digitale non può essere concepita come mera abilità tecnica, configurandosi come forma profonda di responsabilità epistemica ed etico-sociale ma anche come questione di accessibilità e giustizia sociale, capace di contrastare bias culturali e di genere. In dialogo con le nuove Indicazioni Nazionali 2025, questa riflessione riconsegna alla scuola il compito centrale di custodire il senso dell'umano nell'epoca della virtualizzazione, valorizzando la responsabilità intergenerazionale e la co-costruzione etica del vivere comune.

KEYWORDS

Pedagogical Reflection; Generation Alpha; Intergenerational Responsibility; Digital Competence
Riflessione pedagogica; Generazione Alpha; Responsabilità intergenerazionale; Competenza digitale

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Zane, E. (2025). Generazione Alpha e competenza digitale: educare al pensiero critico nella scuola che cambia. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 62-68. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-07>.

Corresponding Author: Elisa Zane | elisa.zane@uniecampus.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-07

Received: 9/10/2025 | **Accepted:** 17/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Introduzione

L'emergerede della cosiddetta Generazione Alpha, la prima a crescere interamente immersa in ecosistemi digitali ipermediati, sollecita la riflessione pedagogica a interrogarsi in termini riflessivi e sistemici sulle trasformazioni in atto nei processi di socializzazione, formazione e apprendimento.

L'esposizione precoce a flussi informativi incessanti, la rarefazione delle interazioni corporee e la progressiva smaterializzazione delle esperienze relazionali non rappresentano meri fenomeni collaterali, bensì fattori strutturali che contribuiscono a configurare una condizione esistenziale inedita, con ricadute profonde sullo sviluppo e su stili e tempi di apprendimento (Accoto, 2022). In questa cornice la competenza digitale non può essere ridotta semplicisticamente a un insieme di abilità tecniche o operative, ma deve essere concettualizzata come una forma complessa e sistemica di responsabilità epistemica ed etico-sociale. Essa chiama in causa la capacità di selezionare criticamente le informazioni, di orientarsi in ambienti comunicativi ad alta densità simbolica e anche di assumere consapevolmente le conseguenze delle proprie azioni virtuali nel tessuto comunitario del reale. La competenza digitale, intesa in questa accezione, si configura come un dispositivo formativo che intreccia le dimensioni cognitive con quelle etiche verso una cittadinanza responsabile (Floridi, 2022). Ciò comporta non soltanto la salvaguardia delle forme tradizionali di esperienza incarnata e di interazione diretta, ma anche l'elaborazione di pratiche educative innovative, capaci di integrare criticamente le risorse digitali con le dimensioni corporee e comunitarie dell'esistenza.

La riflessione pedagogica è inoltre chiamata a problematizzare le disparità nell'accesso alle risorse digitali, le eterogeneità socio-culturali e le specificità dei bisogni educativi, affinché la competenza digitale si configuri non come vettore di marginalizzazione, bensì come strumento di equità e inclusione.

In tale prospettiva la scuola si può configurare come laboratorio epistemico ed etico, uno spazio di co-costruzione intergenerazionale del sapere e di elaborazione di rinnovate grammatiche del vivere comune. L'educazione, lungi dall'assumere un atteggiamento difensivo nei confronti della pervasività tecnologica, è chiamata a sviluppare un approccio possibilista e generativo, volto a formare soggetti in grado di abitare con discernimento e responsabilità la complessità del presente e fronteggiare con strumenti pertinenti le incertezze del futuro.

1. Abitare l'iperconnessione: identità e relazioni nella Generazione Alpha

Abitare l'iperconnessione significa confrontarsi con un ecosistema digitale che non è più semplice cornice esterna, ma condizione esistenziale che plasma identità e relazioni, in particolare nella Generazione Alpha. In questo scenario, i media assumono la forma di ambienti vitali, intrecciati con la quotidianità e capaci di incidere profondamente sui processi di costruzione del sé.

Dal concetto di media ambientali, che sottolinea la loro pervasività come habitat comunicativi, fino alla nozione di *brainframe*, che evidenzia l'interiorizzazione dei dispositivi come strutture cognitive profonde, emerge una traiettoria che conduce alla comprensione della formazione identitaria nell'era dell'iperconnessione. La riflessione pedagogica è così chiamata a interrogarsi su come la presenza costante dei media non solo trasformi le pratiche comunicative, ma diventi matrice di nuove condizioni esistenziali, in cui la costruzione dell'Io si realizza attraverso un continuo dialogo tra esperienza e ambienti digitali. Il progresso tecnologico ha trasformato e ampliato l'ossatura costitutiva del *medium*, ma ne ha anche mutato significato e centralità fino a incidere sulla formazione della persona? R. Silverstone descrive i media come divenuti *ambientali*, in quanto habitat intimamente intrecciati con l'ordinarietà dell'esperienza umana. Tale pervasività non risulta sempre concreta: vi sono contesti che, per scelta o per condizione, rimangono esterni alla contemporanea 'tecnologizzazione'. Tuttavia, la rilevante potenzialità dei media è già di per sé sufficiente a collocarli al cuore della discussione riguardante la comunicazione (Silverstone, 2007). L'analisi dell'autore prosegue focalizzandosi su come i media siano transitati dall'essere strumenti destinati allo scambio co-



municativo a dispositivi di intensificazione dell'apparire, introducendo così la nozione di 'Mediapolis' come rappresentazione di una comunicazione in cui gli individui interagiscono su scala globale (Silverstone, 2007).

I mezzi di comunicazione hanno trasformato le modalità con cui gli individui si relazionano tra loro, ma, come osserva D. de Kerckhove, sono stati anche assimilati dalla mente e interiorizzati attraverso il loro impiego (de Kerckhove, 1991). Accertata la pervasività dei media nella configurazione di habitat, relazioni e dinamiche cognitive, la medesima influenza si estende anche alla sfera della costruzione dell'identità? I media incidono sulla formazione identitaria nella misura in cui chiamano in causa la narrazione quale strumento di edificazione e interpretazione. Si configura così uno spazio condiviso di mediazione che contribuisce a definire la realtà stessa, implicando al contempo un orientamento verso il futuro e una cura del passato, per edificare il presente attraverso questa duplice tensione di progettualità e memoria (Silverstone, 2007).

È in questa prospettiva di edificazione comunitaria di significato, attraverso "una narrazione del mondo", che la pedagogia si pone come chiave ermeneutica della realtà, divenuta sempre più articolata e polisemica, facendo della narrazione il proprio fulcro. La comunicazione non si configura soltanto come strumento pedagogico, ma come veicolo di costruzione del sé mediante l'intreccio tra pratiche comunicative e memoria:

Richiamare questa facoltà non comporta una tematizzazione di ordine psico-fisiologico, relativa alla conservazione e al richiamo delle tracce del passato. Con il termine memoria intendo riconoscere in particolare la funzione narrativa attraverso cui si esercita la capacità primaria di mantenere e rievocare (Malavasi, 2020, p. 201).

Il valore formativo della memoria risiede non soltanto nella sua funzione di *designer* delle identità individuali e collettive, ma anche nel suo ruolo di custode e promotore di coscienza etica (Amadini, 2006). In questo *framework* teorico, il ruolo pervasivo dei media non si limita a ridefinire gli spazi comunicativi e identitari, ma apre anche alla necessità di ripensare i processi formativi in termini di competenze. Se i media costituiscono oggi l'habitat in cui si intrecciano apprendimenti e costruzioni di senso, è proprio in tale contesto che emerge l'urgenza di sviluppare competenze trasversali capaci di orientare l'individuo nella complessità. La riflessione pedagogica si colloca al crocevia tra la dimensione mediale e quella formativa, riconoscendo che la capacità di abitare criticamente l'ecosistema comunicativo diventi condizione imprescindibile per l'acquisizione e l'esercizio delle competenze lungo tutto l'arco della vita.

2. La competenza digitale come etica della conoscenza

I cambiamenti sociali, organizzativi e identitari hanno delineato e delineano nuove esigenze formative che tengano conto di tale complessità e che sappiano governare e strutturare questi inediti assetti (Lipari, 2005). Ragionare sui processi formativi in una prospettiva eticamente orientata implica considerare le risorse umane nella loro integralità personale. La *Learning Society* rappresenta lo sfondo euristico entro cui l'attuale riflessione pedagogica valuta le politiche educative (Van Der Zee, 1996). L'istruzione, l'educazione e la formazione assumono un ruolo strategico per l'Unione Europea, che individua nelle competenze chiave i motori dello sviluppo, occasioni feconde per accomunare i diversi sistemi di apprendimento e attraverso le quali perseguire una crescita sostenibile fondata sulla coesione sociale. Tali competenze, definite nella Strategia di Lisbona (2000), comprendono: la comunicazione nella lingua madre; la comunicazione nelle lingue straniere; la competenza matematica e le competenze di base in ambito scientifico e tecnologico; la competenza digitale; le competenze sociali e civiche; il senso di iniziativa e di imprenditorialità; la consapevolezza e l'espressione culturale e imparare a imparare. Nel Rapporto Unesco della Commissione



Internazionale sull’Educazione per il XXI secolo, presieduta da J. Delors (1996), vengono precise quattro tipologie di competenze considerate strategiche per lo sviluppo contemporaneo:

imparare a conoscere, per elevare il livello generale delle competenze e dei saperi [...]; imparare a vivere, per affrontare i condizionamenti sociali, culturali e ambientali [...]; imparare a essere, con l’obiettivo di mantenere e qualificare la propria identità personale e professionale [...]; imparare a fare, ossia agire responsabilmente sulla base di decisioni assunte individualmente e/o collettivamente (Birbes, 2012, p. 38).

Per quanto concisa, la schematizzazione proposta rende evidente la centralità della riproducibilità e della applicabilità del tracciato-guida delineato nei documenti europei. Di fronte a un ampio spettro di significati attribuiti al termine competenza, ciò che accomuna tutte le diverse *definizioni/declinazioni* è l’esigenza di porre in relazione l’esperienza situata con momenti di riflessione, mediati dalla dimensione relazionale entro cui l’esperienza stessa contribuisce a costruire l’identità della persona. Da questo ponte euristico tra riflessione e azione si delinea la competenza intesa come trasversale, che si configura quale la più significativa in prospettiva di sviluppo sia individuale che collettivo. *Imparare a imparare* non rappresenta soltanto la volontà di restare in formazione lungo l’intero arco dell’esistenza, ma esprime la consapevolezza che l’accumulo di molteplici strumenti teorici, pratici e riflessivi, se privo di un’adeguata cognizione, non è in grado di generare il cambiamento auspicato. Questa competenza, per potersi sviluppare, richiede intenzionalità e si fonda su una lettura attenta e ponderata delle pratiche esperienziali (Birbes, 2012). Se le competenze chiave delineano la possibilità di orientarsi nella complessità sociale, culturale ed economica, la competenza digitale emerge come quella che più di ogni altra incarna le sfide e le opportunità delle generazioni contemporanee. Essa non dovrebbe limitarsi a un insieme di abilità tecniche, ma configurarsi come capacità critica e riflessiva di abitare l’iperconnessione, di interpretare i linguaggi dei media e di trasformarli in strumenti di costruzione identitaria, relazionale e professionale. È proprio in questo intreccio tra competenze e digitale che si gioca la possibilità di formare soggetti capaci di vivere e agire responsabilmente negli ecosistemi iperconnessi della Generazione Alpha e di quelle che seguiranno.

La definizione di competenza digitale proposta dalle Nuove Indicazioni Nazionali: “Utilizzare con consapevolezza e responsabilità le tecnologie digitali per ricercare, produrre ed elaborare dati e informazioni. Interagire con gli altri sapendo scegliere i mezzi di comunicazione digitali adeguati a un determinato contesto” (Indicazioni Nazionali, 2025, p. 13), si colloca in una prospettiva che, pur riconoscendo la centralità delle tecnologie nei processi formativi e sociali, tende a privilegiare una dimensione prevalentemente funzionale e comportamentale. L’accento posto sull’uso consapevole e responsabile, così come sulla capacità di selezionare strumenti comunicativi adeguati, appare certamente coerente con l’esigenza di promuovere un approccio critico e non *ingenuo* al digitale. Tuttavia, tale formulazione rischia di circoscrivere la competenza digitale a un insieme di pratiche regolative e adattive, trascurando la sua portata epistemologica e trasformativa. Dal punto di vista pedagogico, la competenza digitale non può essere ascritta esclusivamente ad un repertorio di abilità operative o a un invito alla prudenza nell’uso degli strumenti.

Una prospettiva critica impone di interrogarsi sulle forme di ingiustizia epistemica che possono manifestarsi negli ambienti digitali, quali i *bias* di genere e culturali, e di promuovere pratiche formative autenticamente inclusive. In tale direzione, l’adozione di strategie didattiche orientate all’impiego di strumenti accessibili, alla pluralizzazione dei linguaggi e alla valorizzazione delle differenze si configura come condizione imprescindibile per la costruzione di competenze digitali solide, efficaci e condivise.

La competenza digitale si configura così come un dispositivo formativo complesso, che intreccia dimensioni cognitive, metacognitive e valoriali e che richiede di essere concettualizzato non solo come ‘*saper fare*’, ma come ‘*saper comprendere*’ e ‘*saper agire*’ in contesti caratterizzati da fluidità, iperconnessione e pluralità di linguaggi. La sfida che si apre per la scuola non è solo individuabile nel farsi garante di un uso corretto e responsabile delle tecnologie, ma è chiamata a formare soggetti capaci di abitare criticamente l’ecosistema digitale, riconoscendone le potenzialità emancipative, i rischi di omologazione e la possibilità



di derive di isolamento ed esclusione. In questa prospettiva, le Indicazioni Nazionali offrono un punto di partenza significativo, ma necessitano di essere integrate da una riflessione pedagogica più ampia, capace di valorizzare la dimensione epistemica e sociale della competenza digitale come componente costitutiva della cittadinanza contemporanea (Fabbri, 2024).

3. Educare al futuro: scuola, generazioni e costruzione di cittadinanza digitale

Nell'orizzonte complesso e plurale della contemporaneità, la scuola si configura come luogo deputato alla trasmissione di saperi, ma anche come presidio di umanità, spazio simbolico e concreto in cui le generazioni si incontrano, si riconoscono e si trasformano reciprocamente. In essa si intrecciano memorie e attese, tradizioni e innovazioni, proiettate verso la costruzione di un futuro condiviso. La competenza digitale in questo scenario può essere intesa come occasione di alfabetizzazione critica e responsabile, capace di orientare i soggetti nell'ecosistema informativo e comunicativo contemporaneo. Sollecitando la capacità di discernere e valutare, ma anche di produrre contenuti in modo etico e consapevole, trasformando l'uso delle tecnologie in occasione di costruzione di cittadinanza attiva e partecipata. La scuola, in quanto laboratorio intergenerazionale, diviene così il luogo privilegiato in cui l'educazione al futuro si radica e realizza, preparando le nuove generazioni ad affrontare e *navigare* fra le sfide che la complessità della contemporaneità gli prospetterà. In tale prospettiva, l'educazione digitale deve articolarsi in percorsi di alfabetizzazione critica volti ad assicurare condizioni di equità nella partecipazione. Ciò implica la progettazione di pratiche didattiche sensibili alle differenti disponibilità tecnologiche, alle variabili socio-economiche e alle eterogeneità delle abilità degli studenti, così da promuovere una cittadinanza digitale autenticamente inclusiva e attiva.

L'attenzione alle trasformazioni generazionali, in particolare all'emergere della Generazione Alpha e, a seguire, della Generazione Beta, consente di comprendere con maggiore profondità le implicazioni pedagogiche della competenza digitale, evidenziando come la scuola sia chiamata a mediare tra continuità e innovazione, tra radicamento umanistico e apertura a scenari tecnologici in continua evoluzione. La Generazione Alpha, comprendente i nati dal 2010 al 2024, costituisce la prima coorte interamente socializzata in un ecosistema digitale ubiquo, nel quale intelligenza artificiale, dispositivi mobili e piattaforme interattive rappresentano ambienti quotidiani di esperienza. Tale condizione favorisce una precoce familiarità con linguaggi multimediali e modalità di apprendimento non lineari, incidendo in profondità sui processi identitari, sulle dinamiche relazionali e sulle pratiche cognitive. Le ricerche internazionali evidenziano come questi soggetti, esposti a stimoli simultanei e abituati a interazioni rapide, sviluppino fluidità comunicativa e sensibilità interculturale, ma necessitino al contempo di percorsi formativi volti a rafforzare concentrazione, resilienza cognitiva e capacità di discernimento critico. In questa prospettiva, la scuola è chiamata a ripensare i modelli educativi, integrando le risorse digitali in modo consapevole e preservando la centralità della relazione pedagogica e della dimensione etica della formazione. La distinzione con la Generazione Beta, cheemergerà a partire dal 2025, consente di cogliere la traiettoria delle trasformazioni educative in atto. Se gli Alpha hanno interiorizzato la normalizzazione del digitale come sfondo costante dell'esperienza, i Beta cresceranno in un contesto ulteriormente segnato dalla pervasività dell'intelligenza artificiale, dall'automazione diffusa e da ambienti immersivi.

Con l'ingresso della Generazione Beta nel panorama educativo (McCrindle, 2025), la riflessione pedagogica si trova di fronte a una sfida che si rinnova: da un lato l'avanzare delle tecnologie emergenti, dall'altro la necessità di riaffermare le competenze umane come riferimento critico per il pensiero e la relazione. Il documento *Reimagining Education towards 2035* descrive un contesto caratterizzato da iper-connettività, percorsi formativi personalizzati, flessibilità spaziale e attenzione alla dimensione ecologica. In tale scenario, il sistema educativo dovrà confrontarsi con il paradosso tra la personalizzazione algoritmica dell'apprendimento e il rischio di frammentazione sociale. La questione non riguarda soltanto l'uso delle tecnologie,



ma la capacità di trasformarle in occasione di sviluppo della competenza digitale, intesa come alfabetizzazione critica e responsabile, orientata a un impiego consapevole e partecipativo degli strumenti. Secondo McCrindle, l'educazione del 2035 sarà al tempo stesso fluida e radicata, fluida nella sua architettura tecnologica e nei modelli di apprendimento, radicata nei valori pedagogici della persona, dell'esperienza incarnata e della capacità di pensiero autonomo. L'interrogativo che emerge non è soltanto come insegnare, ma quale umanità intendiamo formare. Il compito epistemologico della pedagogia consiste quindi nell'interrogarsi sui fondamenti della formazione e sugli effetti che le transizioni tecnologiche producono sull'esperienza umana, senza assumere posizioni di demonizzazione, ma riconoscendo le implicazioni già presenti nella vita quotidiana (Panciroli & Rivoltella, 2023). In questa prospettiva, il sistema educativo italiano è chiamato a coniugare la tradizione umanistica con le nuove istanze poste dalla cultura digitale e scientifica, elaborando percorsi formativi che non si limitino a trasmettere saperi, ma che favoriscano lo sviluppo di competenze integrate. In questa direzione, il *Quadro europeo delle competenze-chiave* e le più recenti *Raccomandazioni dell'Unione europea* trovano prosecuzione nelle Indicazioni nazionali 2025, le quali traducono tali orientamenti in obiettivi operativi scolastici. Se a livello macro si richiede un ripensamento strutturale dei curricoli, capace di integrare linguaggi computazionali e cultura digitale con la tradizione umanistica, sul piano micro-didattico ciò si traduce in traguardi progressivi di alfabetizzazione digitale, calibrati sull'età degli alunni e su contesti di apprendimento protetti.

La prospettiva comunitaria e quella nazionale si intrecciano, connettendo esigenza di formare cittadini competenti nell'uso critico ed etico delle tecnologie e necessità di predisporre percorsi graduati che, già a partire dalla scuola primaria, guidino gli studenti a ricercare informazioni in ambienti sicuri, a comunicare responsabilmente, a riconoscere segnali di inattendibilità e a collaborare nella produzione di contenuti digitali. Nello specifico, gli "Obiettivi generali al termine della scuola primaria" comprendono la capacità di ricercare informazioni in ambienti sicuri, selezionando fonti elementari in modo guidato, e di comunicare online in maniera rispettosa e consapevole, nel rispetto delle regole di netiquette e delle implicazioni etiche della relazione mediata. Rientrano inoltre lo sviluppo di abilità di fruizione di contenuti digitali semplici (testi, immagini, video predisposti dall'insegnante), l'acquisizione di un atteggiamento critico attraverso il riconoscimento di segnali di inattendibilità delle informazioni, e la condivisione responsabile di dati e prodotti scolastici in contesti protetti, con attenzione alla tutela della *privacy*. Viene inoltre sottolineata la dimensione cooperativa dell'apprendimento mediante la produzione condivisa di semplici contenuti digitali, realizzati con strumenti di base, come avvio a pratiche di co-costruzione e di alfabetizzazione multimediale. All'interno delle Indicazioni Nazionali 2025, il riferimento al digitale non si esaurisce nella definizione di una competenza specifica, ma ricorre in più passaggi come strumento utile ma da *maneggiare con cautela*. Il digitale viene evocato come risorsa didattica capace di ampliare le opportunità di accesso al sapere, di diversificare i linguaggi dell'apprendimento e di favorire processi di inclusione, soprattutto laddove consente di personalizzare i percorsi formativi e di sostenere la partecipazione attiva degli studenti anche con bisogni educativi speciali (Cadei, 2021).

Conclusioni

L'impianto delineato nelle *Indicazioni* appare come una base significativa, ma ancora suscettibile di ulteriori sviluppi e approfondimenti. La piena integrazione della competenza digitale nei curricoli richiede infatti un lavoro sistematico di consolidamento, capace di armonizzare le istanze generazionali e intergenerazionali con le esigenze epistemologiche e pedagogiche, così da tradurre le potenzialità già individuate in un quadro formativo compiuto e coerente. L'attenzione alle nuove generazioni, in particolare agli Alpha e ai futuri Beta, si rivela imprescindibile: esse non costituiscono soltanto categorie anagrafiche, ma veri e propri indicatori delle trasformazioni culturali e cognitive in atto, che sollecitano la riflessione pedagogica a riconoscerne la specificità e a considerarne le implicazioni formative. La loro *domanda educativa* non può



essere ridotta a un'esigenza di aggiornamento tecnico o di mera familiarità con gli strumenti digitali. Essa interpella la scuola anche sul piano etico e valoriale, richiedendo percorsi che sappiano integrare competenze operative con la capacità di discernimento critico, responsabilità sociale e consapevolezza interculturale.

In questo senso, la formazione digitale si configura come ambito in cui la dimensione tecnica e quella etica devono procedere congiuntamente, affinché l'innovazione non si traduca in semplice adattamento strumentale, ma diventi occasione di crescita integrale e di costruzione di cittadinanza attiva. Solo un approccio che integri accessibilità, giustizia sociale e attenzione ai *bias* culturali e di genere potrà garantire che la competenza digitale diventi realmente un diritto educativo universale.

Bibliografia

- Accoto, C. (2022). *Il mondo in sintesi: Cinque brevi lezioni di filosofia della simulazione*. Egea.
- Amadini, M. (2006). *Memoria ed educazione: Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*. La Scuola.
- Birbes, C. (2012). *Progettare competente: Teorie, questioni educative, prospettive*. Vita e Pensiero.
- Cadei, L. (2021). Pedagogia, nuovo umanesimo e democrazia: la ricerca educativa verso il bene comune. *PEDAGOGIA E VITA* (79), 18–27.
- de Kerckhove, D. (1991). *BRAINFRAMES. Technology, mind and business*. BSO-Origin.
- Delors, J. (1996). *Learning: the Treasure within. Report UNESCO of the International Commission on Education for Twenty-first Century*. UNESCO publishing.
- European Union (2000). *Strategia di Lisbona*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fabbri, M. (2024). *Evoluzione e pedagogia. Il senso di educare, istruire, formare*. Scholé.
- Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Raffaello Cortina.
- Lipari, D. (2005). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*. Guerni e Associati.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e pensiero.
- McCrindle, M. (2025). *Reimagining education towards 2035. Reimagining Education towards 2035*. McCrindle Research.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Indicazioni Nazionali per il curricolo Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*.
- Panciroli, C., & Rivoltella, P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica: Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Scholè.
- Silverstone, R. (2007). *Media And Morality: On the Rise of the Mediapolis*. Polity Press.
- Van Der Zee, H. (1996). The learning society. In P. Raggat, R. Edwards & N. Small (Eds.), *The learning society. Challenges and trends* (pp. 162–183). Routledge.



Ripensare i “paesaggi educativi”: il contributo della pedagogia dell’ambiente per una formazione sostenibile a scuola

Rethinking “educational landscapes”: the contribution of environmental pedagogy to sustainable education in schools

Cristian Righettini

Università degli Studi eCampus, cristian.righettini@uniecampus.it

ABSTRACT

In light of the provisions set out in the recent National Guidelines, there is a need for pedagogical reflection on education for sustainability as a capacity for inhabiting the world and learning. Sustainable educational planning provides an opportunity to restore the centrality of the experiential and personal dimension of education. Through direct contact with the environment, especially at school, environmental pedagogy reflects on the possibility of promoting authentic, transformative and contextualised educational processes. The teacher takes on the role of cultural-environmental mediator and “co-explorer” of educational landscapes, rather than merely transmitting and assessing knowledge, countering the reduction of education to a process of training and detection of rigidly measurable skills, rethinking the relationship between oneself, school and the world.

Alla luce delle disposizioni espresse nelle recenti Indicazioni Nazionali, è necessaria una riflessione pedagogica sull’educazione alla sostenibilità come capacità di abitare il mondo e l’apprendimento. La progettazione educativa sostenibile si rivela un’opportunità per restituire centralità alla dimensione esperienziale e personale dell’educazione. Attraverso il contatto diretto con l’ambiente, soprattutto a scuola, la pedagogia dell’ambiente riflette sulla possibilità di favorire processi formativi autentici, trasformativi e contestualizzati; l’insegnante assume il ruolo di mediatore culturale-ambientale e ‘co-esploratore’ di paesaggi educativi, anziché di mero trasmettitore e valutatore di conoscenze, contrastando la riduzione dell’educazione a processo di addestramento e rilevazione di abilità rigidamente misurabili, ripensando il rapporto tra sé, scuola e mondo.

KEYWORDS

Environmental Pedagogy; Educational Landscapes; Outdoor Education;
Sustainability Education; Experiential Learning
Pedagogia dell’ambiente; Paesaggi educativi; Outdoor Education;
Educazione alla sostenibilità; Apprendimento esperienziale

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Righettini, C. (2025). Ripensare i “paesaggi educativi”: il contributo della pedagogia dell’ambiente per una formazione sostenibile a scuola. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 69-76. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-08>.

Corresponding Author: Cristian Righettini | cristian.righettini@uniecampus.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-08

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

Introduzione

In qualsiasi periodo storico, se si considera l'educazione come impegno fattivo, testimonianza viva e attenzione sollecita alla crescita umana, essa si presenta come un'attività che travalica il trasferimento di saperi e interroga la natura stessa dello stare al mondo. La scuola, come istituzione formativa e spazio simbolico, si trova oggi di fronte a una sfida radicale: non tanto aggiornare i propri contenuti, quanto ripensare le proprie posture, le proprie relazioni, il proprio modo di essere nel mondo. La pedagogia dell'ambiente non si propone come una disciplina aggiuntiva o un modulo tematico, ma come una lente attraverso cui rileggere l'intero impianto educativo. Essa invita a superare la logica dell'addestramento e della prestazione, per restituire centralità all'esperienza, alla cura, alla responsabilità verso ciò che ci circonda.

Le *Indicazioni Nazionali 2025*, nel loro tentativo di orientare la scuola verso una formazione integrale della persona, offrono un terreno fertile per questa riconfigurazione. Parlano di sostenibilità, di cittadinanza attiva, di benessere, di inclusione, ma affinché tali parole non restino enunciati programmatici, è necessario che trovino radicamento in pratiche pedagogiche capaci di incarnarle. La pedagogia dell'ambiente, in quanto pedagogia della relazione e della responsabilità (Birbes & Bornatici, 2023), può rappresentare una risposta potente e generativa a questa esigenza, ben al di là della proposta di attività all'aperto o contenuti ecologici, ma interrogando il modo in cui la scuola costruisce il rapporto tra sapere e vita, tra individuo e comunità, tra spazio educativo e paesaggio umano.

La riflessione in parola si propone dunque di esplorare le connessioni, le potenzialità e le criticità che emergono dall'incontro tra la pedagogia dell'ambiente e le nuove linee ministeriali, nella convinzione che solo un'educazione capace di formare soggetti consapevoli, riflessivi e situati possa rispondere con dignità e intelligenza alle sfide del nostro tempo.

1. Indicazioni Nazionali e progettazione educativa sostenibile

Nel contesto delle trasformazioni profonde che attraversano la scuola italiana, le *Indicazioni Nazionali 2025* delineano un orizzonte pedagogico che invita a ripensare radicalmente il senso dell'educazione, il ruolo del docente e le modalità dell'apprendimento: la pedagogia dell'ambiente non si configura come un ambito specialistico o settoriale, ma come una prospettiva trasversale e generativa, capace di interpellare l'intero impianto formativo e di offrire risposte pertinenti alle urgenze del presente.

L'educazione alla sostenibilità, intesa sia come trasmissione di contenuti ecologici sia soprattutto come esperienza incarnata di relazione con il mondo, si propone come chiave di volta per costruire una scuola che non si limiti a istruire, ma che formi soggetti capaci di abitare consapevolmente, responsabilmente e poeticamente il proprio tempo (Mortari, 2020).

Le nuove *Indicazioni* esplicitano alcuni passaggi tematici, tra i quali la sostenibilità, la cittadinanza attiva, l'inclusione e il benessere, delineando un profilo di studente che sappia orientarsi nella complessità, agire con competenza e partecipare alla costruzione di comunità solidali. In tale cornice, la pedagogia dell'ambiente si rivela più che coerente, necessaria: essa promuove un apprendimento situato, esperienziale, capace di connettere il sapere scolastico con la vita reale, di valorizzare il territorio come risorsa educativa e di restituire senso alle discipline attraverso percorsi interdisciplinari. L'idea di "paesaggio educativo", che può essere legittimamente accostata dal punto di vista teorico e operativo, permette di superare la frammentazione del curricolo e di costruire ambienti di apprendimento che siano al tempo stesso fisici, simbolici e relazionali.

Affinché questa prospettiva non resti confinata in una dimensione utopica o retorica, è necessario affrontare alcune criticità che ne minano la piena realizzazione. In primo luogo, occorre evitare il rischio di astrazione, traducendo le intuizioni teoriche in pratiche didattiche concrete, documentabili e valutabili; la scuola ha bisogno di strumenti operativi, di esempi replicabili, di modelli che possano essere adattati ai



diversi contesti. In secondo luogo, è fondamentale integrare la dimensione ambientale con quella digitale, evitando contrapposizioni sterili e valorizzando le potenzialità delle tecnologie per esplorare, narrare e dividere l'esperienza educativa. Inoltre, la pedagogia dell'ambiente deve esplicitare il proprio contributo all'inclusione, mostrando come il contatto con la natura, la cura del territorio e la costruzione di comunità possano favorire la partecipazione di tutti, anche di chi vive situazioni di marginalità o fragilità (Righettini, 2024).

È necessario affrontare e proporre strumenti che sappiano cogliere non solo le competenze cognitive, ma anche quelle relazionali, etiche ed estetiche che l'educazione ambientale promuove. In questo senso, rubriche narrative, portfolio esperienziali e documentazioni riflessive possono rappresentare modalità efficaci per restituire valore e visibilità a percorsi formativi spesso invisibili nei tradizionali sistemi di misurazione (Cadei, 2017).

La pedagogia dell'ambiente non è una risposta tra le tante ai passaggi più ambigui e critici delle nuove Indicazioni Nazionali, ma una postura educativa che interroga il senso stesso della scuola. Essa invita a ripensare il rapporto tra sapere e vita, tra individuo e comunità, tra educazione e mondo. In un tempo segnato da crisi ecologiche, sociali e culturali, abitare il mondo non è solo una competenza da acquisire, ma un compito etico da assumere (Malavasi, 2020).

La scuola, se vuole essere luogo di cura, di trasformazione e di speranza, non può che fare propria questa sfida.

2. Umanizzazione delle transizioni ecologiche, sociali e digitali

La presenza del tema della sostenibilità nelle Indicazioni Nazionali 2025 non può essere ridotta a un enunciato di principio – “assumere atteggiamenti rispettosi dell'ambiente e dei beni comuni sulla base dei principi di sostenibilità e salvaguardia” (Indicazioni Nazionali, 2025, p. 14) – né a un semplice aggiornamento lessicale del discorso educativo. Essa implica, piuttosto, una ridefinizione del senso stesso dell'educare, inteso come pratica di abitare responsabilmente il mondo. La sostenibilità, in questa prospettiva, non si configura come un obiettivo settoriale, confinato all'ambito delle scienze naturali o delle educazioni trasversali, ma potrebbe essere letto come criterio ordinatore dell'intero impianto formativo: ciò significa che la scuola può essere chiamata a ripensare le proprie pratiche non solo in termini di contenuti, ma soprattutto di posture, relazioni e modalità di apprendimento, affinché l'esperienza educativa diventi occasione di consapevolezza ecologica, etica e sociale. Il valore pedagogico della sostenibilità risiede nella sua capacità di connettere dimensioni apparentemente distinte: il sapere disciplinare e la vita quotidiana, l'individuo e la comunità, il presente e le generazioni future. Si configura come principio di responsabilità intergenerazionale (Zane & Mazzoli, 2024), che invita a superare la logica dell'immediatezza e della prestazione per orientare l'educazione verso la cura di ciò che permane e di ciò che eccede l'orizzonte individuale. La pedagogia dell'ambiente, assumendo la sostenibilità come fondamento, non si limita a proporre attività di sensibilizzazione, ma interroga il modo in cui la scuola costruisce il rapporto tra conoscenza e mondo, tra apprendimento e trasformazione sociale.

Il riferimento alla cittadinanza attiva, presente nelle Indicazioni Nazionali 2025, non può esaurirsi in un richiamo retorico alla partecipazione democratica, ma deve configurarsi come principio pedagogico che interpella la scuola nella sua funzione costitutiva di spazio pubblico, che “promuove in questo modo una cittadinanza attiva, insegnando a tutelare i beni artistici e anche a dialogare con culture diverse attraverso l'arte, in un approccio interdisciplinare con discipline come Storia, Italiano ed Educazione Civica” (Indicazioni Nazionali, 2025, p. 92). La cittadinanza, in questa prospettiva, non è un traguardo da raggiungere al termine del percorso formativo, bensì una pratica quotidiana che si apprende e si esercita all'interno delle relazioni educative in connessione con le ‘anime’ della sostenibilità, tra cui ovviamente quella sociale, intesa come esperienza incarnata di responsabilità verso il mondo, che diviene così veicolo



privilegiato per declinare la cittadinanza in chiave ecologica e solidale, mostrando come la cura del territorio e la tutela dei beni comuni siano forme concrete di partecipazione civica (Mancaniello, Marone, Musaio, 2023). La pedagogia dell'ambiente, assumendo la cittadinanza attiva come orizzonte, invita a superare la dicotomia tra apprendimento scolastico e vita sociale, promuovendo percorsi che intrecciano conoscenze disciplinari, pratiche di cooperazione e responsabilità etica. La scuola non si limita a trasmettere nozioni di educazione civica, ma diventa laboratorio di convivenza, in cui gli studenti sperimentano modalità di decisione condivisa, di gestione collettiva delle risorse e di costruzione di comunità inclusive. La cittadinanza attiva, così intesa, non è un contenuto aggiuntivo, ma una postura educativa che attraversa l'intero curricolo, orientandolo verso la formazione di soggetti capaci di agire con consapevolezza e di contribuire alla trasformazione del proprio contesto.

Il concetto di paesaggio educativo si configura come una categoria teorica e operativa di particolare rilevanza a cavalier tra pedagogia sociale (Mollo, Porcarelli, Simeone, 2022) e pedagogia dell'ambiente, consente di superare la frammentazione curricolare e di pensare l'educazione non come somma di discipline isolate, ma come tessitura di relazioni tra saperi, esperienze e contesti. Il paesaggio, in questa prospettiva, è uno sfondo naturale o culturale autenticamente vissuto, e diviene metafora e dispositivo pedagogico: uno spazio simbolico e relazionale in cui si intrecciano dimensioni cognitive, affettive ed etiche. La valorizzazione del paesaggio educativo implica una ridefinizione del rapporto tra scuola e territorio, nel riconoscere il territorio stesso come risorsa formativa permanente, capace di restituire senso e coerenza ai percorsi di apprendimento. La pedagogia dell'ambiente trova nel paesaggio educativo un principio ordinatore che permette di connettere il sapere scolastico con la vita reale, di favorire l'interdisciplinarità e di promuovere una visione integrata della conoscenza. Il paesaggio, inteso come intreccio di spazi fisici, simbolici e comunitari, diventa così il luogo in cui l'educazione si radica e si rinnova, offrendo agli studenti la possibilità di abitare consapevolmente il proprio tempo e il proprio mondo.

Il richiamo alla dimensione digitale, presente nelle Indicazioni Nazionali 2025, costituisce uno spunto riflessivo per evitare approcci dicotomici che contrappongano natura e tecnologia. La scuola è chiamata a riconoscere come le tecnologie digitali, lungi dall'essere strumenti estranei o antagonisti, possano diventare dispositivi di esplorazione, narrazione e condivisione dell'esperienza educativa. La riflessione pedagogica si apre alla possibilità di amplificare il valore formativo delle innovazioni tecnologiche più recenti (intelligenza artificiale e robotica) attraverso paesaggi e contesti digitali che interpretano e favoriscono dinamiche di crescita e apprendimento (Malavasi, 2024). L'integrazione tra digitale e ambiente consente di sviluppare un approccio pedagogico capace di coniugare concretezza e riflessività: da un lato, l'esperienza incarnata della relazione con il mondo; dall'altro, la possibilità di rielaborarla criticamente mediante strumenti tecnologici che ne favoriscono la memoria, la comunicazione e la condivisione. Le tecnologie non sostituiscono l'esperienza, ma la estendono, rendendola accessibile e dialogica: la scuola, assumendo questa prospettiva, può così formare soggetti in grado di abitare la complessità contemporanea, capaci di muoversi tra paesaggi naturali e ambienti digitali senza ridurre l'uno all'altro, ma riconoscendone la reciproca fecondità. Vivere gli spazi significa confrontarsi quotidianamente con l'avventura umana di imparare ad abitare, sostando nei luoghi per radicarsi ma anche avventurandosi nell'ignoto, nella vita sul Pianeta che ci accoglie e contemporaneamente ci invita all'esplorazione formativa di sé e dell'altro.

Sostenibilità, cittadinanza attiva, paesaggio educativo e connessione tra dimensione digitale e ambientale delineano un quadro coerente che invita a ripensare la scuola come spazio di responsabilità condivisa e di apprendimento situato, la sostenibilità diventa principio ordinatore dell'esperienza formativa, la cittadinanza attiva ne rappresenta la declinazione civica e comunitaria, il paesaggio educativo offre la cornice simbolica e relazionale entro cui radicare i saperi, mentre l'integrazione con il digitale consente di amplificare, documentare e condividere tali processi. Insieme, questi nuclei configurano un orizzonte pedagogico che supera la logica della trasmissione frammentata e della prestazione, orientando l'educazione verso la costruzione di soggetti consapevoli, riflessivi e capaci di abitare criticamente il proprio tempo e guardare con speranza ai tempi futuri (Mazzoli, 2024).



3. Una scuola per imparare ad abitare

Gli spazi educativi, siano essi istituzionali o informali, custodiscono una polisemia che non può essere ridotta né banalizzata. La vita quotidiana si riflette nei contesti di apprendimento, e i soggetti coinvolti – educatori ed educandi – imprimono i propri vissuti negli ambienti esistenziali. La prospettiva fenomenologico-ermeneutica interpreta lo spazio come una struttura comprensibile solo in stretto legame con l'esistenza umana, che si manifesta nel mondo attraverso intelletto, corpo e sensi, fin dall'infanzia, grazie all'esplorazione attiva e alla soggettività creatrice di cui ciascuno è portatore originale.

Lo spazio fenomenologico è lo spazio abitato del vivere, del vedere, dell'immaginare, dell'udire, del toccare, [...] del coinvolgimento con le cose e con gli oggetti in quell'incessante movimento che è il fluire della vita (Iori, 1996, pp. 13-14).

L'educazione allo spazio, in questa prospettiva, valorizza il vivere come capacità di abitare consapevolmente i luoghi dell'esserci – l'habitat naturale, il contesto urbano, il territorio di riferimento. Essa riconosce la profonda connessione tra spazi e percorsi personali, legittimando una conoscenza affettivamente tematizzata e una progettazione fondata sulla faticità della vita, sull'intenzionalità libera, sulla reciprocità solidale e sulla cura come modalità di avvicinamento interpersonale, fisico ed emotivo. Non a caso,

L'umana presenza, nelle sue varie forme, si spazializza nelle regioni dell'abitare, nei territori, nei luoghi che si dischiudono per un progetto. Una di queste [...] è la regione dell'educazione (ivi, p. 78).

In questa direzione, la possibilità di sviluppare interventi educativi efficaci, anche in relazione all'eredità del PNRR e alle GreenComp, dipenderà dalla capacità di tradurre le istanze teoriche in pratiche operative capaci di intercettare le urgenze ambientali del territorio, le dinamiche sociali emergenti e i bisogni, qualitativi e quantitativi, talvolta urgenti e drammatici, dei cittadini. Occorre dunque intrecciare la dimensione spaziale con quella progettuale, costruendo alleanze educative e sinergie generative.

La pedagogia dell'ambiente è chiamata, da un lato, a rivitalizzare la comunità solidale tipica della tradizione comunale e zonale, per progettare nel futuro una visione di città aperta, feconda, intelligente, sostenibile e giusta verso abitanti ed ecosistema; dall'altro, a riaffermare categorie pedagogiche utili a delineare orizzonti comuni di senso, entro cui sviluppare percorsi di crescita esistenziale e promozione culturale.

La prospettiva di lettura che ormai a livello internazionale riconosce la rilevanza del community-based learning per la sostenibilità richiede che tutte le potenzialità educative dei contesti possano essere espresse, ai fini di un'azione educativa sinergica e diffusa (Del Gobbo, 2017, p. 278).

L'ideale di una società educante non va inteso come utopia moralistica, ma come tensione reale che persiste anche nel mondo contemporaneo, segnato da consumismo e disincanto. È necessario ripensare processi educativi tradizionalmente contestualizzati, prestando attenzione agli spazi metropolitani spesso trascurati, caratterizzati da fruizione temporanea o fluida, ma ricchi di un capitale formativo prezioso per l'uomo di oggi. In questo senso, i percorsi di educazione permanente, se rigidamente prestituiti, rischiano di perdere efficacia, mentre si rivelano più fecondi se inseriti in un'atmosfera pedagogica diffusa, co-costruita e attenta alle specificità del contesto.

La città, intesa come sistema complesso di soggetti, oggetti e segni, rappresenta lo spazio plurale per eccellenza, in cui la vocazione educativa trova collocazione e da cui, nel futuro prossimo, ci si attende un impegno maggiore verso i cittadini. Ciò sarà possibile solo se si intende promuovere una cittadinanza attiva, partecipe, legale ed etica, fondamento di una comunità urbana smart, fraterna e sostenibile. La formazione morale della persona dovrà procedere insieme alla costruzione di una città retta, virtuosa e vivibile, capace di incarnare la giustizia: un ambiente profondamente umano, a partire dal paesaggio, immagine



emotivamente viva dello stato di salute del territorio, dal centro storico alle periferie. I paesaggi “sono un bene comune, sul quale tutti abbiamo, individualmente e collettivamente, non solo un passivo diritto di fruizione, ma un attivo diritto-dovere di protezione e di difesa” (Settimi, 2012, p. 13).

L'appartenenza alla città può così trasformarsi in accoglienza, convivialità, compartecipazione e responsabilità verso gli altri e l'ambiente. Gli spazi, variamente definiti, possono essere ricompresi nello spazio della persona, se posti a sostegno della dignità umana e dell'autenticità formativa. Solo allora sarà possibile parlare di città educante, poiché

la struttura assiologica dell'uomo è salvaguardata quando il progetto della città è anche un progetto morale, in cui l'uomo e la sua umanità risaltano come valori massimi. [...] Non si dà città educante, né può ricostruirsi una legalità ricca di onestà, senza una profonda azione formativa (Gennari, 1995, pp. 48-49).

4. A scuola di *Outdoor Education*

Il legame tra formazione umana, scuola e ambiente naturale si presenta come un ambito vasto e complesso, ricco di sfaccettature, al punto da costituire uno dei tratti distintivi della tradizione occidentale. Senza alcuna pretesa di esaustività, si intende evidenziare alcuni passaggi concettuali che, nel dialogo fecondo tra apprendimento scolastico e *Outdoor Education*, possono favorire una formazione armonica e integrale della persona, orientata alla sostenibilità e allo sviluppo umano. Come è stato sottolineato,

la valorizzazione della persona umana, quale soggetto di trasformazione responsabile del reale, costituisce la condizione imprescindibile per affrontare la sfida della sostenibilità. L'umanità può con le proprie risorse materiali e immateriali, favorire una migliore qualità della vita; considerandosi creatura che deve imparare ad accogliere e custodire l'ambiente, compreso quello urbano, come dono che non gli appartiene ma di cui ha necessità per vivere (Birbes, 2017, p. 153).

Le diverse forme di educazione all'aperto oggi presenti – dagli *agrinidi* alle *scuole nel bosco*, dalle fattorie didattiche agli orti scolastici – pur nella varietà delle realizzazioni e delle finalità, condividono una comune radice ecologica, esperienziale e sensoriale, orientata a un incontro autentico e profondo con la natura. Non si intende sostenere che la sola presenza in ambienti non antropizzati o selvaggi produca automaticamente effetti sullo sviluppo personale, neppure di fronte a paesaggi di straordinaria bellezza. È invece necessaria una progettazione pedagogica e una mediazione formativa che consentano di maturare uno sguardo ecologicamente orientato. Ciò implica una programmazione flessibile, un'organizzazione sistematica, tempi distesi per l'apprendimento, spazi dedicati alla scoperta personale e un orientamento riflessivo, capace di stimolare meditazione esistenziale e narrazione formativa.

Uno dei principi cardine dell'*Outdoor Education* risiede nel contatto diretto con l'ambiente naturale, che consente di decostruire i preconcetti socioculturali che spesso filtrano l'esperienza, per giungere a una conoscenza corporea e immediata degli ecosistemi di cui ogni essere umano è parte. In questa prospettiva,

A rendere l'esperienza della natura particolarmente significativa sarebbe la possibilità di sperimentare un completo coinvolgimento che passa attraverso l'incontro sensoriale; perché la maturazione di una differente sensibilità nei confronti della natura non è qualcosa che può essere guadagnato solo ‘di testa’, non può prescindere dal corpo (Mortari, 2001, p. 147).

La formazione di una personalità ecologicamente consapevole ed eticamente orientata richiede anche lo sviluppo di un autentico “senso del luogo”, capace di rispettare e coltivare le relazioni vitali, umane e



biologiche. È in questo orizzonte che si colloca l'apporto di G. Bateson, il quale ha introdotto una delle innovazioni più radicali della scienza contemporanea, affermando che

le relazioni devono essere considerate in certo modo primarie, e i termini della relazione secondari". In tal modo, i problemi classici delle scienze del comportamento, tradizionalmente centrati sulle individualità, vengono ripensati in chiave ecologica: "i problemi che il libro solleva sono ecologici: come interagiscono le idee? Esiste una sorta di selezione naturale che determina la sopravvivenza di certe idee e l'estinzione o la morte di certe altre? [...] i processi mentali, le idee, la comunicazione, l'organizzazione, la differenziazione, la struttura sono questioni più di forma che di sostanza (Bateson, 1976, p. 194).

In un'ottica di educazione alla sostenibilità fondata nella prospettiva della *care pedagogy*, non si tratta soltanto di acquisire conoscenze ecologiche o di promuovere azioni sostenibili, ma di porre al centro l'esperienza. Il curricolo dovrebbe essere organizzato attorno a "centri di cura", nei quali si sperimenta la responsabilità verso sé stessi, verso le persone con cui si hanno legami forti, ma anche verso coloro che non appartengono alla nostra prossimità, oltre che verso animali, piante, mondo geofisico, artefatti umani e idee.

Parlare di un'etica dell'epistemologia pedagogica significa compiere un passo ulteriore nella riflessione sull'*Outdoor Education*, riconoscendo la necessità di accogliere gli imprevisti comunicativi, esistenziali e ontologici dell'essere vivi. In questa direzione, un pensiero pedagogico capace di confrontarsi con la complessità intrinseca dell'esperienza educativa è quello che riconosce e accoglie la vulnerabilità costitutiva dei processi cognitivi umani, senza pretese di assolutezza o controllo. assumendo un'etica della fragilità che, ispirata alla categoria della natalità, riconosce la provvisorietà del sapere e apre alla possibilità di nuovi tempi e nuovi luoghi dell'educare.

Infine, in una prospettiva di ecologia integrale, l'educazione estetica assume un ruolo emblematico. Formare al gusto estetico e all'apprezzamento della bellezza in chiave contemplativa e riflessiva – e non edonistica o consumistica – rappresenta il fine ultimo di un'educazione estetica che si configura come pratica etico-educativa, capace di orientare sia i percorsi individuali sia la costruzione di una civiltà più fraterna e solidale.

Bibliografia

- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Birbes, C. (2017). La città verso un nuovo umanesimo: sostenibilità, educazione, progetto. In Id. (Ed.), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Pensa MultiMedia.
- Birbes, C. & Bornatici, S. (2023). *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*. Mondadori.
- Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Scholé.
- Del Gobbo, G. (2017). Azioni educative diffuse per comunità sostenibili: riflessioni introduttive. In M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, & F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 267-282). Pensa MultiMedia.
- Gennari, M. (1995). *Semantica della città e educazione*. Marsilio.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. La Nuova Italia.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (Ed.). (2024). *Educare per la transizione ecologica, digitale e interculturale. Emblemi e prospettive pedagogiche*. Pensa MultiMedia.
- Mancaniello, M. R., Marone, F., Musaio, M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante. Per la promozione di un nuovo welfare urbano*. Mimesis.
- Mazzoli, S. (2024). *Educating for futures. Reflections of social pedagogy*. Pensa MultiMedia.



- Mollo, G., Porcarelli, A., Simeone, D. (2022). *Pedagogia sociale*. Scholé.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Righettini, C. (2024). *Pedagogical reflection and transition: human, environmental and social*. Pensa MultiMedia.
- Settis, S. (2012). *Contro il degrado civile. Paesaggio e democrazia*. La scuola di Pitagora.
- Zane, E. & Mazzoli, S. (2024). Social media activism e sostenibilità. Educare giovani attivisti digitali alla transizione ecologica (pp. 847-865), *Q-Times Webmagazine*, XVI, 2024(3).

Documenti online

MIM (2025). *Indicazioni Nazionali per il curricolo. Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*. Retrieved October 10, 2025.

<https://www.mim.gov.it/-/indicazioni-nazionali-per-il-curricolo-scuola-dell-infanzia-e-scuole-del-primo-ciclo-di-istruzione>



Il valore dell'intercultura: una critica costruttiva alle Nuove Indicazioni 2025

The value of interculturality: a constructive critique of the 2025 New Guidelines

Farnaz Farahi

Università eCampus, farnaz.farahi@uniecampus.it

ABSTRACT

The contemporary world is characterized by globalization and multiculturalism. Educational institutions inevitably reflect this social plurality. Consequently, no pedagogical approach can disregard interculturality as a foundational element of the educational process. Yet, despite this awareness being acknowledged at both institutional and academic levels, the 2025 National Guidelines do not contain explicit references to intercultural values. This contribution aims to trace the evolution of ministerial regulations and academic literature on interculturality, in order to understand how it has progressively become an indispensable element of pedagogical practice. The objective is to offer critical insights on the 2025 Guidelines, so that the educational system does not regress toward an ethnocentric perspective but continues to evolve in the direction of inclusivity.

Il mondo contemporaneo è caratterizzato da globalizzazione e multiculturalismo. Le agenzie educative riflettono, inevitabilmente, tale pluralità sociale. Qualsiasi percorso pedagogico non può dunque non considerare l'intercultura quale elemento fondante dell'azione formativa. Eppure, nonostante tale consapevolezza sia riconosciuta a livello istituzionale e accademico, le Nuove Indicazioni 2025 non contengono esplicativi riferimenti ai valori interculturali. Il contributo intende ripercorrere l'evoluzione della normativa ministeriale e della letteratura accademica sull'intercultura, per comprendere come essa sia progressivamente divenuta un elemento imprescindibile della pratica pedagogica. Lo scopo è offrire spunti critici sulle Indicazioni 2025, affinché il sistema educativo non regredisca verso una visione etnocentrica, ma continui a evolversi nella direzione dell'inclusività.

KEYWORDS

National Guidelines; Interculturality; Inclusivity; Multiculturalism; Ethnocentrism
Indicazioni nazionali; Intercultura, Inclusività, Multiculturalismo, Etnocentrismo

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Farahi, F. (2025). Il valore dell'intercultura: una critica costruttiva alle Nuove Indicazioni 2025 . *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 77-86. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-09>.

Corresponding Author: Farnaz Farahi | farnaz.farahi@uniecampus.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-09

Received: 21/09/2025 | **Accepted:** 01/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

1. La complessità interculturale della pedagogia

La pedagogia odierna è governata, da un lato, dal paradigma della complessità (Morin, 2023; Callari Galli, Cambi & Ceruti, 2016), dall'altro, da inevitabili e necessarie competenze interculturali (Farahi, 2024; Milani, 2017).

Con “paradigma della complessità” intendiamo un contesto di apprendimento dominato dall’incertezza, senza precisi fondamenti (Cambi, Cives & Fornaca, 1991; Bauman, 1999). Un apprendimento, ovvero, contraddistinto da una forma di sapere sistematico dove la conoscenza non è situazionale, ma multidimensionale (Ceruti, 2017), e in cui tutto è globale, interconnesso e interdipendente (Morin, 2001).

La complessità, in particolare, è una conseguenza del multiculturalismo di cui il mondo di oggi è caratterizzato, ossia la condivisione, in uno stesso spazio e luogo (formativo, sociale, scolastico, educativo) di differenti valori morali, tradizioni, religioni e culture (Shaver, 2018). La complessità è dunque legata alla necessità di educare ai valori dell’interculturalità (dialogo, rispetto, apertura alla diversità), intesi non come ostacoli alla relazione, ma come occasioni di crescita e sviluppo reciproco (Fiorucci, 2020; Farahi, 2025).

Se ne deriva che, per assicurare ai servizi per l’infanzia pratiche educative e didattiche realmente efficaci, la pedagogia contemporanea – e con essa la scuola in tutti i suoi livelli di istruzione – deve riconoscere le competenze interculturali quali esigenze formative fondamentali (Milani, 2017; 2019). Dove, per competenza interculturale, intendiamo:

un costrutto in cui v’è una integrazione di conoscenze (saperi), abilità (saper fare), capacità metacognitive e metodologiche (sapere come fare, trasferire, generalizzare, acquisire e organizzare informazioni, risolvere problemi) nonché personali e sociali (relazionarsi, collaborare, assumere iniziative, affrontare e gestire situazioni nuove e complesse, assumere responsabilità personali e sociali) che consentono di agire in maniera efficace e appropriata in contesti caratterizzati da diversità culturale (ma non solo) (Milani, 2017, p. 113).

Soltanto con l’ausilio degli strumenti interculturali il bambino potrà sviluppare le competenze necessarie per affrontare, da adulto, le sfide della complessità (Callari Galli et al., 2016; Morin, 2023).

Appare tuttavia doveroso interrogarsi su come la normativa nazionale abbia affrontato – e stia affrontando – queste tematiche, con particolare riferimento alle Nuove Indicazioni 2025 del Ministero dell’Istruzione e del Merito (MIM). Si tratta, in altre parole, di comprendere se l’approccio interculturale trovi effettiva conferma o se, al contrario, rimanga relegato a semplici enunciazioni di principio prive di reale impatto, e di riflettere, di conseguenza, sulle implicazioni che da tale constatazione deriverebbero.

2. L’intercultura nella normativa internazionale

Partendo dalla normativa internazionale, uno dei primi documenti che ha trattato il tema interculturale in relazione all’infanzia è la *Convention against discrimination in education* del 1960, redatta dall’UNESCO (Claris, 2009).

In essa si fa accenno, nell’articolo 1, all’importanza di contrastare ogni forma di discriminazione fondata su esclusione, limitazione o preferenza legata a razza, colore della pelle, origine etnica, sesso, lingua, religione, opinione politica, origine naturale o sociale, condizione economica o di nascita (UNESCO, 1960). Nei successivi articoli 3 e 5 si sottolinea, invece, la necessità di garantire, da parte dello Stato, una pari opportunità educativa a tutti i minori. Un principio, quello dell’universalità educativa, che l’UNESCO ha definito – in occasione della *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs* del 1990 – uno strumento efficace per eliminare le disparità (Claris, 2009).



Il tema dell'intercultura, in seguito, ha ottenuto un riconoscimento ulteriore a partire dal 1989, grazie alla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, approvata dall'Assemblea delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, e alla Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei fanciulli del 1996, sottoscritta a Strasburgo il 25 gennaio 1996. Nelle convenzioni citate si ribadisce l'importanza di garantire a tutti i bambini, indipendentemente dalla nazionalità e cultura di origine, un accesso universale ai servizi educativi e di istruzione, assicurando pari opportunità di apprendimento (United Nations, 1989; Council of Europe, 1996).

L'aspetto interculturale di cui sopra viene rinsaldato nel 2001 con la Dichiarazione universale dell'Unesco sulla diversità culturale, in cui si afferma il valore di riconoscere le differenti modalità di vita e rappresentazioni simboliche degli esseri umani, degli individui e delle società, nonché le differenze e le modalità relazionali con cui vengono in contatto nei molteplici contesti culturali, spaziali e temporali (UNESCO 2001). Un documento che apre la strada alla Convenzione Unesco per la protezione e promozione della diversità delle espressioni culturali del 2005, approvata a Parigi il 20 ottobre, avente lo scopo – tra gli altri – di:

- c) promuovere il dialogo interculturale, al fine di garantire a livello internazionale scambi culturali più intensi ed equilibrati, favorendo così il rispetto interculturale e una cultura della pace;
- [...] d) stimolare l'interculturalità allo scopo di potenziare l'interazione culturale e di costruire un ponte tra i popoli;
- e) promuovere il rispetto per la diversità delle espressioni culturali e la presa di coscienza del suo valore a livello locale, nazionale e internazionale;
- [...] g) riconoscere la natura specifica delle attività, dei beni e dei servizi culturali quali portatori d'identità, di valori e di significato (UNESCO, 2005, art. 1).

L'intercultura, secondo l'UNESCO (2005), rimanda quindi alla co-esistenza e all'interazione equa tra culture diverse, nonché alla possibilità di produrre espressioni culturali condivise attraverso il dialogo e il rispetto.

Si affaccia una nuova e moderna visione pedagogica dell'intercultura, intesa non più come ostacolo alla reciproca convivenza, quanto sinonimo di ricchezza relazionale (Farahi, 2025). Visione, quest'ultima, che confluisce nelle Linee guida per l'educazione interculturale del Consiglio d'Europa (2006), redatte affinché educatori e insegnanti conoscano e implementino l'intercultura nei vari contesti pedagogici e didattici in cui sono chiamati a operare. Il documento del 2006 fornisce, infatti, orientamenti ben delineati per politiche educative che siano maggiormente e culturalmente responsive, dialettiche, coese e comunitarie (Council of Europe, 2006).

Più recente è il documento *We Need to Talk: measuring intercultural dialogue for peace and inclusion* (UNESCO, 2022) che, pur non concentrandosi esclusivamente sui servizi educativi per l'infanzia, definisce il dialogo una competenza indispensabile nell'ottica dell'inclusione sociale. Lo stesso concetto che sottolinea il report *Harnessing intercultural competencies for peacebuilding* (UNESCO, 2023), circoscrivendo le competenze interculturali quale strumento di promozione di pace tra i popoli.

Sul tema educativo interculturale è da citare anche la Raccomandazione CM/Rec (2022) del Consiglio d'Europa che rimarca l'importanza, nell'ambito dei servizi per l'infanzia, di un'educazione plurilingue e interculturale, ai fini di sviluppare, nel lungo termine, una cultura democratica e, soprattutto, inclusiva. Il documento evidenzia, infatti, il valore positivo della diversità linguistica e culturale quale risorsa educativa, in quanto contribuisce allo sviluppo del pensiero critico e alla partecipazione sociale attiva dei bambini, intesi come futuri cittadini (Council of Europe, 2022).



3. Evoluzione normativa nazionale sull'interculturalità

A seguito dei documenti internazionali emanati fino al 1989, il Ministero della Pubblica Istruzione (MPI), nella C.M. 26 luglio 1990, n. 205 – La scuola dell’obbligo e gli alunni stranieri, aveva già rimarcato l’importanza dell’educazione interculturale, definendola:

una condizione strutturale della società multiculturale. Il compito educativo in questo tipo di società, assume il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli.

L’educazione interculturale avvalora il significato della democrazia, considerato che la diversità culturale va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Pertanto l’obiettivo primario dell’educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l’accettazione e il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione, di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento.

L’educazione interculturale, pur attivando un processo di acculturazione, valorizza le diverse culture di appartenenza. Compito assai impegnativo perché la pur necessaria acculturazione non può essere ancorata a pregiudizi etnocentrici. I modelli della cultura occidentale non possono essere ritenuti come valori paradigmatici, e, perciò, non possono essere proposti agli alunni come fattori di conformizzazione (MPI, 1990, Allegato 1).

Nel 1990, pertanto, il MPI aveva già considerato la prospettiva interculturale quale parametro pedagogico indispensabile per l’educazione e l’istruzione dell’infanzia, riconfermandola in seguito nel D.M. 23 ottobre 2007 – *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*. In esso, nell’evidenziare la forte presenza di minori stranieri nella scuola quale “fenomeno dinamico in una situazione in forte trasformazione sociale, culturale, di organizzazione scolastica” (MPI, 2007, p. 5), si afferma:

la scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l’ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell’identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l’intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare a un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano.

La via italiana all’intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni (MPI, 2007, pp. 8-9).

La strada tracciata dal MPI nel 1990 e nel 2007 è chiara: l’intercultura ha valore educativo per l’intero sistema-scuola per ciò che concerne l’organizzazione curricolare dei progetti pedagogici e di apprendimento.

Per consentire alle agenzie educative di utilizzare nel concreto tale approccio, nel 2012 vengono emanate le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione. In esse l’intercultura è considerata il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi “il riconoscimento reciproco



dell'identità di ciascuno" (MIUR, 2012, p. 4). Il presupposto dell'agire pedagogico è porre al centro l'interesse del bambino, affinché trovi "il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale" (MIUR, 2012, p. 15).

In tale scenario la scuola – dunque le agenzie educative in generale – devono realizzare appieno la propria funzione pubblica impegnandosi:

per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzitutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza; inoltre nel Paese, affinché le situazioni di svantaggio sociale, economiche, culturali non impediscano il raggiungimento degli essenziali obiettivi di qualità che è doveroso garantire (MIUR, 2012, p. 5).

Con le Indicazioni del 2012 si ripropone l'aspetto della competenza interculturale, chiarito successivamente dalle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (MIUR, 2014) e dal documento *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura* (MIUR, 2015). In quest'ultimo si afferma che promuovere l'educazione interculturale è alla base dell'esperienza pedagogica poiché

i giovani di oggi hanno bisogno di esperienze relazionali e di strumenti culturali per imparare ad interagire senza timori e con mentalità aperta con una cultura, un'informazione, un'economia sempre più contrassegnate dalla duplice dimensione del globale e del locale. Le classi multiculturali sono un contesto prezioso per abituare tutti, fin dai primi anni di vita, a riconoscersi ed apprezzarsi come uguali e diversi. La presenza degli studenti con background migratorio, se valorizzata da un approccio educativo interculturale, offre opportunità importanti alla modernizzazione e all'arricchimento del profilo culturale della scuola italiana (MIUR, 2015, p. 7-8).

Come si legge nel documento *Orientamenti interculturali, idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (MI, 2022), l'intercultura – intesa quale educazione alla cittadinanza, rispetto reciproco, valorizzazione della diversità linguistico culturale e del plurilinguismo – contribuisce a proteggere il diritto/dovere all'istruzione e all'educazione di tutti i minori, indipendentemente dall'origine socioculturale. Tale prospettiva può essere adottata tanto nei contesti educativi dell'infanzia, quanto nei livelli di istruzione del ciclo primario e secondario, con l'attuazione di determinati strumenti interculturali, quali:

- valorizzare il patrimonio linguistico e culturale degli alunni provenienti da contesti migratori, dando cittadinanza al plurilinguismo e al pluralismo religioso, superando una concezione che interpreta le culture e le identità come realtà statiche, o folkloristiche [...];
- sostenere reti tra scuole, centri di educazione degli adulti, centri educativi ed associazioni, intese come spazi di relazione che favoriscono la riflessione critica sulle prassi educative attuate e l'elaborazione e realizzazione di attività che si rivolgono a tutta la popolazione, ripensando in primo luogo la scuola e l'educazione come luoghi privilegiati di mediazione interculturale;
- promuovere l'incontro e favorire occasioni di confronto e conoscenza reciproca, per facilitare il passaggio da una situazione di multiculturalità, con la semplice convivenza fra diverse culture, ad un'autentica situazione di interazione, accettazione e scambio. L'approccio interculturale è un modo per rispettare e valorizzare la diversità alla ricerca di valori comuni che permettano di vivere insieme [...] (MI, 2022, pp. 35-36).



Senza entrare nel dettaglio delle modalità curricolari e progettuali con cui l'impostazione interculturale viene realizzata (modalità che vengono esplicitate all'interno della documentazione sopra citata), quanto detto basta per dire che la normativa ministeriale ha da sempre – e correttamente – considerato la prospettiva interculturale un elemento fondante dell'insegnamento e dell'educazione dei bambini. Ci si chiede, allora: come è stato affrontato il tema all'interno delle Nuove Indicazioni 2025?

4. Alcune riflessioni sulle Nuove Indicazioni 2025

Come abbiamo visto, le Indicazioni Nazionali del 2012 mettono al centro la dimensione globale e planetaria della persona, vista nella sua interezza, e un'idea di scuola intesa quale comunità educativa locale, nazionale, europea e mondiale (MIUR, 2012). Parimenti, nel documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (MIUR, 2018), si evidenzia il bisogno di interculturalità stante gli effetti della globalizzazione e della "stretta e continua interazione tra persone e popoli di diverse radici, storie, cultura" (Ivi, p. 11).

Affermazioni che, nell'insieme, richiamano la formazione alla competenza interculturale, al pensiero critico, al superamento dell'etnocentrismo e dell'eurocentrismo (Balducci, 2014; Morin, 1999, 2001).

Una visione – complessa e interculturale – che, però, sembra in parte mancare all'interno delle Nuove Indicazioni 2025 per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, pubblicate l'11 marzo 2025 dalla Commissione appositamente costituita dal Governo del Ministro Giuseppe Valditara.

Le complessità del sapere, dovute all'interdipendenza sociale e culturale dei tempi odierni (Morin, 2023), lasciano in questo caso il posto a una visione più "occidentalocentrica" (Ianes, 2025, p. 74), in cui l'intercultura assume un ruolo apparentemente marginale. Lo si nota, ad esempio, dalle seguenti frasi:

- "Solo l'Occidente conosce la Storia" (MIM, 2025, p. 68);
- "Altre culture, altre civiltà hanno conosciuto qualcosa che alla storia vagamente assomiglia, come compilazioni annalistiche di dinastie e o di fatti eminenti succedutisi nel tempo" (*Ibidem*).

Frasi che riproducono un arretramento in termini di apertura e pensiero interculturali, soprattutto se confrontate con quanto scritto nei documenti ministeriali degli ultimi decenni (Ianes, 2025). A ulteriore conferma di ciò, nelle Nuove Indicazioni 2025 si riporta il seguente pensiero:

anziché mirare all'obiettivo, del tutto irrealistico, di formare ragazzi (o perfino bambini!) capaci di leggere e interpretare le fonti, per poi valutarle criticamente magari alla luce delle diverse interpretazioni storiografiche, è consigliabile percorrere una via diversa. E cioè un insegnamento/apprendimento della storia che metta al centro la sua dimensione narrativa in quanto racconto delle vicende umane nel tempo. La dimensione narrativa della storia è di per sé affascinante e tale deve restare nell'insegnamento, svincolato da qualsiasi nozionismo così come da un inutile ricorso a "grandi temi", disancorati dall'effettiva conoscenza degli eventi. Non è pertanto necessario che i discenti imparino tutto ciò che di più o meno notevole è avvenuto in ciascuna epoca, bensì che apprendano quanto è stato davvero determinante, in primo luogo nella vicenda storica italiana. Che sappiano elaborare e connettere logicamente le loro conoscenze, esprimere con appropriata capacità di verbalizzazione. Infine va ricordato che l'insegnamento della storia deve servire a comprendere come la realtà sociale e politica non sia mai descrivibile in bianco e nero. Essa è invece caratterizzata costantemente da contraddizioni e complessità. Riconoscere ciò è essenziale anche per comprendere il presente e quindi è un invito a evitare ogni faziosità e a mostrarsi capaci di ascoltare e comprendere le ragioni degli altri (MIM, 2025, p. 70).

L'impostazione dell'insegnamento e dell'educazione secondo un'unica modalità narrativa appare in contraddizione, oltre che con la prospettiva interculturale e la normativa del passato, anche con quanto sostenuto dalla letteratura accademica (Bruni, 2019; Vaccarelli, 2019; Balducci, 2020).



In altri termini, le discipline non dovrebbero essere presentate

come territori da proteggere definendo confini rigidi, ma come chiavi interpretative disponibili ad ogni possibile utilizzazione. I problemi complessi richiedono, per essere esplorati, che i diversi punti di vista disciplinari dialoghino e che si presti attenzione alle zone di confine e di cerniera fra discipline (MIUR, 2012, p. 25).

Questo concetto non deve riguardare soltanto l'insegnamento della storia sopra menzionato, ma estendersi anche ad altre discipline, come "geografia, letteratura, matematica, scienze, arte, musica, nuovi linguaggi comunicativi e altri campi del sapere" (MPI, 2007, p. 18) le quali, intese come campi di esperienza, "costituiscono un'occasione ineludibile di formazione alla diversità, permettendo di accostarsi non solo a diversi 'contenuti', ma anche a strutture e modi di pensare differenti" (*Ibidem*).

Difatti, se la storia deve permettere di comprendere la globalizzazione nella sua problematicità, nella prospettiva di "una interazione stretta e continua tra persone e popoli di diverse radici, storie, cultura" (MIUR, 2018, p. 11), la geografia deve consentire, ad esempio, il confronto sulle grandi questioni comuni, a partire dalla conoscenza dei differenti luoghi di nascita o di origine familiare (MIUR, 2012). Al tempo, il pensiero matematico deve offrire "strumenti per indagare e spiegare molti fenomeni del mondo che ci circonda, favorendo un approccio razionale ai problemi che la realtà pone e fornendo, quindi, un contributo importante alla costruzione di una cittadinanza consapevole" (MIUR, 2018, p. 12). Così come il pensiero artistico deve essere inteso quale sviluppo armonioso della personalità, al fine di formare una persona e un cittadino "capace di esprimersi con modalità diverse, di fruire in modo consapevole dei beni artistici, ambientali e culturali, riconoscendone il valore per l'identità sociale e culturale e comprendendone la necessità della salvaguardia e della tutela" (Ivi, p. 14).

In altri termini, le differenti narrazioni di culture, religioni e società non sono semplicemente nozioni, ma esperienze democratiche di dialogo, confronto e apertura alla differenza culturale e individuale che si esprimono – e devono farlo – proprio attraverso le varie discipline curriculare (Dewey 2014; 2020; Baldacci, 2014; 2020). Limitare la narrazione di queste ultime a un solo registro e a una sola finalità educativo-didattica riduce lo sviluppo delle competenze interculturali – pur richiamate, in maniera saltuaria, all'interno delle Nuove Indicazioni – confinando l'esperienza di apprendimento a un modello monodimensionale e standardizzato che mal si adatta alla complessità contemporanea e futura (Callari Galli et al., 2016; Demetrio & Favaro, 2004). Ciò solleva importanti dubbi circa l'efficacia delle pratiche didattiche proposte dalle Nuove Indicazioni e su come esse possano concretamente promuovere o, al contrario, ostacolare l'apprendimento della diversità e la costruzione di relazioni rispettose (Ianes, 2025; Ceruti, 2025).

Sebbene all'interno delle Nuove Indicazioni si legga, infatti, che la persona è da considerarsi sempre al centro di qualsiasi insegnamento e che "gli allievi si trovano a interagire con i coetanei di culture diverse" (MIM, 2025, p. 10), tale interazione non sembra basarsi su un approccio interculturale propriamente inteso (pur essendo quest'ultimo menzionato). Le Nuove Indicazioni paiono erigersi, piuttosto, su una visione egemonica dell'educazione, se vogliamo utilizzare la terminologia di Gramsci (1975). Una concezione del mondo non elaborata né sistemica né multidimensionale, con cui un gruppo sociale domina i subalterni legittimando e avvalorando, proprio per mezzo di essi, un'unica visione della vita.

Tutti elementi che si allontanano dalla concezione interculturale propriamente detta della materia educativa che, invece, dovrebbe essere aperta – per definizione – alla subalternità e all'interdipendenza narrativa in ciascuna disciplina curicolare protagonista dell'educazione e della didattica.

5. In conclusione: quale idea di inclusione?

Stante quanto riportato, la prospettiva interculturale pare non assumere nelle Nuove Indicazioni 2025 un ruolo fondante nell'impostazione teorica e metodologica dell'educazione, venendo piuttosto relegata a ele-



mento marginale dell'agire pedagogico. Una simile constatazione, peraltro, relega il tema dell'inclusione a un ambito di applicazione ristretto, centrato quasi esclusivamente su disabilità e bisogni educativi speciali, senza estendersi alle dimensioni sociali e culturali che ne sono parte integrante (Ianes, 2025).

Farahi (2021; 2024), a tal proposito, ricorda che nessun apprendimento né insegnamento può essere considerato inclusivo se, in un'epoca complessa e multiculturale come quella attuale, non è in grado di richiamare, in primo luogo, quei dispositivi interculturali che permettano l'apertura all'altro, la decentralizzazione culturale, il meticciamento delle culture, la convergenza tra etnie differenti, l'intreccio dei linguaggi (*Ibidem*). Con l'ausilio di questi strumenti, e soltanto con essi, è possibile favorire – tra pari, adulti e bambini – un vero scambio dialettico e inclusivo caratterizzato da reciprocità e ascolto attivo (Farahi, 2021).

Secondo l'*European Agency for Development in Special Needs Education* (2012), può d'altronde definirsi inclusivo solo l'insegnante o l'educatore che sia in grado di valorizzare, nell'ottica interculturale, attraverso l'agire pedagogico, la diversità del bambino, futuro discente e cittadino. Un metodo di lavoro – l'unico – che dà un contributo rilevante alla decostruzione di un'identità culturale esclusiva, monolitica e autoreferenziale (Farahi, 2021), per lasciare davvero spazio a un'idea di accoglienza che navighi tra intercultura, cittadinanza e Global Education (Milani & Matera, 2023).

In conclusione, possiamo allora dire che non è attraverso la realizzazione di una visione riduzionistica e semplicistica del tema interculturale che si consente a un bambino di affrontare le tematiche del presente e del futuro (Callari Galli et al., 2016). Piuttosto, è attraverso un'educazione capace di valorizzare davvero la pluralità dei punti di vista che il bambino affronta con maggiore consapevolezza le sfide della complessità e contribuisce attivamente alla costruzione di una società più inclusiva e democratica (Baldacci, 2014; Fiorucci, 2020).

Cognizione che, nelle Nuove Indicazioni, appare tuttavia lasciata in secondo piano, facendo affiorare la sensazione di una

profonda crisi, che è alla radice di tutte le crisi: una crisi culturale, del pensiero, che concerne la difficoltà a pensare la complessità del nostro mondo, in cui tutto è connesso. Viviamo un paradosso. Più aumenta la complessità, più aumenta la tentazione della semplificazione (Ceruti, 2025, p. 2).

Bibliografia

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Carocci.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza* (R. Marchisio, Trans.). Il Mulino.
- Bruni, E. M. (Ed.) (2019). *Una pedagogia possibile per l'intercultura*. Franco Angeli.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2016). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Carocci.
- Claris, S. (2009). Aspetti normativi dell'intercultura. In M. Santerini (Ed.), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione* (pp. 37-64). Erickson.
- Cambi, F., Cives, G., & Fornaca, R. (1991). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. La Nuova Italia.
- Ceruti, M. (2017). La scuola e le sfide della complessità. *Studi sulla Formazione*, 20, 9-20. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-22165
- Ceruti, M. (2025). Dal dolore e dalla fragilità condivise l'anelito alla solidarietà e alla pace. *Avvenire*, 20/03/2025.
- Council of Europe (1996). *European Convention on the Exercise of Children's Rights*. Strasbourg. Retrieved September 04, 2025, from <https://rm.coe.int/european-convention-on-the-exercise-of-children-s-rights/1680a40f72>
- Council of Europe (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved September 04, 2025, from <https://rm.coe.int/168070eb8f>
- Council of Europe (2022). *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to member States on pro-*



- moting education for democratic culture through intercultural and multilingual education.* Strasbourg. Retrieved September 04, 2025, from [https://search.coe.int/cm#\[%22CoEIdentifier%22:\[%220900001680a563ca%22\]-,%22sort%22:\[%22CoEValidationDate%20Descending%22\]}](https://search.coe.int/cm#[%22CoEIdentifier%22:[%220900001680a563ca%22]-,%22sort%22:[%22CoEValidationDate%20Descending%22]})
- Demetrio, D., & Favaro, G. (2004). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi.* Franco Angeli.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione.* Raffaello Cortina. (Original work published 1938)
- Dewey, J. (2020). *Pedagogia, scuola e democrazia* (A. Mariuzzo, Trans.). Scholé. (Original work published 1916)
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers.* Odense. Retrieved September 05, 2025, from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Farahi, F. (2021). *Identità e immigrazione. Prospettive pedagogiche e strategie educative.* Pensa MultiMedia.
- Farahi, F. (2024). L'insegnante inclusivo e la pedagogia interculturale. *Education Sciences & Society*, 1, 294-309. <https://doi.org/10.3280/ess1-2024oa17413>
- Farahi, F. (2025). Il conflitto come risorsa: riflessioni e strategie pedagogiche interculturali. In A. Gramigna, G. Gola, & A.M. Marcelli (Eds.), *Progettare futuri possibili. Pluralismo dei paradigmi e trasformazione* (pp. 477-484). Pensa Multimedia.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale.* Franco Angeli.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere.* Einaudi.
- Ianes, D. (Ed.) (2025). *Credere obbedire insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione.* Erickson.
- Milani, M. (2017). Competenze interculturali (a scuola). In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 111-119). ETS.
- Milani, M. (2019). Pedagogia e competenza interculturale: implicazioni per l'educazione. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 23(54), 93-108. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/9494>
- Milani, L., & Matera, F. (Eds.) (2023). *Accoglienza tra intercultura, cittadinanza e Global Education.* Progedit.
- MPI (1990). C.M. 26 luglio 1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale.* Retrieved September 04, 2025, from https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html
- MPI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri.* Retrieved September 05, 2025, from https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.* Retrieved September 05, 2025, from https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.* Retrieved September 05, 2025, from https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e4-1fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=156466
- MIUR (2015). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura.* Retrieved September 05, 2025, from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/9-0d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari.* Retrieved September 05, 2025, from <https://www.mim.gov.it/-/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- MIM (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori.* Retrieved September 04, 2025, from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+In-terculturali.pdf>
- MIM (2025). *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione.* Retrieved September 05, 2025, from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (S. Lazzari, Trans.). Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (S. Lazzari, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1999)
- Morin, E. (2023). *La sfida della complessità* (A. Anselmo & G. Gembillo, Trans.). Le Lettere. (Original work published 1988)
- Shaver, S. (2018). Cultura, multiculturalismo e cittadinanza sociale. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 9, 301–321.



- UNESCO (1960). *Convention against discrimination in education*, Paris. Retrieved September 04, 2025, from <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education>
- UNESCO (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*, Paris. Retrieved September 04, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
- UNESCO (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. Paris. Retrieved September 04, 2025, from <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-cultural-diversity>
- UNESCO (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Paris. Retrieved September 04, 2025, from <https://www.unesco.org/creativity/en/2005-convention>
- UNESCO (2022). *We need to talk: Measuring intercultural dialogue for peace and inclusion*. Paris. Retrieved September 04, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382874>
- UNESCO (2023). *Harnessing intercultural competencies for peacebuilding*. Paris. Retrieved September 04, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388190>
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations General Assembly. Retrieved September 04, 2025, from <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Vaccarelli, A. (2019). Intercultura e formazione degli insegnanti: percorsi di decostruzione pedagogica. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), 22-40. <http://doi.org/10.14605/EI1621902>



Volo ut sis, volo ergo sum.
La determinazione attiva al cuore dell'inclusione
Volo ut sis, volo ergo sum.
Active determination at the heart of inclusion

Rosa Piazza

Università LUMSA, r.piazza@lumsa.it

ABSTRACT

The paper aims to examine the potential of educational significance of a pedagogical proposal that indicates the inclusion and emancipation of differences as adequate and necessary goals for our time. Reflecting on inclusion as an educational category, the attention is focused, within a path of fundamental pedagogy of phenomenological-hermeneutic style, on the active determination of man as man and his existence, of differences, of equality of rights and opportunities, to achieve a defined personal and social identity.

Il contributo si propone di esaminare il potenziale di significato educativo di una proposta pedagogica che indica l'inclusione e l'emancipazione delle differenze come obiettivi adeguati e necessari per il nostro tempo. Riflettendo sull'inclusione come categoria educativa, l'attenzione si concentra, all'interno di un percorso di pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico, sulla *determinazione attiva* dell'uomo in quanto uomo e della sua esistenza, delle differenze, dell'uguaglianza dei diritti e delle opportunità, in ordine al raggiungimento di una definita identità personale e sociale.

KEYWORDS

Inclusion; Education; Active Determination; Actualizing Action; Freedom
Inclusione; educazione; determinazione attiva; agire attualizzante; libertà

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Piazza, R. (2025). *Volo ut sis, volo ergo sum. La determinazione attiva al cuore dell'inclusione. Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 87-93. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-10>.

Corresponding Author: Rosa Piazza | r.piazza@lumsa.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-10

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

Premessa

Includere, ovvero accogliere una numerosità sempre più ampia di bisogni nella promozione di tutte le differenze. Così la sapienza semantica di una rinnovata prospettiva pedagogica dischiude l'orizzonte di un «divenire» al quale partecipare (Canevaro, 2013, pp. 183-184). Sullo sfondo sta l'idea di una reciprocità come forma propria della relazione inclusiva, qualificata da un vincolo partecipativo irriducibile a un «dato» (*Ibidem*) già istituito in cui inserirsi. A partire da tale nucleo tematico, elaborato in uno studio precedente, prende corpo questo contributo, che ne rappresenta un approfondimento nei temi e nel metodo attraverso l'esperienza autentica della vocazione reciproca. L'obiettivo da cui si lascia guidare la ricerca tende ad inserire l'inclusione in una prospettiva più ampia, in cui lo sguardo fenomenologico istituisce il gesto inclusivo come categoria educativa, a partire da una dinamica di partecipazione attiva, che rende possibile mettere a fuoco forme di scambio accomunate dalla forza di coesione di un bene condiviso e non dalla sola presenza.

1. La determinazione attiva: componente costitutiva dell'inclusione

Nell'accoglienza dell'altro, scrive Antonio Pieretti, non è coinvolta solo la passività del soggetto, ma anche la sua attività (Pieretti, 2007, p.54). Ciò che risulta interessante notare in queste parole è la presenza di quella che potremmo definire una premessa fondamentale: nell'interdipendenza relazionale, lo scambio è sempre partecipazione, incontro operoso garantito da una comune *intenzionalità attualizzante* (Piazza, 2023, p.159), che sollecita a rendere evidente l'identità di ciascuno e permette, a ciascuno, di vivere ed operare in modo conforme alla natura profonda del proprio essere persona. Del resto, la relazione intersoggettiva si dispiega come un impegno di sollecitudine dell'uno verso l'altro, fondato sulla *determinazione attiva* delle differenze (Ivi, p.191), dell'uguaglianza e delle opportunità, per l'affermazione dell'identità di coloro che vi si impegnano. Così concepita l'inclusione richiede la reciprocità; implica, cioè, che tutti coloro che vi sono coinvolti siano resi convertibili l'uno nell'altro (Danani, 2004, p. 141). Pertanto, è possibile dire che si tratta di un processo sistematico condiviso all'interno dell'intera comunità che riguarda tutti i settori della società nella prospettiva di una partecipazione sempre più attiva di tutti i suoi membri alla vita sociale (Striano, 2014); e la realizzazione di questa determinazione è *modus essendi* dell'atto fondamentale dell'accoglienza creativa e liberante che coincide a ben vedere con l'evento originario ed originante del senso stesso dell'essere. Ora, l'esperienza, vista anche attraverso le indagini psico-sociali che aiutano a determinare bene il fenomeno, dimostra che le modalità preminentí di questa determinazione di solito e nella maggior parte dei casi sono viziata da forme opache, alienanti ed impersonali (Fabbri, 2019; Bauman,1992): quando nella interazione siamo di fronte ad un «pluralismo di forme di vita eterogenee» (Danani, 2003 p. 143) può accadere che i codici relazionali siano abbastanza limitati; ridotti spesso a procedimenti “normalizzanti” che sbilanciano il rapporto e ne impoveriscono l'insieme delle esperienze. La problematicità di tutto ciò non sta tanto nelle forme e negli strumenti che sono necessari alla riduzione della società in una comunità omogenea, quanto piuttosto nei significati che li giustificano: nel perché l'azione diventi autentica promozione di ben-essere da parte di una comunità di vita per una persona bisognosa di vita. Questa chiave di senso può essere così ipotizzata: di norma si assicura semplicemente l'accesso, “tutti a...” secondo un sistema di convinzioni di fatto cumulativo; ma l'accesso mira anche al successo? Ovvero nella prospettiva di una riflessione pedagogica, il nostro ideale umano di inclusione è in ultima istanza assunto in ragione della sua intrinseca verità? Apre davvero per chi vive come *il lontano*, *il diverso* o *il disabilitato*, la possibilità di un'autenticità umana e per questo stimata come ottimistica promessa di co-evoluzione positiva?

Osserviamo subito che la “*determinazione attiva*” che fonda l'inclusione e la comprensione di ciò che si dà da comprendere, proprio perché riconoscono la persona come valore supremo, rivelano una profonda



verità antropologica: il prossimo, il «chiunque» appartiene al mondo della vita, è apertura verso la possibilità per via della sua duplice natura di *essere* e divenire (Musaio, 2020). In quanto egli è, risulta specificato nel suo essere proprio; in quanto diviene tende ad essere libertà in possesso del proprio destino.

All'interno di questa linea complementare di approfondimento, è evidente che l'attuazione delle disposizioni personali è movimento in crescendo verso la persona stessa. Anzi, meglio, è l'esito di un itinerario dinamico e sempre continuo verso qualcosa che *non è ancora*: l'inclusione colloca la sua qualificazione negli atti di vita propri della persona, risolvendosi nel passaggio dal piano del finito, della mancanza e dell'impotenza, a quella del poter essere, nel senso della insostituibilità dell'attività propria del soggetto: in qualche modo, si può affermare che lottare contro l'alienazione significa lottare per la libertà dell'uomo, per una libertà che è non solo apparente ma piuttosto effettiva, appare ineludibile condizione dell'esistere e non solo del vivere (Mancini, 2017).

Ora, sulla base di questo primo dato fenomenologico è possibile condurre un ulteriore approfondimento di quanto detto, considerando la diversità all'interno di una *verità fondamentalmente esistenziale*: la relazione che essa attiva, nella sua forma più alta, consente a ciascuno di vedere vicendevolmente la «condizione dello sviluppo di sé nella libertà dell'altro» (Pieretti, 2007, p. 63). In virtù di questa peculiarità, per cui essa rende chiunque capace di libertà, è ragionevole parlare di una *possibile modificabilità positiva*; essa è ora, in primo luogo, la vera emergenza dell'essere e, in secondo luogo, sempre qualcosa di altro rispetto al prevedibile o al programmato. Del resto, non può essere diversamente, dal momento che, per un verso il divenire permette alla soggettività di realizzarsi sviluppandosi; per un altro verso, di fatto, nell'esperienza personale di ogni persona, esso, innanzitutto e per lo più, non è lineare ne tanto meno *pietrificabile* in una costruzione artificiale della relazione.

Questa riflessione mentre rivela un tratto costitutivo della persona umana, permette di intendere anche qualcosa di essenziale relativo alla disposizione della volontà di scelta e della libertà di autonomia. Di nuovo, l'altro trova significato nella vita quando, contraddistinto dalla sua identità inalienabile, è sollecitato ad emergere dall'anonymia e a diventare protagonista del proprio progetto di vita. Ecco allora che la *determinazione attiva* è esattamente una domanda di riconoscimento che esige una realtà non più improntata soltanto sulla modulazione di sostegni ed assistenze all'interno di un rapporto puramente oggettuale, ma sull'interpretazione di quelle che risultano essere le manifestazioni più diverse del proprio mondo vitale, delle sue motivazioni e della pienezza che desidera raggiungere (Schianchi, 2024).

Al cuore dell'inclusività vi è, pertanto, quello che possiamo indicare come *nucleo potenziale* della persona, che si alimenta al mondo del suo desiderio stesso di vivere e di esistere, che preme e, in alcuni casi ingombra, ma che muove oltre il semplice soddisfacimento di un bisogno, per attuarsi piuttosto in termini di libera scelta, di tensione che agisce come molla a ricercare ciò che fa compiutamente realizzata la propria persona (Bruzzone, 2012, pp. 67-69).

Riconoscere la determinazione attiva come componente costitutiva dell'inclusività significa aprirsi ad una considerazione del potenziale creativo in termini non soltanto di dotazioni e limiti individuali, ma di esercizio, di impegno reale e vivente, di sforzo, possiamo anche aggiungere, che tocca da vicino la libertà di ciascuno a voler essere se stessi, non posti, ma con un posto nel sistema vitale che è il mondo. Del resto, l'uomo che accoglie la propria originaria *appartenenza al mondo della vita* (Pieretti, p. 47), è un essere in situazione e l'evoluzione del suo sviluppo è fortemente collegato alla sua condizione di vita sociale, affettiva, culturale e familiare; in quanto tale egli è sempre un soggetto vivo che si proietta a partire da una situazione di vita, dalla gestione del proprio tempo e del proprio spazio «all'interno del quale ospitare ciò che accoglie» (Ricœur, 1992, p. 32).

Si tratta, in definitiva, di aver presente le note essenziali di quella volontà di dotazione naturale che, come sostiene Bellingreri, ci permette di vedere che all'origine di ogni esistenza c'è un «invio», un'offerta d'essere e di senso, per un compito che è affidato alla libertà progettuale della persona (Bellingreri, 2007, p. 165). Per questo, l'inclusione è, nella sua struttura, libertà di autonomia; e, per essere autentica, deve mantenere una qualche attenzione alle specificità e al valore dell'agire per custodire l'implicazione non passiva del principio di co-appartenenza (Goussot, 2011, pp. 32-33).



2. L'apertura accogliente di una educazione inclusiva

L'indagine fenomenologica delle direzioni intenzionali di senso del fenomeno inclusivo, ne rivela il valore educativo all'interno di una dinamica attualizzante realmente autentica. Includere, possiamo dire sinteticamente, apre *ogni-uno* alla soglia della visione, promosso com'è alle possibilità esistenziali senza alcuna sottrazione di libertà. Disponibilità all'accoglienza e al riconoscimento della dignità della persona umana, l'inclusione è un nuovo centro nevralgico del processo educativo, in quanto occasione di realizzazione creativa dell'uomo (Schianchi, 2024; Zollo, 2020). L'altro incluso socialmente, in ragione di un'accoglienza benevolente e del suo carattere attualizzante, è accompagnato a vedere e a vivere la sua realizzazione possibile, le modalità della sua libertà come soggetto che esiste. È nell'essere parte di una sfida impegnativa e intrinsecamente motivante che la persona è attivata e può essere mossa, perché incoraggiata a seguire il proprio percorso di complessità, anche in presenza di una diversità che sia temporanea o permanente. Per altro verso, l'inclusione è una condizione strutturante dell'atto educativo perché l'*intrinseca componente sociale* qualifica e rende possibile la modificazione reale del modo in cui un individuo si percepisce ed affronta il suo ambiente. La consapevolezza di non essere un universo esistenziale chiuso in se stesso e su se stesso, mentre spalanca la visione di una costitutiva soggettività sociale, potenzia la volontà ad intrecciare ed ordinare corretti rapporti con il mondo circostante. È ancora, l'inclusione è punto nodale dell'educazione perché porta all'*autodeterminazione etica*: riconoscimento e accoglienza comune dell'altro come un bene e come alterità sostanziale, di un'alterità che di fatto sempre manca e sempre completa (Zollo, 2020).

Così il metodo fenomenologico che si muove completamente in atti di riflessione pedagogica di tipo teoretico, porta a piena chiarezza la pura verità essenziale del fenomeno inclusivo. L'inclusione autentica è aspetto emergente dell'educazione; educare è sempre riconoscimento reciproco di se stesso e degli altri come entità multiple "incluse" nella vita comunitaria; pertanto, l'includere è precisamente l'atto educativo: cammino di umanizzazione di ciascun individuo che è anche processo di socializzazione. Il processo educativo ha come esito la piena realizzazione dell'uomo come essere sociale, che coincide con l'inserimento attivo nella realtà in cui vive (Guatelli, 2025). Per la pedagogia teoretica questa "risposta soggettiva" della persona che agisce come soggetto che esiste in relazione, la massima signoria di sé, è la *condizione di libertà e di uguaglianza* dell'educazione stessa o la sua essenza. La condizione, infatti, che la rende possibile è un'intensa azione di promozione (*empowerment*) in una logica comunitaria: è l'esistenza attiva dell'educazione e ciò che rende questa azione, non semplicemente di aiuto, ma in senso proprio, educativa (Gianconi-Del Bianco-Caldarelli, 2019, pp. 49-51).

L'essere accolto nella propria diversità è condizione necessaria perché *ogni-uno*, tanto più chi vive in una situazione di svantaggio, possa esercitare la propria autonomia e disporsi verso la pienezza del vivere, nel momento in cui attualizza in lui la spinta libera e consapevole verso il meglio personale che si desidera; condizione essenziale questa, che richiama l'inevitabile emancipazione della differenza, senza mai negare le reali diversità (Arduini-Pizzi, 2019). L'apertura accogliente di un'educazione autentica, di *accompagnamento* e di ricerca di comunione, fa vedere e conoscere la *normalità* come uguaglianza di valore (Ianes, 2022): fare come tutti, vivere come tutti gli altri, fare le esperienze che tutti gli altri fanno, nelle aspettative, nelle consuetudini, nelle abitudini, nei luoghi "di tutti" e non soltanto di qualcuno. È questo forte riconoscimento di appartenenza alla normalità che crea coesione e limita ogni forma di separazione; esso dispone alla vicinanza affettiva ed emotiva, produce valorizzazione e sicurezza, autostima e benessere. Un benessere non tanto a senso unico, proprio cioè di chi aspira alla normalità perché non è normale. Ma di tutti. Perché tutti abbiamo bisogno e godiamo dei benefici di una quotidianità, forse banale, ma di fatto consueta, che ci circonda. Essere nella normalità e parteciparvi, anche se con modalità tutte personali, è *effettività stessa dell'educazione*: l'emancipazione sociale della persona che diventa capace di pensare, percepire, agire insieme agli altri, insieme a tutti gli altri. Si tratta, con l'accoglienza consapevole del noi, di una vera e propria *riconciliazione* rispetto alla distanza dall'altro (Medeghini-Fornasa, 2011, p. 183): una conoscenza *veritativa* della persona nella sua diversità che è insieme oggettiva e soggettiva. È oggettiva in



quanto rende intellegibile un sapere dell'altro come singolarità, come ricchezza, come nuova possibilità; ed è soggettiva in quanto apre il mondo singolare dell'altro alla volontà di essere e di fare.

Dall'ontologia della relazione l'inclusione trae la conoscenza della condizione ontologica originaria dell'essere umano: esistere vuol dire necessariamente coesistere, nel senso che il singolare è già da subito plurale. L'etica, fondando la prospettiva del bene oggettivo, che è l'autentica possibilità d'essere dell'uomo, consente di rispondere con responsabilità irremovibile alla vocazione costitutiva dell'essere.

Eppure, questa apertura alla speranza del possibile, rende l'esistenza significativa, quando la persona, e in questo caso l'altro a me prossimo, diventa volontà lucida ed audace, senza interferenze illegittime o arbitrarie.

L'inclusione è la virtù (educativa e sociale) che aiuta il soggetto ad abitare in modo autentico la propria esistenza (senza subirla), per esercitare libertà ed autonomia, per decidere come intrecciare la matassa della propria identità, da scegliere ogni giorno in una forma sempre più adeguata. Essa, pertanto, *educativa in modo rilevante*, diventa fattore di unione; garanzia delle differenze; vocazione di ogni reciprocità autentica che è chiamata a rintracciare la possibilità anche quando sembra essere nascosta o addirittura silenziosa.

3. *Volo ut sis, volo ergo sum. Speranza di un'autentica prossimità umana*

L'apertura alla possibilità d'essere, che è forma e insieme contenuto fondamentale dell'educazione, è l'*umanarsi* (Larocca, 2003, p. 24) di un cammino singolare aperto a sempre nuovi traguardi. Compimento di sé, irriducibile al piano del finito, costruzione di un significato che viene a crearsi in relazione ai contesti nei quali il soggetto vive e tende a ritrovarsi. Ora, per il porsi generativo dell'evento educativo, la pienezza dell'essere si rivela come *compimento* personale: un'autentica dilatazione ed espansione dell'esperienza esistenziale orientata verso l'inveramento della propria vocazione, dell'aspirazione alla felicità, alla ricerca dell'autonomia personale e sociale; tale da impegnare la persona tanto in direzione dell'altro, quanto in direzione di se stessi (Musaio, 2010, p. 10).

Ebbene, l'avvenimento della personalizzazione esige *relazioni* improntate alla *prossimità* come condizione fondante; è l'atto operativo ed efficace di chi educa; è lo slancio accogliente dell'intera comunità. Lo abbiamo visto, è l'umano "essere in relazione" che indirizza ogni-uno verso la piena maturazione e verso la propria autentica statura ontologica: la prossimità positiva guadagna il bene della relazione e della stessa esistenza dell'altro, supera i pregiudizi e ri-orienta la relazione nella direzione dell'autentica libertà (Pagliacci, 2007, p. 187). Si comprende allora che solo l'esperienza della prossimità come rapporto di reciprocità fraterna è decisiva nel rendere significativa e sensata la relazione con la persona dell'altro. La logica inclusiva della prossimità, infatti, che alimenta la solidarietà, la comunione, il rispetto e la responsabilità coincide con la possibilità concreta di una coesistenza autentica di alterità, che rimangono sempre inesorabilmente altre (*Ibidem*). Essa diventa tale, in sostanza, in quanto è in grado di oltrepassare gli steccati dell'individualismo e del rispetto formale per guardare al bene comune che da esso e con esso prende vita.

È una possibilità reale per l'inclusione autentica, per le sue istanze veritativa ed etica e per il suo essere movimento co-esistenziale, questo *massimale* di capacità relazionale, una certa affermazione della verità dell'altro, così com'è nella sua diversità che è la persona singolare (Grandi, 2007, p. 69). Un gesto di prossimità è un gesto schiettamente umano che intensifica la persona e ne accresce la statura: in questo crescendo della persona accade un qualcosa "di più" nell'ordine dell'essere, è un liberare un "di più" di *energia esistenziva* che letteralmente fa la persona e fa la comunità (Ivi, p. 87). La prossimità, dunque, non è semplicemente una categoria "topologica", ma un'intenzione che diventa disposizione giusta rispetto all'alterità. Guarda, scrive bene Vigna, alla relazione intersoggettiva di riconoscimento come al compito della vita di ogni essere umano, perché comanda in senso assoluto il bene dell'altro (Vigna-Zanardo, 2005).

Appare qui una coincidente simmetria, che è anche correlazione ed equivalente analogia, dell'azione educativa con l'accoglienza "amorevole" di un'alterità insopprimibile (*volo ut sis*) che merita ed esige con-



siderazione e rispetto. Tale accoglienza è esattamente il volere che l'altro, il diverso, *sia*, secondo la sua diversità e il suo peculiare e insostituibile modo d'essere. Essere, infatti, è esser ciò che si vuole essere (*volo ergo sum*) sovrani cioè di se stessi e del proprio progetto di vita e della sua stessa esecuzione.

Ciò che, immediatamente, sembra fondante ed essenziale per la *perfectio humana* è, dunque, l'esperienza del sentirsi *ugualmente* amati, accolti cioè oltre ogni tentazione di repulsione. La prossimità, in sostanza, svolge un'importante funzione non solo come spazio fisico di vicinanza e di cure, ma soprattutto come pienezza di una relazione in cui ciascuna singolarità può oltrepassare se stessa per riconoscersi parte viva di una comunità (Bertoldi, in Alici, p. 121; Derrida, 1995, p. 81). L'atto inclusivo custodisce e mantiene, nella sua gratuità, una partecipazione reale al volto interpellante del prossimo, permette addirittura di accoglierlo come dono, come novità nel suo mostrarsi così come egli è; ben a ragione è possibile definirlo come *movimento di vita o movimento verso la persona stessa* (Piazza, 2023, p. 204).

In questa prospettiva di senso, infatti, la prossimità appare originaria, perché originaria e costitutiva è la nostra esposizione all'altro, con e per l'altro; feconda si rivela, per ogni persona, lo slancio altruistico di un amore che ri-orienta la relazione nella direzione dell'autentica libertà; è irrevocabile la promessa di un amore che riscattato dalle insidie della sua stessa fragilità, riesca a rendere testimonianza sempre del bene che l'altro rappresenta.

Bibliografia

- Arduini, G., & Pizzi, F. (2019). *Educazione e inclusione delle diversità. Prospettive pedagogiche*. Anicia.
- Bauman, Z. (1992). *Modernità e olocausto*. Il Mulino.
- Bellingreri, A. (2007). *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*. Vita e Pensiero.
- Bertoldi, R. (2007). Alterità e ospitalità. In L. Alici (Ed.), *Forme del bene condiviso* (pp. 103–131). Il Mulino.
- Bruzzone, D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. FrancoAngeli.
- Canevaro A. (2013). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, I(1), 181–184.
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/issue/view/36>
- Danani, C. (2003). *L'amicizia degli antichi. Gadamer in dialogo con Platone e Aristotele*. Vita e Pensiero.
- Danani, C. (2007). Città e cittadinanza. In L. Alici (Ed.), *Forme del bene condiviso* (pp. 133–159). Il Mulino.
- Derrida, J. (1994). *Politiche dell'amicizia*. Trad. it. (1995). Raffaello Cortina.
- Fabbri, P. (2019). *La sfida dell'inclusione nella scuola. Un'indagine critica delle prassi nell'educazione*. Armando.
- Giaconi, C., Del Bianco N., & Caldarelli, A. (2019). *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*. FrancoAngeli.
- Goussot, A. (2011). *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*. Maggioli.
- Grandi, G. 2007. Individuo e persona: alle radici della prossimità. In L. Alici (Ed.), *Forme del bene condiviso* (pp. 67–102). Il Mulino.
- Guatelli, N. (2025). *Politiche dell'educazione e inclusione delle diversità*. CEDAM.
- Ianes, D. (2022). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson.
- Larocca, F. (2003). *Azione mirata: Per una metodologia della ricerca in educazione speciale*. FrancoAngeli.
- Mancini, R. (2017). *Esperimenti con la libertà. Coscienza di sé e trasformazione dell'esistenza*. FrancoAngeli.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. FrancoAngeli.
- Musaio, M. (2010). *Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione*. Vita e Pensiero.
- Pagliacci, D. (2007). L'amore tra prossimità e fraternità. In L. Alici (Ed.), *Forme del bene condiviso* (pp. 161–189). Il Mulino.
- Piazza, R. (2023). *Inclusione*. Scholé.
- Pieretti, A. (2007). Mondo della vita e bene condiviso. In L. Alici (Ed.), *Forme del bene condiviso* (pp. 41–65). Il Mulino.
- Ricoeur, P. (1992). *La persona*. (1997) Trad. it. Morcelliana.



- Schianchi, M. (2024). *Le contraddizioni dell'inclusione. Il lavoro socio-educativo nei servizi per la disabilità tra criticità e prospettive.* Mimesis.
- Striano, M. (2014). *Pratiche educative per l'inclusione sociale.* FrancoAngeli.
- Vigna, C., & Zanardo, S. (2005). *La regola d'oro come etica universale.* Vita e Pensiero.
- Zollo, I. (2020). *Il valore dell'inclusione. Riflettere ed agire.* FrancoAngeli.



Dopo le indicazioni nazionali per il curricolo, quali potrebbero essere i rischi per le nuove indicazioni didattiche per l'IRC?

After the national curriculum guidelines, what could be the risks for the new teaching recommendations for the IRC?

Carlo Macale

Università "Niccolò Cusano", carlo.macale@unicusano.it

Francesca Cucuzza

Ministero dell'Istruzione e del Merito, cucuzza.francesca@virgilio.it

ABSTRACT

The article analyzes potential risks and future directions for new teaching guidelines in Catholic Religious Education (IRC) following the 2025 National Curriculum Guidelines. After a historical and normative comparison between CEI-MIM agreements, it highlights how the current identity-driven and Italocentric approach may weaken the intercultural and dialogical dimension of religious education. A pedagogical framework based on religious pluralism and intercultural education is proposed to avoid confessional or relativistic drifts and to promote an open, critical, and democratic citizenship.

L'articolo analizza i possibili rischi e prospettive per le nuove indicazioni didattiche dell'IRC alla luce delle recenti Indicazioni Nazionali per il curricolo 2025. Dopo un confronto storico tra le intese CEI-MIM e l'evoluzione normativa dell'IRC, si evidenzia come l'attuale orientamento identitario e italocentrico possa ridurre la dimensione interculturale e dialogica dell'insegnamento religioso. Viene proposta una cornice pedagogica fondata sul pluralismo religioso e sull'educazione interculturale, per evitare derive confessionali o relativistiche e promuovere una cittadinanza aperta, critica e democratica.

KEYWORDS

Religious Teaching, National Curriculum Guidelines, Epistemology of Catholic Religious Education, Citizenship, Interculturalism
Insegnamento religioso; Indicazioni Nazionali per il curricolo; Epistemologia dell'IRC; cittadinanza, intercultura

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Macale, C. & Cucuzza, F. (2025). Dopo le indicazioni nazionali per il curricolo, quali potrebbero essere i rischi per le nuove indicazioni didattiche per l'IRC?. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 94-106. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-11>.

Corresponding Author: Carlo Macale | carlo.macale@unicusano.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-11

Received: 23/10/2025 | **Accepted:** 17/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

* Carlo Macale è autore dei seguenti paragrafi: introduzione, §1, 3, conclusioni. Francesca Cucuzza è autrice del § 2.

Introduzione

La pubblicazione della bozza delle nuove “Indicazioni Nazionali per il curricolo – Scuola dell’infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione” ha suscitato un particolare interesse all’interno dell’Accademia e degli esperti del settore, come anche tra i corridoi delle scuole. Dalla televisione a Facebook, fino ad arrivare a volumi a pochi mesi dalla pubblicazione del documento (Ianes, 2025), diversi docenti dell’area pedagogica hanno espresso il loro disappunto, fino alla nota della Presidente Siped che elenca una serie di questioni controverse, dopo la prima uscita della proposta delle linee guida.

Il confronto è serrato, ideologico e scientifico allo stesso tempo, e ha visto studiosi ed esperti dividersi su più fronti: dalle teorie pedagogiche ai singoli termini utilizzati, dall’impianto didattico alle metodologie proposte.

Questo contributo intende riflettere su un aspetto apparentemente “lontano” dai confronti intellettuali che si sono ascoltati in questi tempi, ma che di fatto potrebbe tornare in auge a breve visto il quarantennale del Rinnovo dei Patti Lateranensi: la questione dell’insegnamento della religione cattolica (IRC) nella scuola. La domanda principale che si pone è: le Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo potranno provocare un moto di riflessione interno alla Conferenza Episcopale Italiana (CEI) e al Ministero dell’Istruzione e del Merito (MIM) per aggiornare (rinnovare?) le Indicazioni didattiche per l’insegnamento della religione cattolica nelle scuole dell’infanzia e nel primo ciclo di istruzione?

Visti alcuni appuntamenti dell’agenda CEI¹ e alcune ricerche finanziate, come quella del gruppo di ricerca dell’Istituto Ecumenico di Venezia² o l’avvio di una quinta indagine nazionale sull’IRC³, è possibile che ciò avvenga e non solo per la scuola primaria. Anche all’interno del mondo cattolico, non solo nello specifico del mondo clericale, vi è un acceso dibattito sulla questione che viene alimentato anche da studiosi esterni ai contesti di ispirazione cattolica. Tale dibattito sull’insegnamento religioso è vivo anche in altri paesi europei che hanno diversi approcci di insegnamento religioso in contesti sociali dissimili tra loro (EARS, 2021).

Questo contributo intende inserirsi in questo alveo di riflessioni, nella speranza che quanto riportato possa contribuire a un confronto acceso, ma responsabile, tra docenti di religione, accademici ed esperti del mondo della scuola, ma soprattutto tra *policy makers* – compresi quelli ecclesiastici, data la specificità dell’articolo.

L’articolazione verterà su tre punti:

- la relazione “storico-temporale” tra le pubblicazioni delle Indicazioni Nazionali per il curricolo e le indicazioni didattiche per l’IRC. In questa fase si andranno a consultare i documenti ministeriali e quelli prodotti dalla CEI come fonti primarie, nonché alcuni studi come fonti secondarie. Questo breve excursus storico servirà come *incipit* al discorso sull’attualità, ma soprattutto sul futuro dell’IRC.
- il confronto tra l’impianto teorico delle nuove indicazioni con quelle che sono le dimensioni epistemologiche dell’IRC. In questa seconda parte del testo, attraverso un approccio di tipo analitico-descrittivo, si procederà a una comparazione tra la struttura delle recenti Indicazioni Nazionali per il curricolo e le ultime Indicazioni didattiche per l’IRC nella scuola primaria. Tale analisi intende mettere in evidenza i potenziali rischi pedagogici che potrebbero emergere in seguito a un aggiornamento delle linee didattiche dell’IRC.
- le possibili prospettive interculturali per l’insegnamento religioso nella scuola del futuro alla luce dei documenti europei su detto insegnamento. Pertanto, nell’ultima parte del testo si propone di delineare,

1 https://www.chiesacattolica.it/agenda/?id=23612&tiporicerca=appuntamenti&data_inizio=1758232800000&data_fine=1758319140000&checked=true&_gl=1*7rk2ng*_ga*MTczOTIwNzM3My4xNzU0NTgxNjE5*_ga_VMSXLL2MYL*cxE3NTQ1ODE2MTgkbzEkZzEkdDE3NTQ1ODE2MjIkajU2JGwwJGgw

2 <https://www.settimananews.it/cultura/irc-necessario-cambiare/>

3 <https://www.diocesi.catania.it/ircatania/node/137>



entro una cornice pedagogica di riferimento, una prospettiva di insegnamento della religione cattolica che assuma come fondamento un paradigma ermeneutico e interculturale, volto a interpretare e valorizzare la pluralità dei significati e delle differenze presenti nel contesto scolastico.

1. Tra Indicazioni ministeriali e Indicazioni CEI

La storia dell'insegnamento religioso in Italia (Butturini, 2004) è uno degli aspetti della storia della scuola più complessi, in quanto ha seguito non solo un percorso di taglio didattico-sociale, un po' come è avvenuto per l'organizzazione della scuola *tout-court*, ma perché ha risentito continuamente dell'instabilità del rapporto politico e culturale tra lo Stato italiano (già sabaudo) e lo Stato Pontificio (Giaquinto, 2025).

L'aspetto che più interessa alla nostra trattazione (che è anche il punto di partenza di questa riflessione) è il passaggio da "Insegnamento della Religione" a "Insegnamento della Religione Cattolica" avvenuto con l'"Accordo che apporta modifiche al Concordato lateranense dell'11 febbraio del 1929 tra la Repubblica Italiana e la Santa Sede" del 1984. Si è abbandonato il concetto gentiliano di Religione come fonte e culmine dell'insegnamento scolastico e si è fatta strada una possibilità di insegnamento in linea con le finalità didattiche e culturali della scuola italiana. In particolare, la scelta dell'aggettivazione Cattolica evidenzia il legame vivo con la comunità ecclesiale (già presente precedentemente, ma non dichiarato) tale da fare dell'IRC "una disciplina diversa dalle altre, eppure scolastica per tutto l'apparato che la costituisce" (Cicatelli, 2015, p. 12).

Come osserva Avellino (2022, p. 156-158), nell'Intesa di cui al D.P.R. 751/85 conseguente al nuovo accordo, si possono trovare diversi punti di discontinuità con il passato, tra cui:

- la possibilità all'atto di iscrizione di avvalersi o meno dell'insegnamento religioso e il discorso che ne consegue circa la proposta dell'ora alternativa;
- un chiaro inquadramento epistemologico della disciplina che lascia definitivamente qualsiasi aspetto catechetico, tanto che furono emanati i programmi scolastici per le scuole medie e superiori (D.P.R. 21 luglio 1987, n. 339) in continuità con quelli già emanati per le scuole di grado inferiore (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104).
- una più chiara, per il tempo, definizione dell'identità professionale dei docenti (Surace, 2012), con un chiarimento dei titoli richiesti e l'aderenza ai principi cattolici per un'equiparazione con gli altri docenti disciplinari.

Chi ha seguito il dibattito sull'IRC e sulla figura dell'insegnante di religione (IdR) da allora a oggi sa benissimo che ognuno di questi tre punti è stato motivo di confronto, a volte di scontro, altre volte di sintesi culturale a più livelli, da quello politico, a quello sindacale, da quello legato all'offerta formativa al rapporto tra colleghi dentro le istituzioni scolastiche. Per ragioni di spazio editoriale e per restare fedeli all'oggetto della nostra riflessione, ci soffermeremo principalmente sugli aspetti normativi e pedagogici riguardanti la scuola primaria.

Intese per l'IRC nella scuola primaria

In questo paragrafo si andranno a contestualizzare e confrontare i due principali documenti di Intesa tra il Ministero dell'Istruzione e la CEI sull'insegnamento religioso alla primaria, ovvero il D.P.R. n. 104 del 12 febbraio 1985 e il DPR n. 105, 11 febbraio 2010, ultimo documento ad oggi valido per l'IRC⁴.

4 Da precisare che in realtà, storicamente, vi fu un altro documento importante riguardante l'insegnamento religioso nel 1955 con l'entrata in vigore dei nuovi programmi delle elementari, ma tale programma verrà disatteso (Bissoli, 1988, p. 45).



Il DPR 104/1985 è un documento innovativo rispetto al suo tempo in quanto si riscrivono le indicazioni pedagogiche e i programmi didattici di tutte le discipline. Questo elemento è importante perché rinforza l'idea di un insegnamento religioso come insegnamento disciplinare (e non catechetico), nonostante la natura confessionale della materia. Una scuola centrata sul fanciullo, sulle sue potenzialità, un ambiente scolastico volto all'apprendimento non solo culturale, ma anche civico che si fonda sul riconoscimento reciproco e la convivenza democratica. Una scuola chiamata a istruire e a educare allo stesso tempo:

La scuola elementare pone così le basi cognitive e socio-emotive necessarie per la partecipazione sempre più consapevole alla cultura e alla vita sociale, basi che si articolano, oltre che nelle conoscenze e nelle competenze prima indicate, anche nella motivazione a capire ed a operare costruttivamente, nella progressiva responsabilizzazione individuale e sociale, nel rispetto delle regole di convivenza, nella capacità di pensare il futuro per prevedere, prevenire, progettare, cambiare e verificare. Per questo la scuola elementare, nell'adempire il suo compito specifico, è scuola che realizza concretamente il rapporto fra istruzione ed educazione (Parte II).

L'altro aspetto importante di questo documento è una nuova concezione della didattica che mira a un apprendimento sempre più consapevole e sempre meno nozionistico. Questo documento, figlio dei diversi studi e riflessioni del tempo sul ruolo e l'importanza degli obiettivi didattici, della progettazione e della programmazione, nonché della valutazione, consegna un'idea di programma didattico critico e non autoritario.

Il programma, necessariamente articolato al suo interno, mira ad aiutare l'alunno, impegnato a soddisfare il suo bisogno di conoscere e di comprendere, a possedere unitariamente la cultura che apprende ed elabora. La peculiarità del programma scaturisce dall'intento di aiutare l'alunno a penetrare il significato della lingua, ad avviare seriamente una preparazione scientifica, a cominciare ad elaborare una conoscenza attenta della vita umana e sociale nelle sue varie espressioni, ad interrogare criticamente quegli aspetti della realtà che più lo colpiscono (a cominciare dal mondo delle immagini) (Parte III).

È ormai iniziata l'era didattica del passaggio dalla centralità dell'insegnamento alla centralità dell'apprendimento che vedrà poi il suo culmine con il concetto di competenza a fine anni Novanta.

In questo nuovo e per certi versi innovativo modo di pensare il processo di insegnamento-apprendimento nelle scuole elementari, la religione ha un ruolo importante, infatti: «La scuola riconosce il valore della realtà religiosa come un dato storicamente, culturalmente e moralmente incarnato nella realtà sociale in cui il fanciullo vive».

L'aspetto interessante è che si fa un discorso non sulla religione degli Italiani, ma sulla religione come elemento culturale con cui leggere la realtà. Salvaguardando il tema della confessionalità della materia e quindi dell'avvalersi o meno dell'IRC, il documento già "profetizzava" temi interculturali e interreligiosi che nel tempo si sono avverati. In linea con gli articoli sulla libertà religiosa presenti nella nostra Costituzione, il documento sanciva alcuni principi che avrebbero dovuto guidare la conoscenza e la riflessione sulla «realtà religiosa nella sua espressione storica, culturale, sociale; come anche la conoscenza e il rispetto delle posizioni che le persone variamente adottano in ordine alla realtà religiosa».

Questi principi venivano così sintetizzati:

- riconoscimento dei valori religiosi nella vita dei singoli e della società;
- rispetto e garanzia del pluralismo religioso;
- rispetto e garanzia della libertà di coscienza dei cittadini.



Questa parte del DPR è stata fortemente dibattuta sul piano accademico tra cattolici e laici. Un articolo di Bissoli ne raccoglie le principali criticità riportando voci di consenso e dissenso, concludendo però che di fronte a una proposta di programma di alta risonanza, «è legittima e doverosa la critica, come pure è inevitabile un certo pluralismo di posizioni. Ma una cosa deve fare da premessa unificante: solo preparando il campo si possono raccogliere i frutti» (Bissoli, 1984, p. 510).

In linea generale il dibattito sull'insegnamento religioso in Italia è continuato (non solo per la scuola primaria) e il tema più caldo è sempre stato la natura confessionale dell'insegnamento che, di fatto, creava una sorta di paradosso pedagogico; infatti, se da una parte si riconosceva l'importanza della dimensione religiosa come categoria per leggere la storia e il presente, dall'altra parte era sufficiente non avvalersi per non poter far propria una proposta formativa così arricchente.

Il secondo documento importante è il DPR n. 105, 11 febbraio 2010, ovvero i *Traguardi per lo sviluppo delle Competenze e Obiettivi di Apprendimento dell'insegnamento della religione cattolica per la Scuola dell'infanzia e per il Primo Ciclo d'istruzione*, che si presentano come Integrazioni alle Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione relative all'insegnamento della religione cattolica. Soffermanoci ora solo sulla parte riguardante la primaria, si nota subito che la componente religiosa del curricolo viene inserita all'interno dell'area linguistico-artistico-espressiva in cui, «a partire dal confronto interculturale e interreligioso, l'alunno si interroga sulla propria identità e sugli orizzonti di senso verso cui può aprirsi, affrontando anche le essenziali domande religiose e misurandosi con i codici simbolici in cui esse hanno trovato e trovano espressione». Da subito il documento è chiaro: tutte le religioni hanno dei codici culturali che sono utili per comprendere la realtà.

Solo, in seguito, si specifica in che termini la religione cattolica può favorire questo processo di conoscenza e, richiamate sempre le questioni concordatarie, si riconosce alla cultura cattolica di trasmettere «una prima conoscenza dei dati storico-positivi della Rivelazione cristiana, favorisce e accompagna lo sviluppo intellettuale e di tutti gli altri aspetti della persona, mediante l'approfondimento critico delle questioni di fondo poste dalla vita». Questo dato, come vedremo, è fondamentale in quanto si va a delineare come l'epistemologia della materia si posizioni su una dimensione teologica e non solo storico-culturale.

Un elemento che merita attenzione è il fatto che alla luce della cornice di apertura del documento che parla di «strumenti per cogliere, interpretare e gustare le espressioni culturali e artistiche offerte dalle diverse tradizioni religiose e dalla religione cattolica», anche accettando come punto di partenza il primo riferimento alla religione cattolica in quanto «parte costitutiva del patrimonio storico, culturale ed umano della società italiana», leggendo i Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria, l'apertura a una conoscenza e coscienza interculturale è limitata a riferimenti alla religione ebraica e alle denominazioni cristiane, che, tutto sommato, sono già parte integrante dello sviluppo storico e dottrinale del cattolicesimo. Infatti, solo quando si menziona la bibbia si afferma: «Riconosce che la Bibbia è il libro sacro per cristiani ed ebrei e documento fondamentale della nostra cultura, sapendola distinguere da altre tipologie di testi, tra cui quelli di altre religioni».

Come si può notare, seppur accennato e parziale, il tema del pluralismo religioso è presente in questi documenti, questo anche alla luce dell'intenso dibattito che si è svolto in Europa e in Italia dai primi anni Duemila (Jackson, 2004) ad oggi a livello di *Religious Education* (Catterin, 2013, Pajer, 2017, Jackson R. & O'Grady, 2018).

2. Le nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo e l'epistemologia della disciplina IRC

La bozza delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo 2025*, predisposta dal Ministero dell'Istruzione e del Merito, rappresenta un documento di particolare rilievo nel panorama educativo italiano. Essa propone una revisione complessiva dei saperi disciplinari in chiave formativa e valoriale.

Un'analisi attenta del testo consente tuttavia di rilevare un orientamento culturale fortemente segnato



da una visione identitaria e nazionale, che sembra ridurre la prospettiva interculturale e dialogica consolidatasi a partire dalle *Indicazioni del 2012* e dal documento *Nuovi scenari* (MIUR, 2018).

L'obiettivo dichiarato di rafforzare l'identità culturale italiana rischia, infatti, di tradursi in una reinterpretazione monolitica della tradizione, con conseguenze rilevanti sul piano pedagogico, antropologico e costituzionale. Al centro della proposta vi è l'idea che la scuola debba farsi custode della tradizione nazionale e dei valori fondativi della civiltà europea riconducibili alla matrice giudaico-cristiana, al diritto romano e all'umanesimo rinascimentale.

La bozza per le Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo si presenta in modo profondamente differente dalle precedenti, non tanto sul piano delle parti disciplinari, quanto per la visione culturale e pedagogica che offre. Infatti «questa è attraversata da una forte istanza identitaria, declinata in salsa nazionalistica, italocentrica collocata dentro un orizzonte ristretto, i cui contorni sono dati dalla cultura dell'occidente» (Fiorin, 2025, p. 79).

Da un'analisi comparativa tra le Indicazioni Nazionali del 2012 e le Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo 2025, colpisce l'utilizzo del termine identità.

La parola identità compare 24 volte: 8 volte nella Premessa culturale generale delle Nuove Indicazioni, 8 volte nella parte della Scuola dell'Infanzia, 8 volte nella parte successiva relativa alle discipline. Nelle Indicazioni del 2012 il termine identità compariva 14 volte, delle quali una riferita all'identità del curricolo, una all'identità educativa, una all'identità musicale, una all'identità corporea, una all'identità dell'istituto, una all'identità di genere (Bocci, 2025, p. 179).

Al di là dell'aspetto quantitativo dell'utilizzo del termine ciò che maggiormente interessa in questo contesto è dove questo viene utilizzato, ovvero nell'ambito delle discipline umanistiche. Inoltre, i lemmi «occidentale/i» e «Occidente» ricorrono sedici volte all'interno del testo contro una sola occorrenza presente in quelle del 2012 dove veniva utilizzata in tutt'altro contesto (Giusti, 2025, p. 89).

L'impianto teoretico e delle discipline di ambito umanistico sembra essere quello maggiormente caratterizzante l'aspetto identitario. Proviamo a fare ancora ulteriori accenni al documento per chiarire meglio quanto affermato.

Nel campo dell'insegnamento della lingua italiana, le Indicazioni Nazionali per il curricolo 2025 privilegiano la letteratura nazionale, con una presenza marginale di autori stranieri.

Colpisce, ad esempio, l'assenza di riferimenti alla tradizione favolistica europea – come quella dei Fratelli Grimm – e, più in generale, alle narrazioni provenienti da altre culture (Giusti, 2025 pp. 92-94).

Le Indicazioni del 2012 costituivano uno strumento essenziale per la promozione di un'educazione interculturale e per lo sviluppo di una competenza linguistica plurale:

La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, anche aperta alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale europea e mondiale (Indicazioni Nazionali 2012, p. 15).

Nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo 2025 l'educazione letteraria appare orientata alla valorizzazione della cultura italiana piuttosto che alla costruzione di un'identità culturale aperta e dialogica. Si configura, in tal modo, un modello educativo che privilegia la figura del cittadino nazionale, riducendo la dimensione europea e globale della formazione (Giusti, 2025, pp. 92-93).

Analogamente, nell'area storico-geografica si rileva una tendenza alla narrazione identitaria. La disciplina storica, più che essere intesa come spazio di analisi critica delle fonti, sembra finalizzata alla costruzione di un racconto unitario volto a formare il senso di appartenenza alla nazione. Anche il riferimento all'«Occidente», che compare in più punti, rimane marginale e subordinato alla prospettiva italocentrica.

La storia viene quindi proposta come narrazione formativa piuttosto che come esercizio critico, con



l'obiettivo di trasmettere un'identità condivisa più che di favorire la consapevolezza della complessità dei processi culturali (Lorenzoni, 2025, 125-135).

Nelle discipline espressive – arte e musica – si conferma la tendenza a una lettura patrimoniale e identitaria del sapere estetico. L'arte viene presentata principalmente come espressione del patrimonio culturale nazionale, mentre la musica mostra solo limitati accenni alla dimensione dialogica e universale che caratterizza la tradizione musicale come linguaggio interculturale.

L'educazione estetica, che nelle *Indicazioni* precedenti costituiva uno spazio privilegiato per l'apertura all'alterità e alla creatività relazionale, rischia così di trasformarsi in uno strumento di consolidamento di un'identità chiusa e autoreferenziale.

L'insegnamento della religione cattolica (IRC): il restringimento del dialogo?

Sebbene la sezione dedicata all'IRC rimandi formalmente all'accordo con la Conferenza Episcopale Italiana, l'analisi dell'impianto complessivo delle Indicazioni Nazionali per il curricolo 2025 lascia intravedere un possibile ridimensionamento della prospettiva dialogica che aveva caratterizzato le versioni precedenti. Sulla base di questo impianto proviamo a immaginare le Nuove indicazioni tenendo come cornice i quattro ambiti delle Indicazioni del 2012.

Dio e l'uomo

Nelle Indicazioni Nazionali del 2012 la tematica religiosa viene affrontata partendo da una concezione antropologica di fondo in cui la persona viene vista nella sua interezza umana e spirituale, indipendentemente dalla sua origine e cultura. Lo studio parte sempre dalla scoperta che le domande di senso, sin dalla notte dei tempi, sono appartenute all'umanità.

La continua ricerca di risposte a queste domande è la strada che segna l'apertura all'Altro. Ma se lo studio del fenomeno religioso si concentra sulla dimensione religiosa europea, con riferimenti ai miti greci, romani e celtici, e alla fenomenologia a essi relativa, risulteranno marginali le religioni extraeuropee. L'antropologia religiosa universale verrà così sostituita da una prospettiva eurocentrica, limitando la comprensione del fenomeno religioso come esperienza umana globale. Si ridurranno al minimo le conoscenze teologiche e fenomenologiche delle altre religioni e anche uno studio di tipo comparativo tra di esse risulterà limitato.

Bibbia e fonti

Lo studio della Bibbia attraverso il metodo storico critico ha permesso di leggere le connessioni con il Medio Oriente antico e con le civiltà del Nilo. L'approccio eurocentrico, invece, ne darebbe una lettura tipologica e allegorica. L'antico Testamento verrebbe letto come prefigurazione del Nuovo. Risulterebbero escluse le fonti mitiche e religiose di altre civiltà (Oriente antico, culture extraeuropee), che in passato favorivano un approccio comparativo e interculturale alle religioni.

Linguaggio religioso

Il linguaggio religioso è presentato quasi esclusivamente attraverso opere pittoriche, musicali e letterarie cattoliche italiane, con marginalizzazione delle espressioni artistiche di altre tradizioni. Ciò riduce la possibilità di leggere il linguaggio religioso come codice simbolico universale capace di mettere in relazione culture e fedi diverse.



Valori religiosi ed etici

Nell'ambito dei valori religiosi ed etici, la selezione si limita a figure del cristianesimo cattolico – in particolare santi e modelli etici ecclesiali. Vengono escluse figure come Gandhi, Malala Yousafzai, Nelson Mandela, Martin Luther King, il Dalai Lama o Dietrich Bonhoeffer, che rappresentavano punti di riferimento interculturali e universali.

Ne consegue una riduzione della dimensione etica dell'educazione a orizzonte intra-confessionale, in contrasto con l'approccio dialogico previsto dalle Indicazioni precedenti.

Considerazioni conclusive

L'analisi complessiva suggerisce che le Indicazioni Nazionali per il curricolo 2025 delineino un modello formativo centrato sull'identità nazionale e religiosa, in cui la scuola appare come luogo di trasmissione della tradizione più che di costruzione critica del sapere.

La prospettiva interculturale, che negli ultimi decenni aveva rappresentato una conquista significativa del sistema scolastico italiano, risulta ridimensionata. Ciò solleva interrogativi cruciali:

- Quale idea di cittadinanza emerge da un curricolo che privilegia la dimensione nazionale rispetto a quella europea e globale?
- Quale ruolo viene attribuito alla scuola come istituzione democratica nella formazione del pensiero critico e del dialogo tra le culture?

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo 2025 sembrano inaugurare una stagione educativa che rischia di subordinare la complessità del mondo contemporaneo a una visione semplificata dell'identità, riducendo l'educazione a strumento di coesione nazionale più che di emancipazione personale e collettiva.

3. Una cornice pedagogica per nuove indicazioni per l'IRC

Uno dei limiti emersi nella lettura delle Indicazioni Nazionali per il curricolo è certamente una contrapposizione tra la cultura italiana e occidentale e le altre culture. Ciò che viene meno è il tema dell'accoglienza e della condivisione, nonché della convivenza secondo un principio di pluralismo interculturale. Se l'IRC è chiamato alla vocazione comune della scuola italiana in termini di cittadinanza attiva, partecipata e democratica, non può seguire l'impostazione identitaria delle nuove indicazioni e arroccarsi su un modello culturale e confessionale. Così facendo rischierebbe di porsi anacronisticamente in uno scontro socio-culturale con il rischio di agevolare un processo di relativismo culturale. Come infatti ci ricorda il compianto prof. Mari: «come avviene nel totalitarismo, anche nel relativismo non c'è alcuna comunicazione tra le "alterità" culturali: là perché sono ri(con)dotte ad un'unica e sola espressione [...], qui perché sono poste come autoreferenziali» (Mari, 2019, p. 9).

Per tale ragione, se si sta pensando a delle nuove indicazioni per l'insegnamento della religione cattolica, si vuole ricordare che il tema del pluralismo religioso dovrà essere affrontato obbligatoriamente alla luce della fotografia multiculturale della nostra società e della nostra scuola. Se il pluralismo viene letto secondo la proposta di Mari, ripresa da Maritain (1962, p. 184), allora non può essere più inteso come l'anticamera del relativismo. Per tale ragione, le posizioni di alcuni sostenitori di un IRC tradizionale forse andrebbero riviste. Il pluralismo non deve far paura e non deve essere concettualizzato in maniera superficiale e asettica. Il pluralismo è la manifestazione della diversità costitutiva dell'esperienza umana.

Prendendo spunto da uno studio che indaga il senso dell'insegnamento della religione cattolica, si vuole ipotizzare quale pedagogia interculturale ed ermeneutica potrebbe fondare il nuovo insegnamento della religione nella scuola.



Il rischio principale delle obiezioni talvolta avanzate in nome del pluralismo è quello di far cadere in forme più o meno accentuate di relativismo o indifferentismo, dovute all'esigenza – in linea di principio apprezzabile – di riconoscere e tutelare ogni posizione e soprattutto quelle minoritarie. Ma questa chiave di lettura politicamente corretta tende inevitabilmente a svuotare l'IRC della sua vera sostanza o a delegittimarla per la sua “parzialità”. Su questo terreno è sempre il taglio culturale a risolvere la questione: la cultura italiana segnata dal cristianesimo cattolico e quindi anche il modo cui si accosta a esperienze religiose diverse dalla cattolica è condizionato dall'ambiente in cui vive. Ciò non vuol dire che in Italia l'islam (o l'ebraismo o il buddismo) possa essere presentato solo da un insegnante cattolico, ma che è da un punto di partenza cattolico – in senso ambientale, non di appartenenza personale – che ci si muove per accostarsi ad altre esperienze religiose. Contano poi la competenza e l'onestà intellettuale del docente per rendere queste lezioni un'analisi corretta ed efficace di ciascuna realtà, senza per questo trasformare l'IRC in una storia delle religioni (Cicatelli & Raspi, 2021, pp. 35-36).

Alcune riflessioni a margine di questo stralcio consentiranno di esplicitare meglio la nostra proposta educativa.

a) Valorizzare il pluralismo religioso non significa scadere nell'indifferentismo religioso.

Il pluralismo non è una categoria logica che può essere utilizzata per retoriche o secondi fini tanto dai conservatori, quanto dai laici. Il pluralismo è un dato reale, una fotografia della multiculturalità del nostro paese e del globo terrestre. Ormai gli studi più recenti parlano di super-diversità (Vertovec, 2022) per mettere in luce la complessità delle relazioni sociali in un tempo dove lo spazio non ha barriere e dove ogni luogo può divenire un luogo di incontro tra persone.

Non si tratta quindi solo di tutelare le posizioni minoritarie, questo era il fine di un approccio pedagogico sociale di natura multiculturale che andava bene negli USA per la difesa delle diverse comunità culturali presenti. La scuola italiana, già con il documento “La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri” (MPI, 2007), ha superato una visione pedagogica interculturale volta alla sola integrazione degli studenti stranieri per offrire un concetto di educazione interculturale come principio di cittadinanza.

Il tema del pluralismo religioso, inoltre, in chiave educativa, è anche affrontato nel documento del Consiglio di Europa (2018) “Competenze per una cultura democratica” che mette in luce l'importanza di ri-conoscere la religione dell'altro.

Il messaggio è quindi chiaro: avanzare proposte in nome del pluralismo non significa “tollerare” la diversità, ma accogliere e interagire con essa. Così facendo difficilmente si scade nel relativismo, ma anzi si vive una relazione culturalmente aperta con ampie possibilità di arricchimenti biografici.

b) Se parliamo di cattolicesimo in “senso ambientale”, guardiamo anche al presente.

È un dato incontrovertibile che il cattolicesimo sia uno dei pilastri della cultura italiana dei primi due millenni. Secondo la celeberrima constatazione crociana secondo la quale non possiamo non dirci cristiani, è innegabile che non si possono comprendere espressioni artistiche e letterarie nostrane se non si conoscono le basi del pensiero e della dottrina giudaico-cristiana in generale e cattolica in particolare. È anche vero però che soffermarci solo sul passato della nostra religione significherebbe dipingere un quadro che non c'è più. I recenti studi sul tema religioso in Italia sono chiari: l'interesse per la conoscenza della sola fede cattolica è calato. Anche sociologi vicino al mondo cattolico, come Garelli (2020) e Cipriani (2020), ci parlano di una poca e incerta fede. Il cattolicesimo, come altre religioni istituzionali, arranca. Allo stesso tempo però sembrano nascere, specie fra i giovani, altre narrazioni del credere che non mettono la parola fine al sentimento religioso e alla categoria del religioso per leggere la realtà presente (Costa & Morsello, 2020).



Le nostre società sono multculturali, le nostre classi lo sono ancor di più (MIM, 2024). Non possiamo “tacere” su questo aspetto. La nostra società non è più squisitamente cattolica. Come già detto dal teologo del pluralismo religioso Brunetto Salvarani siamo passati dalla “religione italiana all’Italia delle religioni”. Il cattolicesimo è uno, forse il più noto linguaggio religioso per leggere la realtà italiana, ma ormai non è certo l’unico. Questo dato ambientale non può essere nascosto in nome di una fantomatica italianità della nostra società. Non dobbiamo difendere un passato, dobbiamo lavorare per il futuro.

In tal senso dobbiamo far tesoro dei Principi di Toledo (Bernardo & Saggioro, 2007), un documento europeo che, introducendo il termine *beliefs* «volutamente polisemico, indicando convinzioni, credenze, visioni della vita e opzioni filosofiche» (Pajer, 2017, p. 138), apre di fatto alle posizioni ateistiche, agnostiche, umanistiche e secolari. Questa forse è una foto ambientale più veritiera del nostro contesto. Questo testo non solo sottolinea la libertà di credo e il diritto di ciascuno alla libertà religiosa (personale e della famiglia), ma invita a contestualizzare l’insegnamento religioso all’interno di un discorso di cultura e cittadinanza democratica. Un apprendimento non solo nozionistico, ma per la vita.

c) Pensare a un insegnamento religioso diverso, non significa sostenere un insegnamento della storia delle religioni a scuola. Verso una ripresa del modello ermeneutico.

Si è d’accordo con Cicatelli e Raspi riguardo al fatto che la soluzione di un insegnamento solo storico delle religioni non renderebbe giustizia epistemologica e didattica all’insegnamento religioso. Uno degli autori del presente contributo ha criticato questa idea con un articolo dal titolo “La storia delle religioni: condizione necessaria, ma non sufficiente per l’insegnamento religioso nella scuola italiana” (Macale, 2020) nel quale si metteva in luce il rischio di un insegnamento asettico, lontano dai contesti reali dove fede/agnosticismo/ateismo e cultura si incontrano.

La questione è porre questo insegnamento in una chiave non solo culturale, ma anche dialogica e legata alla dimensione esistenziale, proprio come definito nell’epistemologia della disciplina già precedente citata. Una proposta ermeneutica, concepita come cornice pedagogica radicata nella storicità del soggetto in relazione, nell’interpretazione del reale e nel significato dell’agire educativo (Macale, 2024), appare oggi come l’opzione maggiormente adeguata al contesto contemporaneo. In particolare l’ermeneutica educativa per l’insegnamento religioso di Trenti e Romio (2019) potrebbe essere una prima pista su cui riflettere, un progetto educativo attraverso cui accostare a un dialogo *interreligioso*, definito come presa di coscienza della diversità religiosa volta all’instaurazione di rapporti autentici tra studenti, anche un’attenta analisi *intrareligiosa*, alla ricerca di un pluralismo interno che faccia emergere come «l’accoglienza non passa per i confini di uno Stato [ancor più di una sola religione, ndr]; può passare per la disponibilità di ogni singolo studente» (Trenti & Romio, 2019, p. 76). Per tale ragione si parla di una considerazione esistenziale e di una lettura ermeneutica dell’esperienza umana e religiosa/areligiosa.

Questo aspetto è pienamente in linea con le recenti riflessioni pedagogico-interculturali della scuola in quanto supera un multiculturalismo folkloristico e si avvicina a uno scambio biografico tipico della pedagogia interculturale di terza generazione (in cui si è intenti soffermarsi non solo sulla conoscenza dell’altro), ma anche sulla coscienza dell’altro e sulla percezione della comunanza umana (Granata, 2018). Questo tema è stato indagato anche nell’età della scuola primaria in chiave interreligiosa, dove addirittura si è fatto uno studio su possibili dialoghi tra le credenze dei bambini tramite i media (McKenna et al, 2008). Tale iniziativa ha raggiunto obiettivi didattici non solo in termini di conoscenze, ma anche di attitudini all’accoglienza e al dialogo come inizio di cittadinanza consapevole.

A corollario di questo, quindi, anche il docente si propone non solo “come persona competente e onesta intellettualmente”, requisito tra l’altro richiesto a ogni docente, ma anche come sostenitore di un modello ermeneutico. Un docente, quindi, capace di rispondere alla domanda crescente degli studenti di riflessione critica su sé stessi e sulla propria epoca (Trenti & Romio, 2019, p. 207). Ancora: nel modello ermeneutico, l’insegnamento religioso diviene un’investigazione continua in cui si acquisisce il metodo del pensare religioso, cioè quella modalità religiosa di analizzare i problemi, sé stessi, il proprio mondo con gli strumenti



tipici del sapere religioso (Trenti & Romio, 2019, p. 208). Un sapere religioso che proprio perché legato all'esperienza viva di ogni studente è legato a una pluralità di proposte, tra cui anche quella cattolica.

Conclusioni

Il tema del pluralismo religioso e della necessità di una riflessione da parte dell'IRC su come affrontare la questione ormai ha più di qualche anno. È stato un tema dibattuto sia in sede di Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa (2008), come anche una questione aperta e un fabbisogno formativo espresso tra gli stessi docenti di religione cattolica nella quarta indagine sull'IRC (Cavicchi, 2017, p. 107). Anche una tra le voci più autorevoli della pedagogia italiana come Andrea Porcarelli (2022) ha riflettuto su questo tema ponendo l'insegnamento religioso in un orizzonte multiculturale.

Si ritiene che queste nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo non debbano interrompere questo cammino di apertura che, seppur con molta fatica e non poche resistenze, molti docenti ed esperti hanno iniziato in maniera onesta e scientifica. L'insegnamento religioso deve scegliere, in questo momento storico, se essere confine o frontiera. Se sceglierà di essere confine, confermerà la tesi per cui la religione cattolica è forse entrata nella scuola più per diritto che per cultura. Se invece accetterà la sfida di essere frontiera, ovvero di essere «una porta aperta, un ponte [...]», allora essa sarà «un passaggio per cui è sempre spazio aperto tra altri due spazi, e passare una frontiera significa incontrare l'altro» (Quatrano, 2019, p. 624).

In questo articolo si è scelto volutamente di non riprendere le classiche categorizzazioni didattiche della *religious education* in termini di *learning into/about/from/out of religion/religions* (Grimmit, 1987; Jödick, 2013; Davis & Miroshnikoca, 2013; Jackson, 2018) o quelle più recenti sul *cooperative religious education* (Zonne-Gäjtens, 2022) per soffermarsi principalmente sull'importanza della dimensione sociale della questione. Si ritiene che l'impianto didattico della materia sia importante, ma secondario alla cornice pedagogica e sociale in cui la disciplina prende significato e su cui in Europa ormai si riflette da più di trent'anni (Jackson & O'Grady, 2018). Per tale ragione si è cercato di instillare almeno il dubbio di un possibile passo indietro che l'IRC potrebbe fare in chiave pedagogico-interculturale e di dialogo interreligioso. Il rischio, infatti, che l'IRC sia interpretato solo all'interno di un quadro concordatario è sempre alto.

Bibliografia

- Avellino, A. (2022). Criticità e possibilità dell'insegnamento scolastico della religione in Italia. *Civitas educationis*, 11(1), 153–168.
- Bernardo, A., & Saggioro, A. (Eds.) (2007). *I Princìpi di Toledo e le religioni a scuola. Traduzione, presentazione e discussione dei Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools-OSCE/ODHIR*. Aracne.
- Bissoli, C. (1984). La recente proposta di un nuovo insegnamento della religione nella scuola elementare. Una riflessione critica. *Orientamenti Pedagogici*, 31(3), 485–510.
- Bissoli, C. (1988). Identità e statuto giuridico dell'insegnamento della religione cattolica in Italia. In J. Gevaert & R. Giannatelli (Eds.), *Didattica dell'insegnamento della religione. Orientamenti Generali* (pp. 32–69). Elledici.
- Butturini, E. (2004). Profilo storico dell'IRC in Italia. In Z. Trenti (Ed.), *Manuale dell'insegnante di religione*. Elledici.
- Catterin, M. (2013). *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa. Analisi e contributi di istituzioni europee*. Marcianum Press.
- Cavicchi G. (2017). La formazione degli insegnanti di religione. In S. Cicatelli & G. Malizia (Eds.), *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato* (pp. 96–112). Elledici.
- Cicatelli, S. (2015). *Guida all'insegnamento della religione cattolica*. La Scuola.



- Cicatelli, S., & Raspi, L. (2021). *Perché insegnare ancora religione*. Edizioni San Paolo.
- Cipriani, R. (2020). *L'incerta fede. Un'indagine quanti-qualitativa in Italia*. FrancoAngeli.
- Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa (2008). *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*. Elledici.
- Costa, C., & Morsello, B. (Eds.) (2020). *Incorta religiosità. Forme molteplici del credere*. FrancoAngeli.
- Council of Europe, *Reference framework of competences for democratic culture*, vol. 2, April 2018. Retrieved from:
<https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture>
- Davis, D.H., & Miroshnikoca, E. (2013). *The Routledge International Handbook of Religious Education*. Routledge.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Armando (Original work published 1996).
- EARS – European Academy on Religion and Society. (2021). *Education and Religion in Europe. A dossier by EARS on the role of religion in education in 17 European countries*. Retrieved from: <https://europeanacademyofreligionandsociety.com/wp-content/uploads/2021/06/EARS-dossier-Education-and-Religion-in-Europe.pdf>
- Fiorin, I. (2025). Le nuove vecchie Indicazioni. In D. Ianes (Ed.), *Credere Obbedire Insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione* (pp. 77–84). Erickson.
- Garelli, F. (2020). *Gente di poca fede. Il sentimento religioso nell'Italia incerta di Dio*. Il Mulino.
- Giaquinto, P. (2025). *L'insegnamento della religione nella scuola statale (1967-2003). Storia di un oggetto complesso*. Tesi di dottorato di ricerca in Persona, benessere e innovazione (XXXVII ciclo), settore scientifico 11/PAED-01 (ex M/PED-02) Storia della Pedagogia e dell'educazione, difesa il 12 maggio 2025 presso l'Università Europea di Roma.
- Giusti, S. (2025). La deriva della tracotanza. E altri motivi per cui la bozza delle nuove Indicazioni Nazionali è irricevibile. In D. Ianes (Ed.), *Credere Obbedire Insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione* (pp. 85–95). Erickson.
- Granata, A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Carocci.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development*. McCrimmons.
- Ianes, D. (Ed.). (2025). *Credere Obbedire Insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*. Erickson.
- Jackson, R. (1997). *Religious Education an interpretive approach*. Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*. Routledge.
- Jackson, R., & O'Grady, K. (2019). The religious and worldview dimension of intercultural education: the Council of Europe's contribution. *Intercultural Education*, 30(3), 247–259. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1539306>
- Jödicke, A. (Ed.) (2013). *Religious Education, Politics, the State, and Society*. Ergon-Verlag.
- Macale, C. (2020). La storia delle religioni: condizione necessaria, ma non sufficiente per l'insegnamento religioso nella scuola italiana. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 180–196.
- Macale, C. (2024). L'ermeneutica. Da paradigma filosofico a modello di indagine pedagogica e azione educativa. *Critical Hermeneutics*, 8(1), 257–284.
- Mari, G. (2019). Educazione e cittadinanza. In L. Corradini & G. Mari (Eds.), *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*. Vita e Pensiero.
- Maritain, J. (1962). *Umanesimo Integrale*. Borla.
- McKenna, U., Ipgrave, J., & Jackson, R. (Eds.) (2008). *Inter Faith Dialogue by Email in Primary Schools: An Evaluation of the Building E-Bridges Project*. Waxmann.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). *Gli alunni con cittadinanza non italiana_a.s. 2022/2023*. Agosto 2024. Roma.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Bozza delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.



- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Pajer, F. (2017). *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*. La Scuola.
- Porcarelli, A. (2022). *Religione e scuola fra ponti e muri: Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*. FrancoAngeli.
- Quatrano, S. (2019). L'altro: dalla logica dello scarto alla cultura dell'incontro. *Pedagogia Oggi*, 17(1), 617–634.
- Surace, G. (2012). *L'insegnante di religione cattolica. Status, idoneità e revoca*. Aracne.
- Trenti, Z., & Romio, R. (2019). *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*. 2nd ed. Elledici.
- Vertovec, S. (2022). *Superdiversity. Migration and Social Complexity*. Routledge.



L'educazione come strumento di cambiamento: “formare cittadini ecologici per il futuro”

Education as a tool for change: “forming ecological citizens for the future”

Mario D'Avino

Sapienza Università di Roma, mario.davino@uniroma1.it

ABSTRACT

The paper analyzes the strategic role of sustainability education in contemporary school systems, integrating the perspectives offered by the New 2025 Guidelines for kindergarten and first cycle school. The focus is on the impact of soft skills inspired by the principles of the 2030 Agenda on the integral education of students, with particular reference to critical thinking, complex problem solving, global citizenship, social responsibility and environmental awareness. The theoretical framework is based on interdisciplinary and transformative pedagogical approaches, enhancing the concept of school as an educating community and a laboratory of culture. The methodology used combines case studies and desk analysis, including the draft of the National Guidelines for the 2025 Curriculum. The results highlight how the integration of these skills promotes not only cognitive learning, but also the development of sustainability-oriented values, attitudes and behaviors. The work proposes operational perspectives for a school capable of promoting active citizenship, inclusion, ecological awareness and educational innovation, in dialogue with families and the territory.

Il contributo analizza il ruolo strategico dell'educazione alla sostenibilità nei sistemi scolastici contemporanei, integrando le prospettive offerte dalle Nuove Indicazioni 2025 per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo. L'attenzione è rivolta all'impatto delle competenze trasversali ispirate ai principi dell'Agenda 2030 sulla formazione integrale degli studenti, con particolare riferimento a pensiero critico, problem solving complesso, cittadinanza globale, responsabilità sociale e consapevolezza ambientale. Il quadro teorico si fonda su approcci pedagogici interdisciplinari e trasformativi, valorizzando il concetto di scuola come comunità educante e laboratorio di cultura. La metodologia impiegata combina studi di caso e analisi documentale, inclusa la bozza delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2025. I risultati evidenziano come l'integrazione di tali competenze favorisca non solo l'apprendimento cognitivo, ma anche lo sviluppo di valori, atteggiamenti e comportamenti orientati alla sostenibilità. Il lavoro propone prospettive operative per una scuola capace di promuovere cittadinanza attiva, inclusione, consapevolezza ecologica e innovazione didattica, in dialogo con le famiglie e il territorio.

KEYWORDS

Education for Sustainability; Transversal Skills; 2030 Agenda; New Indications 2025; Active Citizenship
Educazione alla sostenibilità; Competenze trasversali; Agenda 2030; Nuove Indicazioni 2025; Cittadinanza attiva

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: D'Avino, M. (2025). L'educazione come strumento di cambiamento: “formare cittadini ecologici per il futuro”. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 107-121. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-12>.

Corresponding Author: Mario D'Avino | mario.davino@uniroma1.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-12

Received: 13/10/2025 | **Accepted:** 17/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Introduzione

Negli ultimi decenni la questione ambientale è emersa come una delle sfide più urgenti e complesse che l'umanità si trovi ad affrontare.

I fenomeni legati al cambiamento climatico, alla perdita di biodiversità, all'inquinamento dell'aria e dell'acqua, alla gestione dei rifiuti e al sovra-sfruttamento delle risorse naturali non costituiscono più problemi circoscritti o futuri, ma realtà già in atto, interconnesse e globali. Secondo il sesto rapporto dell'IPCC¹ (2023), l'influenza dell'attività umana sul clima è "inequivocabile" e richiede un'azione immediata e sistematica per contenere i danni ecologici, economici e sociali.

In questo contesto drammatico, il concetto di *sviluppo sostenibile*, definito nel 1987 dal celebre *Rapporto Brundtland*² come "lo sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle future generazioni di soddisfare i propri" (p. 54), è diventato il riferimento teorico e operativo per ripensare i modelli economici, sociali e culturali delle società contemporanee. Ma lo sviluppo sostenibile non può realizzarsi soltanto attraverso interventi tecnici o politiche settoriali: esso richiede una profonda trasformazione dei paradigmi culturali, dei valori condivisi, degli stili di vita. Ed è qui che entra in gioco l'educazione.

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile³, approvata nel 2015 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, ha delineato 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), con validità globale, che costituiscono una *roadmap* per affrontare le principali sfide del XXI secolo. Tra questi, il *Goal 4* 'Istruzione di qualità', e in particolare il sotto-obiettivo 4.7, sottolineano l'importanza di garantire che tutti gli studenti acquisiscano.

- 1 L'*Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC) è il principale organismo internazionale per la valutazione dei cambiamenti climatici. L'IPCC è stato istituito nel 1988 dalla *World Meteorological Organization* (WMO) e dallo *United Nations Environment Programme* (UNEP) allo scopo di fornire al mondo una visione chiara e scientificamente fondata dello stato attuale delle conoscenze sui cambiamenti climatici e sui loro potenziali impatti ambientali e socioeconomici. Nello stesso anno, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha avallato l'azione di WMO e UNEP, istituendo l'IPCC. L'IPCC esamina e valuta le più recenti informazioni scientifiche, tecniche e socioeconomiche prodotte in tutto il mondo, e importanti per la comprensione dei cambiamenti climatici. Non fa ricerca né realizza il monitoraggio di dati e parametri correlati al clima. Migliaia di ricercatori provenienti da tutto il mondo contribuiscono al lavoro dell'IPCC su base volontaria. Il processo di revisione è un elemento fondamentale delle procedure IPCC per assicurare una valutazione completa e obiettiva delle informazioni attualmente disponibili. L'IPCC aspira a riflettere una varietà di punti di vista e competenze diverse.
- 2 Nel 1987, Gro Harlem Brundtland, presidente della Commissione mondiale su Ambiente e Sviluppo, istituita nel 1983, presenta il rapporto "*Our common future*" (Il futuro di tutti noi), formulando una linea guida per lo sviluppo sostenibile ancora oggi valida. Il rapporto Brundtland constatava che i punti critici e i problemi globali dell'ambiente sono dovuti essenzialmente alla grande povertà del sud e ai modelli di produzione e di consumo non sostenibili del nord. Il rapporto evidenziava quindi la necessità di attuare una strategia in grado di integrare le esigenze dello sviluppo e dell'ambiente. Questa strategia è stata definita in inglese con il termine "*sustainable development*", attualmente di largo uso, e tradotto successivamente con "*sviluppo sostenibile*".
- 3 L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità. Sottoscritta il 25 settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri delle Nazioni Unite, e approvata dall'Assemblea Generale dell'ONU, l'Agenda è costituita da 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile – *Sustainable Development Goals*, SDGs – inquadrati all'interno di un programma d'azione più vasto costituito da 169 target o traguardi, ad essi associati, da raggiungere in ambito ambientale, economico, sociale e istituzionale entro il 2030.



1. Il ruolo dell'educazione nella transizione ecologica

Le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile, stili di vita sostenibili, i diritti umani, la parità di genere, la promozione della cultura della pace e della non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale.

La scuola è chiamata a superare il suo ruolo tradizionale di luogo di trasmissione di saperi disciplinari per diventare spazio di costruzione critica, dialogica e trasformativa. In tal senso, l'educazione alla sostenibilità si configura come un processo permanente, partecipativo, capace di coniugare sapere e azione, teoria e pratica, locale e globale.

Anche in Italia si è registrato, negli ultimi anni, un crescente interesse da parte delle istituzioni scolastiche nei confronti dell'educazione alla sostenibilità. Un passo decisivo è stato compiuto con l'introduzione dell'educazione civica obbligatoria in tutte le scuole a partire dall'anno scolastico 2020-2021, grazie alla *Legge 92* del 20 agosto 2019. Tale normativa riconosce tra i nuclei fondanti dell'educazione civica il tema dello sviluppo sostenibile, insieme alla Costituzione e alla cittadinanza digitale, delineando una visione dell'educazione civica come spazio trasversale e progettuale.

A rafforzare questo quadro si aggiunge il *Piano "RiGenerazione Scuola"*, lanciato nel 2021 dal Ministero dell'Istruzione con l'intento di trasformare le scuole in presìdi territoriali della transizione ecologica.

Il piano si articola in quattro assi principali – rigenerazione del sapere, dei comportamenti, delle infrastrutture e delle opportunità – e mira a promuovere non solo l'inclusione di contenuti ambientali nei *curricula*, ma anche la trasformazione degli spazi, delle relazioni e delle pratiche quotidiane. In linea con questo approccio, molte scuole italiane hanno avviato progetti interdisciplinari, “laboratori verdi”, orti didattici, attività di monitoraggio dei consumi, campagne di sensibilizzazione e collaborazioni con enti territoriali.

Nonostante i progressi compiuti, permangono tuttavia criticità e disomogeneità nell'applicazione di queste linee guida. L'educazione alla sostenibilità rischia spesso di essere relegata a iniziative episodiche, extracurricolari, o affidata alla sensibilità dei singoli docenti. Inoltre, la mancanza di una formazione sistematica del personale scolastico, la scarsità di risorse, e la difficoltà nel valutare le competenze acquisite rappresentano ostacoli concreti all'implementazione di un approccio realmente trasformativo.

La scuola, invece, rappresenta il pilastro fondamentale della nostra società, ed è proprio lì che si può coltivare una coscienza ecologica profonda e duratura, capace di generare una reale speranza per il futuro.

Con questa affermazione intendiamo racchiudere il senso profondo dell'educazione alla sostenibilità come forma di cittadinanza attiva, partecipata e orientata al cambiamento. La scuola, in questa visione, non è solo un'istituzione formativa, ma una comunità educativa in grado di attivare processi collettivi di riflessione, sperimentazione e trasformazione, coinvolgendo studenti, insegnanti, famiglie e territorio.

Le esperienze di successo mostrano che l'educazione alla sostenibilità funziona quando è integrata nel progetto educativo d'istituto, sostenuta da una leadership scolastica sensibile e competente, aperta all'innovazione e capace di costruire reti di collaborazione con il contesto locale. In questa prospettiva, l'integrazione tra scuola, enti pubblici, associazioni ambientaliste, imprese etiche e università diventa una leva fondamentale per costruire ambienti educativi ricchi e trasformativi.

Alla luce di queste premesse, il presente elaborato si propone di analizzare criticamente le principali azioni e buone pratiche adottate dalle istituzioni scolastiche italiane per promuovere la sostenibilità ambientale, con uno sguardo particolare alle sinergie tra scuola e territorio, ai riferimenti normativi e pedagogici e alle esperienze concrete attivate in alcune realtà locali.

Lo scopo non è soltanto quello di documentare ciò che già esiste, ma anche di riflettere sui limiti, sulle sfide ancora aperte, e sulle prospettive di miglioramento.

Il lavoro si articherà, dunque, in più sezioni: inizialmente si delineerà il quadro normativo e teorico di riferimento, evidenziando l'evoluzione storica e pedagogica dell'educazione alla sostenibilità. Seguirà un'analisi dell'integrazione della sostenibilità nei percorsi di educazione civica; quindi, una parte dedicata



alle buone pratiche realizzate nelle scuole italiane, con un *focus* su casi concreti e progetti innovativi. Successivamente si presterà attenzione alle sinergie interistituzionali, proponendo una riflessione critica sulle prospettive future dell'educazione ambientale scolastica.

In chiusura, verranno sintetizzate le principali evidenze e proposte possibili per rafforzare il ruolo della scuola nella transizione ecologica.

2. Contesto normativo e teorico dell'educazione alla sostenibilità

L'educazione alla sostenibilità ambientale, oggi inserita a pieno titolo tra le priorità della scuola italiana, ha radici profonde in un percorso storico, normativo e pedagogico che ha attraversato decenni di evoluzione, dal livello internazionale a quello nazionale. Non si tratta di un'innovazione recente, ma del frutto di un cammino lungo, spesso frammentato, che ha visto progressivamente emergere la consapevolezza dell'importanza dell'ambiente come elemento centrale della formazione culturale, etica e civica delle nuove generazioni.

Questa parte ripercorre i principali riferimenti normativi e teorici che hanno contribuito alla definizione dell'educazione alla sostenibilità, evidenziandone la trasformazione da approccio marginale a paradigma educativo trasversale e integrato.

Le prime riflessioni sull'educazione ambientale si sviluppano negli anni '70, parallelamente alla nascita della moderna coscienza ecologica.

Un momento "fondativo" è rappresentato dalla Conferenza delle Nazioni Unite sull'Ambiente Umano tenutasi a Stoccolma nel 1972, che per la prima volta afferma il legame tra ambiente, sviluppo e diritto all'educazione. In quell'occasione si stabilì che: "l'educazione ambientale è essenziale per sensibilizzare l'opinione pubblica e promuovere la responsabilità ambientale collettiva" (UNEP, 1972).

Una tappa ancor più decisiva fu la *Conferenza di Tbilisi* del 1977, promossa dall'UNESCO e dall'UNEP, che definì gli obiettivi dell'educazione ambientale:

- sviluppare consapevolezza;
- fornire conoscenze;
- costruire valori e comportamenti sostenibili;
- promuovere la partecipazione attiva dei cittadini.

In quel contesto, l'educazione ambientale venne intesa come processo olistico, interdisciplinare, continuo e partecipativo, anticipando temi oggi centrali come il pensiero sistematico e la cittadinanza globale.

L'evoluzione concettuale culmina con il *Rapporto Brundtland* del 1987 ("Our Common Future"), che, come anticipato⁴, introduce la nozione di sviluppo sostenibile come equilibrio tra esigenze ambientali, economiche e sociali.

A partire da quel momento, l'educazione ambientale si evolve in educazione allo sviluppo sostenibile, ampliando il proprio raggio d'azione a tematiche quali la giustizia sociale, la povertà, la partecipazione democratica e la pace.

La vera svolta si ha però con l'adozione, nel 2015, dell'Agenda 2030 da parte dell'ONU. Con i suoi 17 SDGs (*Sustainable Development Goals*), l'Agenda assegna all'istruzione un ruolo centrale per il cambiamento, sottolineando, nel già citato Obiettivo 4.7, l'importanza di formare cittadini consapevoli, etici e attivamente impegnati per la sostenibilità.

In Italia, l'educazione ambientale fa la sua comparsa già nei programmi scolastici degli anni '90, sebbene in modo ancora marginale e sporadico. Le prime indicazioni ministeriali ne suggerivano l'inserimento come contenuto trasversale, spesso affidato alla sensibilità di singoli docenti o a progetti extracurricolari.

⁴ Ivi, pag. 2.



Una svolta si è avuta nel 2019 con l'approvazione della *Legge 92/2019*, che ha introdotto l'educazione civica come insegnamento obbligatorio in tutte le scuole italiane. Tra i suoi tre assi portanti – accanto a Costituzione e cittadinanza digitale – viene inserito in modo esplicito il tema dello sviluppo sostenibile, segnando un cambio di paradigma. Le Linee guida ministeriali del 2020 sottolineano l'approccio interdisciplinare e progettuale di questa nuova educazione civica, che deve intrecciarsi con tutte le discipline scolastiche, coinvolgendo attivamente gli studenti nella comprensione e nella trasformazione del proprio contesto.

Nel 2021 il Ministero ha lanciato il Piano “RiGenerazione Scuola”, pensato per accompagnare le scuole italiane nella transizione ecologica. Il piano si articola in quattro assi strategici:

- rigenerazione del sapere, ovvero il ripensamento dei contenuti curriculari in chiave sostenibile;
- rigenerazione dei comportamenti, con l'introduzione di pratiche quotidiane ecologiche;
- rigenerazione delle infrastrutture, attraverso investimenti in edifici scolastici sostenibili;
- rigenerazione delle opportunità, che include PCTO, collaborazioni territoriali, bandi e concorsi tematici.

Con questo piano, la scuola viene riconosciuta come protagonista attiva della transizione ecologica, in linea con i principi dell'Agenda 2030.

3. L'educazione alla sostenibilità come paradigma pedagogico

Non si tratta soltanto di inserire contenuti ambientali nei programmi scolastici: la sostenibilità implica un cambio di paradigma educativo. Come scrive Mario Salomone (2013): “la sostenibilità non è un semplice contenuto da aggiungere ai programmi scolastici, ma una postura educativa, un orientamento che interpella il modo stesso di fare scuola” (pp. 10-22).

Questo orientamento si fonda sull'idea di una didattica trasformativa, in cui lo studente è protagonista, il sapere è contestualizzato, e l'apprendimento è attivo, critico e connesso alla realtà. Si tratta di un'educazione alla complessità, che integra natura, società, economia e cultura. In questa visione, la scuola diventa comunità di apprendimento e laboratorio di cittadinanza ecologica.

Il contributo di autori come Freire, Roberto Farné e Giusi Antonia Toto è fondamentale.

Per Paulo Freire (1921-1997), l'educazione è una pratica di libertà attraverso la quale si possono formare soggetti capaci di agire sulla realtà per trasformarla: “L'educazione deve essere un mezzo per sensibilizzare l'individuo alla sua responsabilità verso il mondo naturale” (1970, pp. 27-30).

Per Roberto Farné, l'educazione ambientale deve diventare “una cultura pedagogica trasversale, capace di orientare l'intero sistema educativo” (Farnè, 2017, pp. 51-54).⁵

Giusi Antonia Toto (2021), invece, insiste sull'approccio costruttivista, in cui l'alunno costruisce il proprio sapere in interazione con il contesto.

In ambito internazionale, invece, l'UNESCO ha individuato, nel documento *Education for Sustainable Development: Learning Objectives* (2017), una serie di competenze fondamentali per la sostenibilità: pensiero sistematico, anticipazione, collaborazione, responsabilità, pensiero critico.

Nel 2022 la Commissione Europea ha pubblicato il *GreenComp – European Sustainability Competence Framework*, un quadro che identifica 12 competenze chiave suddivise in 4 aree principali (visione, pensiero sistematico, azione, collaborazione). Il *GreenComp* rappresenta oggi il riferimento per la progettazione di percorsi formativi orientati alla sostenibilità.

⁵ Farné discute due prospettive: *Educazione alla sostenibilità* (pratiche didattiche per comportamenti e stili di vita sostenibili) e *Educazione sostenibile* (ripensamento del sistema educativo nel suo complesso).



A livello concettuale, è utile richiamare anche modelli integrati come quello delle 3P – *People, Planet, Profit*, noto come *Triple Bottom Line*⁶, che invita a valutare le scelte educative anche in termini ambientali e sociali, oltre che economici. Ancora più articolato è il modello dei *Circles of Sustainability*, elaborato dalla *Western Sydney University*, che considera anche le dimensioni politica e culturale della sostenibilità, e si applica oggi anche al mondo scolastico come strumento di lettura e di progettazione integrata.

4. Le buone pratiche nelle scuole italiane: esperienze, metodi e modelli educativi trasformativi

L'educazione alla sostenibilità, per sua natura, non può essere relegata alla teoria o all'enunciazione di principi astratti: essa richiede una traduzione concreta, quotidiana e vissuta nelle pratiche scolastiche. Le buone pratiche rappresentano proprio questo: l'incontro tra intenzionalità educativa, contesto culturale e innovazione metodologica. Sono esperienze capaci di trasformare la scuola in un laboratorio vivente, in cui la consapevolezza ecologica si costruisce attraverso l'azione, la riflessione critica, la collaborazione e il legame con il territorio.

In Italia, negli ultimi anni, le istituzioni scolastiche hanno avviato numerosi progetti e iniziative volti a promuovere stili di vita sostenibili, a sensibilizzare studenti e famiglie sulle questioni ambientali, e a integrare la sostenibilità nei curricoli. Si tratta spesso di esperienze nate dal basso, grazie alla spinta di docenti motivati, ma che si stanno progressivamente strutturando anche grazie al supporto di reti, enti locali, e programmi nazionali come *RiGenerazione Scuola*. Queste pratiche non sono semplici attività aggiuntive, ma costituiscono modelli educativi trasformativi, in cui la sostenibilità diventa criterio guida della progettazione didattica, dell'organizzazione scolastica e della vita quotidiana della comunità scolastica.

Una delle caratteristiche più rilevanti delle buone pratiche scolastiche è la capacità di promuovere un apprendimento attivo, situato e interdisciplinare.

Nelle scuole in cui si sviluppano progetti legati alla sostenibilità, il sapere non è trasmesso in modo verticale, ma nasce da problemi reali, da osservazioni del contesto, da bisogni sentiti dagli studenti. In molte scuole italiane sono stati creati orti didattici, serre biologiche, giardini della biodiversità, che non sono solo spazi verdi, ma veri e propri ambienti di apprendimento. Qui gli studenti sperimentano la ciclicità della natura, comprendono il legame tra uomo e ambiente, riflettono sulle implicazioni economiche e sociali delle scelte alimentari.

Queste attività coinvolgono spesso più discipline contemporaneamente: biologia, chimica, matematica, ma anche storia, geografia, lettere, filosofia.

Ad esempio, uno studio sulle microplastiche nei fiumi locali può intrecciare analisi scientifiche, elaborazione di dati statistici, scrittura di articoli, progettazione di campagne di sensibilizzazione. Si tratta di didattica della complessità, in cui le competenze disciplinari si mettono al servizio di un progetto comune, motivante e significativo.

Anche gli spazi scolastici vengono ripensati: si moltiplicano le aule all'aperto, le zone relax con arredi

6 La *triple bottom line* è suddivisa in tre P che aiutano le organizzazioni a visualizzare e integrare meglio le pratiche sostenibili in tutta l'azienda. In dettaglio, sono: persone (ciò comprende l'impatto sociale di un'azienda su tutti gli stakeholder e il modo in cui crea valore per loro ora e per le generazioni future. Ciò include i clienti, la più ampia comunità in cui opera l'azienda, i dipendenti, i partner della *supply chain* e i fornitori. Strettamente connessa alla responsabilità sociale d'impresa, questa bottom line comprende iniziative sul capitale umano che promuovono l'equità sociale sia all'interno che all'esterno dell'azienda); pianeta (si tratta dell'impatto di un'azienda sull'ambiente naturale e sui sistemi ecologici con l'obiettivo di arrecare il minor danno con il massimo beneficio. Questo risultato spesso richiede uno sforzo maggiore per essere misurato rispetto alle persone e al profitto. Può incoraggiare iniziative come la valutazione del ciclo di vita dei prodotti e strategie più efficaci per ridurre le emissioni di gas serra); profitto (definita anche "prosperità", questa *bottom line* si concentra sull'impatto economico complessivo di un'azienda. Ciò viene spesso frainteso o limitato alla tradizionale definizione contabile di profitti interni. Tuttavia, in questo contesto, il profitto o la prosperità riflettono il beneficio economico che la società riceve dalla strategia aziendale di un'organizzazione, come il pagamento responsabile delle tasse e la creazione di posti di lavoro).



sostenibili, i pannelli informativi creati dagli studenti per sensibilizzare sull'uso dell'acqua o sull'efficienza energetica. Come osserva Mario Salomone: "l'educazione alla sostenibilità non è un contenuto, ma una forma. È il modo in cui si abita lo spazio scolastico, si organizzano i tempi, si vive la relazione educativa" (Salomone, 2013, pp. 20-24).

La *scuola sostenibile* è dunque una scuola che cambia forma, linguaggio, cultura.

Un altro ambito cruciale per la messa in pratica dei principi della sostenibilità è rappresentato dai *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento* (PCTO).

Grazie a questi percorsi, gli studenti hanno l'opportunità di confrontarsi con il mondo del lavoro, delle istituzioni e del volontariato, applicando le proprie competenze in contesti reali e contribuendo attivamente alla risoluzione di problemi ambientali locali.

In molte scuole secondarie, i PCTO sono stati organizzati in collaborazione con enti pubblici, cooperative sociali, aziende agricole, parchi naturali e università. Gli studenti partecipano a progetti di rigenerazione urbana, riqualificazione di spazi verdi, progettazione di campagne ambientali, studi di impatto ambientale o di promozione del turismo sostenibile. Queste esperienze sviluppano competenze importanti come il lavoro di gruppo, la capacità progettuale, il *problem solving*, e soprattutto rafforzano l'identità dello studente come cittadino attivo⁷.

L'analisi che segue si fonda su studi di caso selezionati per la loro rilevanza e replicabilità in contesti educativi. Il criterio di scelta ha privilegiato esperienze caratterizzate da:

- Coerenza sistemica (integrazione tra politiche, pratiche e attori territoriali).
- Innovazione pedagogica (uso di strumenti digitali, peer education, partecipazione attiva).
- Impatto misurabile (indicatori di cambiamento comportamentale e culturale).

La procedura di analisi delle buone pratiche ha seguito i seguenti passaggi:

- Raccolta documentale: report istituzionali, articoli scientifici, materiali progettuali.
- Osservazione qualitativa: descrizione delle azioni, strumenti e attori coinvolti.
- Valutazione di efficacia: individuazione di elementi replicabili e criticità.
- Contestualizzazione: confronto con modelli nazionali e internazionali di educazione alla sostenibilità.

4.1 Il caso della Valle d'Aosta: un modello territoriale integrato

Tra le esperienze più strutturate e coerenti sul piano regionale, un esempio emblematico è rappresentato dalla Valle d'Aosta, dove la sostenibilità ambientale è diventata un asse strategico delle politiche scolastiche locali (UNESCO, 2020). L'attenzione alle tematiche ecologiche in questa regione non si limita ad iniziative sporadiche ma si concretizza in progettualità sistemiche, realizzate in stretta collaborazione con enti pubblici, università, parchi naturali, associazioni e piattaforme digitali⁸.

⁷ Questo concetto di cittadinanza attiva è ben illustrato e approfondito nel volume di Mario D'Avino: *La cittadinanza attiva. Una esigenza fondamentale per la vita della società civile* in cui i cittadini per essere attivi devono essere innanzitutto *partecipi e consapevoli* e compito della scuola e dell'educazione è quello di promuovere quest'opera formativa. Già dalla prefazione del libro, vengono riportate diverse iniziative da parte di diversi enti locali e non solo, tra cui quelle dell'Arma dei Carabinieri che dedica, da tempo, particolare attenzione alle attività culturali e educative. Ma le buone pratiche non si limitano all'interno della scuola. Molte istituzioni promuovono attività in orario extrascolastico che coinvolgono genitori, comunità locali, associazioni culturali e ambientali. È il caso di giornate ecologiche, eventi *plastic free*, festival della sostenibilità, momenti in cui la scuola si apre al territorio e diventa luogo di attivazione collettiva. In questo contesto, la scuola assume un ruolo di presidio civico, catalizzatore di partecipazione e innovazione. Soprattutto per le giovani generazioni per diffondere la cultura della *legalità* e della *responsabilità*. Tra queste, infatti, vi sono diverse iniziative di sensibilizzazione sui temi della sicurezza stradale, della legalità ambientale con il contributo anche dei Carabinieri forestali e del personale dei Comandi Carabinieri per la Tutela dell'Ambiente, della Salute, del Lavoro e delle Politiche Agricole e Alimentari.

⁸ Ministero dell'Istruzione. (2020). *Linee guida per l'Educazione civica e ambientale*.



Tra le varie attività svolte negli istituti regionali, spicca l'adozione della piattaforma *Onnit*, che consente di monitorare i comportamenti sostenibili degli studenti in modo ludico e partecipativo (Sterling & Huckle, 2014). Ogni classe può registrare quotidianamente pratiche virtuose – come la riduzione dei rifiuti, l'uso della borraccia, la mobilità sostenibile – e ottenere *badge*, punteggi, classifiche. Lo strumento digitale si integra con momenti di riflessione collettiva, *peer education*⁹, e progettazione partecipata.

In molti istituti sono stati costituiti dei veri e propri eco-comitati, composti da studenti, docenti e personale scolastico, con il compito di analizzare criticamente il funzionamento della scuola e proporre soluzioni ecologiche concrete (ISPRA, 2020). Sono nate così iniziative come la sostituzione dei distributori automatici con spazi *plastic free*, l'organizzazione di “green week”, la mappatura della biodiversità scolastica, e la partecipazione attiva a bandi ambientali.

Un altro elemento distintivo è la forte integrazione con il contesto naturale e culturale valdostano. I progetti spesso prevedono uscite nei parchi, trekking didattici, studi sul cambiamento climatico nelle Alpi, laboratori con agricoltori locali, incontri con esperti di sostenibilità ed economia circolare (UNESCO, 2020).

La scuola viene così percepita come punto di connessione tra sapere e vita, capace di restituire agli studenti una visione concreta e motivante del proprio ruolo nella comunità e nel pianeta.

4.2 Sfide aperte e prospettive delle buone pratiche scolastiche

Nonostante l'elevata qualità di molte esperienze, esistono ancora sfide strutturali che limitano l'impatto delle buone pratiche e la loro diffusione omogenea sul territorio nazionale.

In primo luogo, permane una forte disomogeneità tra scuole, con istituti all'avanguardia e altri ancora privi di progettualità ambientale strutturata.

Questa disparità dipende spesso da fattori territoriali, dal capitale umano disponibile e dal grado di coinvolgimento delle dirigenze scolastiche.

Un nodo critico riguarda la formazione dei docenti, che nella maggior parte dei casi non hanno ricevuto percorsi specifici sull'educazione alla sostenibilità.

Come evidenzia Toto (2021), l'educazione ambientale richiede un approccio costruttivista, trasformativo e interattivo, ma spesso il corpo docente è costretto a “improvvisare” proposte basate sull'entusiasmo personale, senza un quadro teorico e metodologico condiviso.

Altra difficoltà è data dalla valutazione delle competenze ambientali, che raramente viene affrontata in modo sistematico. Manca spesso una progettazione didattica integrata, con indicatori chiari, rubriche condivise, strumenti di autovalutazione. Ciò rende difficile misurare l'efficacia delle buone pratiche, la loro replicabilità e il loro impatto sulle abitudini e i valori degli studenti.

Tuttavia, nonostante queste criticità, le esperienze analizzate mostrano il potenziale trasformativo della scuola, quando viene messa in condizione di operare con risorse, visione e alleanze. Le buone pratiche funzionano quando non sono isolate, ma inserite in una strategia educativa condivisa, coerente, sostenuta nel tempo proprio perché solo una scuola che agisce con il territorio, con la comunità e per la comunità può davvero educare alla sostenibilità.

4.3 Educazione civica e sostenibilità ambientale: una cornice pedagogica e normativa in evoluzione

La sostenibilità non è solo una questione ambientale: è, prima di tutto, una questione civica. Ogni scelta quotidiana che impatta sull'ambiente – dal tipo di trasporto utilizzato, alla gestione dei rifiuti, alle abitudini

9 Metodo formativo basato sullo scambio di conoscenze tra studenti della stessa età.



alimentari – è anche una scelta politica e sociale, che interpella la nostra visione di cittadinanza. In questo contesto, l'educazione civica si configura come lo spazio pedagogico privilegiato per promuovere una cultura della sostenibilità che non sia solo conoscenza, ma anche valore, atteggiamento, impegno.

L'introduzione dell'educazione civica come materia obbligatoria in tutti gli ordini di scuola, a partire dal 2020, ha segnato un passaggio epocale nella scuola italiana. La L. 20 agosto 2019, n. 92 - *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, infatti, ha ridefinito l'educazione civica in chiave trasversale e progettuale, con l'obiettivo di integrare nei curricoli tematiche fondamentali per la costruzione di una cittadinanza attiva e responsabile. Tra i tre "nuclei fondanti" individuati dalla legge – Costituzione, cittadinanza digitale e sviluppo sostenibile – quest'ultimo rappresenta l'elemento innovativo più significativo, poiché amplia la nozione di cittadinanza oltre i confini nazionali, verso un'etica della responsabilità planetaria.

L'articolo 3 della Legge 92/2019 stabilisce che tra gli obiettivi dell'educazione civica vi sia quello di: "formare cittadini responsabili e attivi, capaci di partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica, culturale e sociale delle comunità".

In questa prospettiva, la sostenibilità non è un argomento tra gli altri, ma un orizzonte educativo trasversale, che orienta l'intera azione formativa della scuola.

Le Linee guida ministeriali del 2020 ribadiscono l'importanza di trattare il tema dello sviluppo sostenibile in modo interdisciplinare, coinvolgendo tutte le discipline scolastiche e favorendo la costruzione di percorsi di cittadinanza attiva. Viene incoraggiata la realizzazione di unità di apprendimento multidisciplinari, attività laboratoriali, lavori di gruppo, e l'utilizzo di metodi innovativi, come la *flipped classroom*¹⁰, il *debate*¹¹, il *project-based learning*¹².

In molte scuole, l'educazione civica è stata strutturata in moduli tematici che affrontano argomenti come il cambiamento climatico, l'inquinamento, la gestione dei rifiuti, la biodiversità, il consumo critico. Alcuni istituti hanno predisposto dei "curricoli verticali della sostenibilità", che accompagnano gli studenti dalla scuola primaria alla scuola di secondo grado con obiettivi progressivi e attività calibrate per età.

Uno degli aspetti più innovativi della nuova educazione civica è l'accento posto sulla *partecipazione attiva*. Gli studenti non devono più essere solo "utenti" della conoscenza, ma protagonisti del cambiamento. Questo si traduce in attività come la costituzione di eco-comitati studenteschi, la partecipazione a bilanci partecipativi scolastici, la gestione di campagne di sensibilizzazione su temi ecologici, e l'organizzazione di iniziative pubbliche (es. "settimane verdi", marce per il clima, eventi *plastic free*).

Queste esperienze trasformano la scuola in una vera comunità democratica, in cui si apprendono e si sperimentano concretamente i valori della democrazia, del rispetto, della cooperazione, della responsabilità collettiva. Come sottolinea Grazia Paladino (2022): "l'educazione civica diventa il luogo in cui l'etica ecologica si traduce in prassi partecipata, in azione collettiva per il bene comune" (pp. 8-12).

In questo contesto, l'ambiente non è più visto come un semplice "tema" ma come un ambito della cittadinanza. L'ecologia diventa quindi un linguaggio civico, una grammatica relazionale, una forma di appartenenza. I comportamenti sostenibili – differenziare i rifiuti, ridurre i consumi, usare mezzi ecologici – sono atti politici, e non solo morali.

Non mancano, tuttavia, le criticità. Una delle difficoltà più segnalate è la scarsa formazione dei docenti in merito alla progettazione di percorsi interdisciplinari coerenti. Spesso l'educazione civica viene ridotta a "lezioni teoriche" su argomenti eterogenei, senza un reale coinvolgimento degli studenti o un ancoraggio alla realtà locale.

10 L'idea-base della *flipped classroom* è che la lezione diventa compito a casa mentre il tempo in classe è usato per attività collaborative, esperienze, dibattiti e laboratori.

11 Il *debate* è una metodologia didattica innovativa che consiste nell'instaurare in classe un confronto tra due squadre di studenti che sostengono e controbattono un argomento assegnato dal docente, supportando una tesi a favore (pro) o una a sfavore (contro).

12 L'apprendimento basato su progetti è un approccio didattico progettato per offrire agli studenti l'opportunità di sviluppare le proprie competenze a partire da progetti basati su sfide e problemi che potrebbero dover affrontare nel mondo reale.



Altro nodo è la valutazione delle competenze civiche. Come si misura, ad esempio, la consapevolezza ambientale di uno studente? Come si certifica la sua partecipazione a un progetto ecologico o la sua capacità di leggere criticamente le politiche ambientali?

Le scuole stanno sperimentando strumenti alternativi, come rubriche di osservazione, portfolio digitali, diari di bordo, ma manca ancora una cultura condivisa della valutazione formativa nella sostenibilità.

Nonostante ciò, l'educazione civica resta una leva fondamentale per la transizione ecologica della scuola italiana. Se ben strutturata, essa consente di connettere sapere e azione, teoria e impegno, locale e globale. Inoltre, può fungere da spazio di coordinamento tra le varie progettualità scolastiche, favorendo la coerenza, la continuità e la visione d'insieme.

4.4 Sinergie inter-istituzionali e innovazione educativa: reti, strumenti e prospettive per una scuola sostenibile

Nel quadro delle trasformazioni educative orientate alla sostenibilità, uno degli elementi più innovativi e strategici è rappresentato dalla capacità delle istituzioni scolastiche di attivare sinergie significative con altri attori sociali.

Tali sinergie permettono di superare la visione della scuola come ambiente chiuso e autoreferenziale, per promuovere invece una dimensione aperta, dinamica e integrata nel territorio. L'educazione alla sostenibilità, come abbiamo già detto, per essere realmente efficace, necessita di una rete di collaborazione stabile e strutturata con enti pubblici, organizzazioni del terzo settore, imprese responsabili, università, centri di ricerca, associazioni ambientaliste, realtà giovanili e culturali.

Questo approccio è pienamente in linea con quanto indicato dalle *Linee guida per l'educazione civica* (MIUR, 2020), secondo cui l'educazione alla sostenibilità deve essere “calata nel contesto” e “aperta al contributo di tutti gli attori educativi presenti nel territorio”. In altre parole, la scuola viene concepita come un nodo di una rete educativa più ampia, capace di contribuire alla costruzione di comunità locali più consapevoli, inclusive e resilienti.

Uno dei principali strumenti a disposizione delle scuole italiane per integrare i principi dell'Agenda 2030 è il progetto “*Scuole2030*”, promosso dall'ASViS – Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile.

Questo progetto si propone di accompagnare le scuole in un percorso di consapevolezza e trasformazione, mettendo a disposizione risorse, materiali e buone pratiche che permettano di integrare gli *Obiettivi di Sviluppo Sostenibile* (SDGs) nella didattica.

Scuole2030 rappresenta un esempio virtuoso di sinergia tra istituzioni, mondo della ricerca e mondo scolastico: offre infatti un kit educativo completo che comprende unità di apprendimento interdisciplinari, rubriche valutative, schede operative, oltre a momenti formativi per i docenti. Le attività proposte sono fortemente laboratoriali e partecipative, orientate allo sviluppo di competenze trasversali come il pensiero critico, la cooperazione, la responsabilità civica.

Un aspetto innovativo del progetto consiste nel coinvolgimento attivo degli studenti nella progettazione di soluzioni concrete, spesso collegate al territorio: campagne di sensibilizzazione, analisi dei consumi scolastici, proposte di riduzione dell'impatto ambientale, *redesign* di spazi verdi, interventi di economia circolare. In molte scuole, le attività sono state integrate nei percorsi di educazione civica, nei PCTO e nei progetti Erasmus+, dando vita a una didattica coerente, sistematica e orientata all'azione. Le scuole partecipanti vengono inoltre inserite in una community nazionale, che favorisce il confronto, la condivisione di esperienze e il miglioramento continuo.

Un altro esempio emblematico di sinergia educativa è offerto dalla *Rete delle Scuole Associate* all'UNESCO (ASPnet), attiva a livello internazionale e presente anche in Italia con decine di istituti di ogni ordine e grado. Queste scuole si impegnano a promuovere i valori dell'UNESCO attraverso attività didattiche e progettuali focalizzate su quattro grandi aree: diritti umani e pace, sviluppo sostenibile, patrimonio culturale, apprendimento interculturale.



L'approccio della rete UNESCO si basa su un'idea forte di educazione trasformativa, intesa come processo capace di modificare atteggiamenti, comportamenti e visioni del mondo. I progetti realizzati nelle scuole associate si caratterizzano per un forte orientamento globale, che incoraggia gli studenti a leggere la realtà in termini sistematici e interconnessi, superando la visione localistica o settoriale.

Le esperienze variano da laboratori di educazione ambientale, a progetti multilingue su clima e migrazioni, fino a veri e propri gemellaggi digitali con scuole di altri Paesi, spesso accompagnati da attività artistiche, scientifiche e sociali. La valorizzazione della diversità, la riflessione sui conflitti ambientali e la costruzione di una cultura della pace si intrecciano così in un percorso educativo capace di coniugare coscienza ecologica e cittadinanza globale.

Il programma Erasmus+, invece, rappresenta uno degli strumenti più potenti a disposizione delle scuole europee per favorire l'innovazione educativa e la mobilità internazionale. Negli ultimi anni, molte scuole italiane hanno partecipato a progetti Erasmus+ con un focus specifico su tematiche ambientali: gestione sostenibile dei rifiuti, tutela della biodiversità, cambiamento climatico, sviluppo rurale, energia pulita.

Questi progetti offrono agli studenti occasioni di confronto diretto con coetanei di altri Paesi, sperimentando modelli educativi e stili di vita differenti. L'esperienza del viaggio, dello scambio linguistico, della scoperta di pratiche sostenibili già in atto in altri contesti rappresenta una palestra di cittadinanza attiva e apprendimento critico. Spesso, i partecipanti tornano da queste esperienze con una maggiore consapevolezza del proprio ruolo nel mondo, e con idee innovative da proporre nella propria scuola.

Alcune scuole italiane hanno avviato progetti con istituti danesi e olandesi che fanno parte del circuito delle *eco-schools*, in cui la sostenibilità è integrata in tutte le componenti dell'organizzazione scolastica: didattica, gestione degli edifici, alimentazione, mobilità. In questi contesti, l'apprendimento non si limita alla conoscenza, ma diventa stile di vita condiviso, basato sulla cura reciproca, sulla responsabilità ambientale e sulla cooperazione internazionale.

5. Strumenti digitali e nuove tecnologie per la sostenibilità

Nel contesto dell'educazione ambientale, l'uso di strumenti digitali innovativi sta assumendo un ruolo sempre più centrale. Le tecnologie non solo facilitano l'accesso a contenuti aggiornati e coinvolgenti, ma permettono anche di monitorare, misurare e migliorare i comportamenti individuali e collettivi all'interno della scuola.

Un esempio concreto è, come visto precedentemente, la piattaforma Onnit, già sperimentata con successo in alcune scuole valdostane, che consente di registrare e incentivare comportamenti sostenibili attraverso un sistema di punteggi, *badge* e feedback. Gli studenti, attraverso un'interfaccia intuitiva, possono vedere l'impatto delle loro azioni quotidiane – come la raccolta differenziata, il risparmio energetico o la scelta di una merenda senza plastica – e competere in modo sano con le altre classi per raggiungere obiettivi comuni.

Oltre a Onnit, si stanno diffondendo app educative per il calcolo dell'impronta ecologica personale, per la simulazione di scenari climatici, o per la gestione intelligente dei consumi scolastici. Questi strumenti favoriscono un apprendimento situato, esperienziale e motivante, capace di coinvolgere anche gli studenti meno ricettivi alle lezioni tradizionali.

La digitalizzazione, se usata in modo critico e consapevole, può dunque diventare un acceleratore della transizione educativa verso la sostenibilità.

Naturalmente, tutto ciò richiede una formazione adeguata dei docenti, un'infrastruttura tecnologica solida, e un approccio didattico che valorizzi l'integrazione tra reale e virtuale, tra sapere e fare.



5.1 Misurare l'impatto: la sfida della valutazione educativa

Uno dei nodi pedagogici più complessi nell'ambito dell'educazione alla sostenibilità riguarda la valutazione dell'impatto: come si misura, infatti, l'efficacia di un progetto educativo su tematiche ambientali? Come si documentano le trasformazioni nei comportamenti, nei valori e nelle competenze degli studenti?

La risposta non è semplice, ma numerose esperienze indicano alcune possibili strategie valutative innovative. Innanzitutto, è fondamentale adottare un approccio multilivello, che tenga conto sia degli apprendimenti individuali (conoscenze, abilità, atteggiamenti), sia degli impatti collettivi (riduzione dei rifiuti, risparmio energetico, cambiamento culturale nella scuola).

Strumenti come gli E-portfolio, le rubriche valutative, l'autovalutazione riflessiva e la valutazione tra pari si stanno dimostrando particolarmente efficaci. Essi permettono di documentare in modo qualitativo e processuale il percorso dello studente, valorizzando non solo il risultato finale, ma anche il processo di apprendimento, la motivazione e il grado di coinvolgimento.

Inoltre, sempre più scuole stanno cercando di integrare indicatori ambientali oggettivi nei loro bilanci: ad esempio la quantità di rifiuti raccolti in un anno, il consumo energetico ridotto grazie a nuove abitudini, il numero di studenti coinvolti in progetti attivi o la continuità temporale delle iniziative.

In questo modo, l'educazione alla sostenibilità si avvicina ai modelli di rendicontazione sociale e ambientale, diventando parte di una *governance* scolastica più trasparente e orientata al bene comune.

5.2 Educazione non formale e partecipazione attiva

Uno degli aspetti più interessanti emersi negli ultimi anni riguarda la crescente integrazione tra scuola formale ed educazione non formale.

Associazioni giovanili, gruppi scout, oratori, centri culturali, cooperative sociali e gruppi di volontariato rappresentano una risorsa preziosa per arricchire l'educazione ambientale scolastica con approcci complementari e contesti di apprendimento meno strutturati.

In molte scuole italiane, sono stati avviati percorsi condivisi con il territorio, come la cura di giardini pubblici, le giornate ecologiche, i laboratori di riciclo creativo, le campagne di sensibilizzazione cittadina. Altri istituti hanno sperimentato forme di bilancio partecipativo scolastico, in cui gli studenti propongono e votano progetti di miglioramento sostenibile per la propria scuola, diventando così protagonisti attivi della trasformazione degli spazi che vivono ogni giorno.

Queste esperienze sviluppano competenze fondamentali come la progettazione, la negoziazione, la cooperazione, la gestione del conflitto e la responsabilità sociale. Inoltre, favoriscono un apprendimento informale ma significativo, che integra vissuto, emozioni e relazioni in un contesto educativo diffuso e aperto.

Inoltre, il confronto con altri sistemi educativi europei permette di cogliere modelli innovativi, già sperimentati e valutati con successo, che possono ispirare il contesto italiano. Tra le esperienze più consolidate troviamo le eco-schools, presenti in più di 60 Paesi del mondo e basate su un sistema di certificazione che coinvolge l'intera comunità scolastica nella gestione sostenibile dell'istituto.

In Danimarca, ad esempio, molte scuole sono dotate di architetture bioclimatiche, mense scolastiche con prodotti a chilometro zero, spazi verdi polifunzionali e curricoli incentrati su progetti di cittadinanza ecologica. In Olanda, alcuni licei scientifici sviluppano percorsi interdisciplinari in cui gli studenti devono proporre soluzioni per ridurre l'impronta ecologica del proprio quartiere, lavorando in collaborazione con enti locali e imprese green.

A livello istituzionale, la Commissione Europea ha proposto nel 2022 il *GreenComp – European Sustainability Competence Framework*, ovvero un quadro di riferimento che identifica 12 competenze chiave per lo sviluppo sostenibile. Il *GreenComp* sta diventando una base importante per la progettazione curricolare nei Paesi UE, offrendo un linguaggio comune, obiettivi misurabili e una cornice pedagogica condivisa.



Dunque, come emerge da quanto analizzato, la promozione della sostenibilità nelle scuole non può prescindere da una visione sistemica e relazionale dell'educazione. Le sinergie interistituzionali, l'apertura al territorio, l'uso intelligente delle tecnologie, l'integrazione con l'educazione non formale e il confronto europeo rappresentano leve decisive per costruire una scuola realmente trasformativa. Una scuola che non solo insegna, ma che cambia con il mondo, e che prepara i cittadini di domani a pensare, scegliere e agire in modo consapevole, solidale e sostenibile.

6. Riflessioni critiche e prospettive future: la sostenibilità come orizzonte educativo sistematico

L'educazione alla sostenibilità, così come si sta delineando nelle scuole italiane, rappresenta una delle più significative sfide educative del nostro tempo, ma anche una delle più grandi opportunità. Essa non si esaurisce in un insieme di attività ambientali o in una semplice aggiunta ai curricoli scolastici: al contrario, implica un ripensamento profondo della scuola stessa, della sua funzione sociale, del suo modello pedagogico, del suo ruolo all'interno della comunità. Come dimostrano le buone pratiche analizzate, quando la sostenibilità entra davvero nella cultura della scuola, essa agisce come forza trasformativa: modifica i linguaggi, le relazioni, gli spazi, i tempi, i metodi.

Tuttavia, non possiamo ignorare le criticità strutturali che ancora oggi ostacolano il pieno radicamento della sostenibilità nel sistema educativo italiano. In primo luogo, vi è una profonda disomogeneità territoriale: se alcune scuole – soprattutto quelle inserite in reti regionali virtuose, come la Valle d'Aosta o la Rete delle *Scuole Green* – riescono a sviluppare percorsi articolati e coerenti, molte altre faticano a strutturare iniziative stabili, limitandosi a progetti estemporanei e frammentati. Questo è spesso dovuto alla mancanza di formazione pedagogica specifica, a carenze organizzative e a una visione ancora troppo “disciplinare” del sapere, che fatica a cogliere la natura trasversale e interconnessa della sostenibilità.

In secondo luogo, permane una debolezza valutativa. Sebbene esistano strumenti alternativi come rubriche, e-portfolio e diari di bordo, manca ancora una cultura diffusa della valutazione delle competenze ecologiche e civiche. L'assenza di indicatori nazionali chiari e condivisi rende difficile misurare l'impatto delle esperienze educative in termini di cambiamento di comportamenti, attitudini e visioni del mondo. Questo limita la replicabilità delle buone pratiche e la possibilità di tracciarne gli effetti nel medio-lungo periodo.

Sul piano teorico, occorre inoltre superare l'idea che la sostenibilità sia un “contenuto” da inserire in alcuni momenti dell'anno scolastico. Come affermano Salomone (2013) e Farné (2017), essa deve invece essere un paradigma pedagogico, capace di riorientare tutta la progettazione educativa.

In questa prospettiva, l'educazione alla sostenibilità diventa educazione alla complessità, alla cittadinanza planetaria, all'interdipendenza tra le dimensioni ecologica, sociale ed economica della vita. Richiede quindi una scuola flessibile, aperta, dialogica, capace di uscire dalla logica della prestazione e di costruire esperienze educative autentiche, in cui gli studenti siano attori consapevoli e non semplici destinatari.

Le prospettive future dipendono da scelte politiche, culturali e istituzionali. A livello nazionale, è auspicabile un rafforzamento del Piano RiGenerazione Scuola, con maggiori investimenti nella formazione dei docenti, nella progettazione interdisciplinare, e nella costruzione di reti di sostegno tra scuole, enti pubblici, università, imprese responsabili e realtà del terzo settore.

In questo senso, l'adozione del framework europeo *GreenComp* potrebbe offrire un riferimento comune per la definizione delle competenze sostenibili e dei criteri valutativi, favorendo la convergenza tra le politiche educative italiane ed europee.

Ma il futuro dell'educazione alla sostenibilità dipende anche dalla capacità delle comunità scolastiche di assumere un ruolo attivo nella trasformazione culturale. Occorre costruire una “soggettività educativa collettiva”, in cui tutti – studenti, insegnanti, dirigenti, famiglie, attori territoriali – si sentano parte di un progetto comune, in cui la scuola non sia solo luogo di apprendimento, ma anche motore di giustizia am-



bientale e sociale. La sfida non è solo trasmettere contenuti, ma formare coscenze critiche, solidali e creative, capaci di immaginare e realizzare un mondo diverso.

In questo senso, la sostenibilità è anche una visione etica e politica dell'educazione: educare alla sostenibilità significa educare alla responsabilità, al limite, alla solidarietà, alla cura. Significa ripensare il concetto stesso di "successo scolastico", non più come accumulo di competenze individuali, ma come capacità di costruire insieme un futuro possibile per tutti.

L'educazione alla sostenibilità rappresenta oggi una delle sfide più complesse e decisive per il futuro dell'umanità. Di fronte a una crisi ambientale globale che mette in discussione i fondamenti stessi della nostra civiltà – dal modello economico dominante al rapporto tra uomo e natura – la scuola è chiamata a svolgere un ruolo centrale, non solo come trasmettitore di conoscenze, ma come agenzia culturale, etica e sociale, capace di formare coscenze critiche, responsabili e attive.

Nel corso di questo contributo, è emerso con chiarezza come le istituzioni scolastiche italiane stiano progressivamente integrando i principi della sostenibilità ambientale nella loro offerta formativa, anche grazie a una serie di interventi normativi e programmatici di grande rilievo. L'introduzione dell'educazione civica obbligatoria con la L. 20 agosto 2019, n. 92 - *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, la diffusione del Piano RiGenerazione Scuola, la nascita di reti come quella delle Scuole Green o delle Scuole UNESCO, rappresentano segnali incoraggianti di un cambiamento culturale in atto, che vede la sostenibilità non più come tema accessorio, ma come fondamento del patto educativo tra scuola e società.

Le esperienze analizzate mostrano come sia possibile costruire percorsi significativi di educazione alla sostenibilità quando vi è visione pedagogica, continuità progettuale, partecipazione degli studenti e sinergia con il territorio. Gli orti scolastici, le attività laboratoriali, i PCTO in ambito ambientale, i progetti Erasmus+ dedicati al cambiamento climatico, le iniziative digitali come la piattaforma Onnit: tutte queste pratiche testimoniano una scuola che sa essere luogo di apprendimento autentico, di trasformazione sociale e di speranza concreta.

Eppure, il quadro che emerge non è privo di ambiguità e contraddizioni. La sostenibilità ambientale, pur dichiarata come priorità in molti documenti ufficiali, rischia spesso di essere ridotta a evento sporadico o a contenuto aggiuntivo, senza incidere realmente sul modo di "fare scuola". Le difficoltà sono molte: formazione disomogenea dei docenti, carenza di risorse stabili, assenza di criteri valutativi condivisi, resistenza al cambiamento nei modelli organizzativi. A ciò si aggiunge la difficoltà, da parte di molti istituti, di dialogare in modo sistematico con il territorio, costruendo reti stabili di cooperazione con gli attori locali.

Perché la sostenibilità diventi davvero un asse strutturale dell'educazione, occorre quindi una nuova visione pedagogica, capace di superare il modello trasmisivo e disciplinare ancora dominante in molte scuole. Serve un'educazione che non si limiti a "parlare di ambiente", ma che sappia produrre ambienti educativi sostenibili, che favorisca il pensiero critico, l'autonomia, la responsabilità, la solidarietà. Serve una scuola capace di educare non solo "sull'ambiente", ma "nell'ambiente" e "con l'ambiente", in un rapporto dialogico, esperienziale e trasformativo.

In questo processo, l'educazione civica può rappresentare un formidabile strumento di sintesi e di attivazione, se interpretata non come una materia a parte, ma come un orizzonte educativo trasversale, in cui i valori della Costituzione, della cittadinanza digitale e dello sviluppo sostenibile si integrano in un progetto formativo coerente e condiviso.

Il futuro dell'educazione alla sostenibilità nelle scuole italiane dipenderà, in ultima analisi, dalla capacità del sistema educativo di pensarsi come ecosistema, in cui ogni attore – istituzioni, docenti, studenti, famiglie, territorio – assuma la responsabilità di costruire un presente e un futuro più equo, vivibile e solidale. Come ricordava Edgar Morin (2014): "educare è preparare alla vita, e la vita oggi ci chiede di saper convivere con la complessità, con i limiti del pianeta, con l'alterità dell'altro" (pp. 15-20).

Accogliere questa sfida è il compito più urgente e più nobile della scuola del XXI secolo.



Bibliografia

- Baldacci, M. (2019). *Educazione e democrazia*. FrancoAngeli.
- Beccastrini, S., & Cipparone, M. (2005). *Tutto è connesso. Voci, idee, esperienze per l'educazione, l'ambiente, la sostenibilità*. Arpa Sicilia.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Birbes, C. (2006). *Riflessione pedagogica e sostenibilità*. I.S.U. Università Cattolica.
- Bonnett, M. (2002). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental education research*, 8(1), 9–20.
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *Vita e natura. Una visione sistematica*. Aboca Edizioni.
- Cerini, G., Loiero, S., & Spinosi, M. (2018). Competenze chiave per la cittadinanza. In *Dalle Indicazioni per il curricolo della didattica*. Giunti Scuola – Tecnodid.
- Corsi, M., & Santini, S. (2022). *Insegnare la sostenibilità: Percorsi e pratiche per la scuola di oggi*. Il Mulino.
- D'Avino, M. (2018). La cittadinanza attiva, una esigenza fondamentale per la vita della società civile. In *Prefazione del Comandante Generale dell'Arma dei Carabinieri Tullio Del Sette*. Gruppo Editoriale L'Espresso.
- Farné, R. (2018). L'insostenibile pesantezza dell'educazione. *Pedagogia Oggi*, 16(1), pp. 51–69.
- Freire, P. (1970). *La pedagogia degli oppressi*. EMI.
- ISPRA. (2020). *Riferimenti storico-culturali per l'educazione orientata alla sostenibilità*.
- Kocher, U. (2017). *Educare allo sviluppo sostenibile. Pensare il futuro, agire oggi*. Erickson.
- Kopnina, H., & Meijers, F. (2014). Education for sustainable development (ESD) exploring theoretical and practical challenges. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(2), 188–207.
- Lachner, A., Backfisch, I., Hoogerheide, V., van Gog, T., & Renkl, A. (2020). Timing matters! Explaining between study phases enhances students' learning. *Journal of Educational Psychology*, 112, 841–853. <https://doi.org/10.1037/edu0000396>
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. La Scuola.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2020). *Linee guida per l'Educazione civica e ambientale*. MIUR.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2025). *Bozza delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo – Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*. MIM.
- Morin, E. (2014). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina.
- Sterling, S., & Huckle, J. (2014). *Education for Sustainability*. <https://doi.org/10.4324/9781315070650>
- Salomone M. (2013). *La sostenibilità in costruzione. Il ruolo della “green education” nella società verde: essere attori del cambiamento nel XXI secolo*. Scholé.
- Toto, G. A. (2021). *La speciale psicopedagogia di Vygotskij*. Progedit.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>



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

Cristian Tracà

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

ABSTRACT

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

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

KEYWORDS

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

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

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

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

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

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

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

Introduzione: Disordine, ordine, libertà vigilate

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

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

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

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

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

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

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

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



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

da un lato si fa riferimento a un'impostazione di origine attivistica e costruttivista, che dovrebbe incentivare il protagonismo dell'alunno; dall'altro l'impostazione è precettistica, in certi casi fino alle minuzie, vi si respira un paternalismo didattico soffocante [...] L'autorevolezza di cui parlano le nuove Indicazioni è un'autorevolezza che viene definita per principio, dovuta a priori. Forse sarebbe bello, ma la realtà, non quella immaginata, non quella del libro Cuore, ci insegna che l'autorevolezza va conquistata¹.

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

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

1. Le (contro)indicazioni: il cuore rivelatore

Nell'analisi di contesto della scuola in cui sono piovute le nuove Indicazioni è importante ragionare su come gli investimenti PNRR abbiano tentato di modificare il concetto di inclusione: aspetto ancora poco analizzato, nonostante l'entità del finanziamento e la possibilità concreta che per quella via saranno riparametrate tutte le politiche di welfare dei prossimi anni².

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Il Ministro Valditara, del resto, nelle sue dichiarazioni pubbliche ha sempre professato una visione dell'orientamento più legata al matching con il mercato del lavoro, meno propensa alle venature narrative ed esistenziali portate avanti, invece, nei corsi di formazione del suo Ministero. Significativa è l'intervista in cui ha dichiarato di voler combattere l'idea sessantottina di una scuola senza regole³: affermazione chiara nei suoi obiettivi. A lasciarci le penne è anche l'interdisciplinarietà nel colloquio orale del vecchio Esame di Stato a favore di un ritorno all'interrogazione sui contenuti⁴, nonostante le premesse della scorsa estate sul bisogno di valutare la crescita della persona⁵, nonostante la creazione di una piattaforma specifica per caricare il famoso "capolavoro". Il focus pedagogico impone adesso di concentrarci sulla relazione tra docente e studente, in virtù del *magis* contenuto nella parola 'Magister', e il suo connubio con la "centralità della persona" più volte esibita nel testo.

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

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

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



2. “Più la grammatica che la Costituzione”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

Conclusioni. Dalla comprensione alla certificazione di mancata conformità

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

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

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

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

La stessa in cui molti docenti:

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

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

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

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



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

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

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

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

Bibliografia

- Antonacci, F., & Cappa, F. (Eds.) (2001). *Riccardo Massa. La peste, il teatro, l’educazione*. FrancoAngeli.
- bell hooks (2020). *Insegnare a trasgredire. L’educazione come pratica della libertà*. Meltemi.
- Gelli, B., & Mannarini, T. (2000). *Il mentoring. Uno strumento contro la dispersione scolastica*. Carocci.
- Gianferrari, L. (2014). Essere insegnanti oggi. In AA. VV. (Eds.), *La professionalità dell’insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 77–86). Aracne.
- Giovannini, M. L. (2014). Saggezza educativa e identità problematiche: suggestioni da rassegne di indagini empiriche sugli insegnanti. In AA. VV. (Eds.), *La professionalità dell’insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 15–28). Aracne.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica*. <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (data ultima consultazione: 7 ottobre 2025)
- Maceratini, A. (2018). Retrotopia. L’utopia che guarda al passato. *Tigor*, 10(2), 80–93.
- Milan, G. (2008). L’educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire. *Studium educationis*, 1(1), 43–69.
- Milani, L. (2017). *Lettera ad una professoresca*. Mondadori (Original work published 1967)
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (data ultima consultazione: 7 ottobre 2025)
- Ministero dell’Istruzione e del Merito (2022). *Linee guida per l’orientamento*. 4c926cff-afaa-8d3f-7176-09b3ec508d64 (data ultima consultazione: 7 ottobre 2025)
- Ministero dell’Istruzione e del Merito (2024). *Istruzioni operative (DM 19/2024)*. PNRR_M4C1I1.4-Istruzioni_Operative_DM19.pdf (data ultima consultazione: 7 ottobre 2025).
- Ministero dell’Istruzione e del Merito (2025). *Nuove Indicazioni per la Scuola dell’Infanzia e primo ciclo d’istruzione*. Nuove Indicazioni Nazionali 2025 (data ultima consultazione: 7 ottobre 2025).
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all’educazione per il futuro*. Raffaello Cortina.
- Rogers, C. R. (1983). *Un modo di essere*. Martinelli (Original work published 1980).
- Tolomelli, A. (2015). *Homo eligens. L’empowerment come paradigma della formazione*. Spaggiari.
- Tolomelli, A. (2022). *Il valore pedagogico della divergenza*. Guerini.
- Tracà, C. (2025). Reflective Communities ‘Tempest’: A Space to Be Invented in the School of Performance. *Formazione & Insegnamento*, 23, 8140.



Pratiche filosofiche per cambiare la scuola. Costruire identità narrative attraverso comunità di pensiero Philosophical practices to change schools. Constructing narrative identities through communities of thought

Monica Facciocchi

Università degli Studi di Milano-Bicocca, monica.facciocchi@unimib.it

ABSTRACT

The article presents a Teacher Professional Development Research conducted between 2023 and 2025 in nine vocational schools in Milan, focused on the use of philosophical practices as a formative and transformative dispositif. The research methodology hybridised clinic of education and operational epistemology. The mixed and parallel groups of teachers and students were configured as communities of thought, in-between spaces in which to negotiate perspectives of the world, generating mutual horizons in which to construct narrative identities. The process, supported by material mediators, has transformed school practices by regaining the educational vocation of the scholé: time freed from the things and urgencies of the world in order to think, manipulate and transform them.

Il contributo presenta una ricerca-formazione condotta tra il 2023 e il 2025 in nove CFP milanesi, centrata sull'impiego delle pratiche filosofiche come dispositivo formativo e trasformativo, ibridando a livello metodologico clinica della formazione ed epistemologia operativa. I gruppi misti e paralleli di docenti e studenti si sono configurati come comunità di pensiero, spazi *in-between* in cui negoziare visioni del mondo, generando orizzonti comuni in cui poter costruire identità narrative. Il processo, sostenuto da mediatori materiali, ha trasformato le pratiche scolastiche recuperando il mandato educativo della *scholé*: tempo liberato dalle cose e dalle urgenze del mondo per poterle pensare, manipolare e trasformare.

KEYWORDS

Philosophical Practices; Teacher Professional Development Research; Community of Thought;
Operational Epistemology; Clinic of Education
Pratiche filosofiche; Ricerca-formazione; Comunità di pensiero; Epistemologia operativa; Clinica della formazione

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Facciocchi, M. (2025). Pratiche filosofiche per cambiare la scuola. Costruire identità narrative attraverso comunità di pensiero. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 129-135. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-14>.

Corresponding Author: Monica Facciocchi | monica.facciocchi@unimib.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-14

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

1. Pratiche filosofiche nei Centri di Formazione Professionale

L'esperienza di cui si vuole offrire testimonianza in questa sede è quella di un progetto triennale di ricerca-formazione (Asquini, 2018) realizzato attraverso nove Centri di Formazione Professionale (CFP) dell'azienda Afol Metropolitana¹. L'intenzionalità della progettazione nasce in stato embrionale in seno al direttivo Afol che, nell'anno 2022, si rivolge al Centro Studi Riccardo Massa (CSRM) per sviluppare la messa a terra e in forma di ciò che fino a quel momento era un'idea, una sensibilità, un desiderio, un'aspirazione: dare voce e protagonismo agli studenti e alle studentesse "ai margini"², per poterli – i margini – in qualche modo flessibilizzare e assottigliare, per poterci guardare attraverso, verso la società più ampia e oltre, verso il futuro. Per procedere su questa via il proposito del direttivo Afol era quello di introdurre dei moduli filosofici nei CFP: già questa premessa risulta essere particolarmente sfidante e al contempo rivoluzionaria, considerato che agli studenti di questo genere di scuole è chiesto di fare, produrre, agire, usare le mani più che la testa, il pensiero, la riflessione.

La proposta del CSRM si è addensata nella co-progettazione con Afol di una ricerca-formazione dal titolo *Imparare a posizionarsi per riaprire il futuro* incardinata sulla proposta di due moduli³ di Pratiche Filosofiche agli e alle adolescenti: uno centrato sulla generazione di una riflessività attorno al proprio posizionamento nei campi di conoscenza del mondo, a come quello stesso posizionamento contribuisca a istituzionalizzare tali campi, a dare per scontate le loro regole, e a come ci si adatti a essi inconsapevolmente, incorporandoli nei propri *habitus* (Bourdieu, 1988); un secondo modulo volto a recuperare il valore pedagogico della divergenza (Tolomelli, 2022) come possibilità di costruire nuovi intrecci esistenziali a partire da una conversione delle sguardo sulle cose della vita, da un suo ribaltamento che, senza smarrirsi in un'angoscianti disorientamento, potesse riuscire a costruire coordinate per l'apertura verso un futuro possibile in cui sperimentare variazioni immaginative dell'identità (Ricoeur, 1986, p. 91).

Tali moduli sono stati co-condotti da un docente di sede e da un formatore del CSRM⁴ e si sono incentrati sulla proposta di Pratiche Filosofiche, in questi termini, vicine al movimento della *Philosophy for Children* (P4C), così come inizialmente pensata da Lipman (1976) e portata avanti dagli studiosi appartenenti alla cosiddetta "seconda generazione"⁵ ossia come dei dispositivi di pratiche volte a: sviluppare il pensiero critico in stretto rapporto con le istanze ambientali e contestuali quotidianamente esperite; mettere in luce i meccanismi di potere caratteristici di determinati dispositivi; superamento della logica trasmissiva del sapere e dell'idea che i più giovani non siano abbastanza "maturi" per veicolare un sapere sul mondo egualmente valido, legittimo e significativo di quello del mondo adulto.

Parallelamente all'esperienza a scuola è stato costruito un percorso di supervisione pedagogica per gli/le insegnanti delle nove sedi coinvolti/e nel progetto (uno per sede), attraverso cui l'esperienza vissuta sul campo, a scuola e durante i moduli delle Pratiche Filosofiche, potesse essere messa sul tavolo della riflessione condivisa non tanto nei suoi contenuti, quanto estraendone le significazioni (Quaglino, 2011), traducen-

1 I CFP coinvolti nella ricerca sono stati quelli di Cesate, Cologno Monzese, Cormano, Melegnano, Pieve Emanuele, Milano, Rozzano, San Donato Milanese, Sesto San Giovanni. Gli indirizzi interessati sono stati quelli di acconciatura, estetica, impianti elettrici, informatica, moda, meccanica, turismo, cucina e sala bar.

2 Con il termine "ai margini" ci si riferisce a minori stranieri, con bisogni educativi speciali (BES), provenienti da contesti territoriali caratterizzati da criminalità e scarse opportunità formative, soffocati da un destino esistenziale percepito come immodificabile. Minorì, in questo senso, che faticano a essere protagonisti delle proprie storie di vita e formazione.

3 Ogni modulo composto da quattro incontri della durata di due ore, durante orario mattutino oppure pomeridiano. Tempi e spazi da dedicare agli incontri sono stati progettati dal docente e dal formatore CSRM di sede, negoziati con il responsabile del CFP locale e considerando le specificità del gruppo di studenti/esse a cui il percorso di Pratiche Filosofiche si rivolgeva.

4 Durante l'ultima annualità si è promosso l'affiancamento al docente "formato" alle Pratiche Filosofiche di un collega interessato al progetto che potesse incarnare il ruolo di osservatore, con il fine di sostituire – conclusosi il percorso di ricerca – la funzione critica e riflessiva esercitata dal formatore CSRM di sede, divenendo co-conduttore e *critical friend* (Carlson, 2015).

5 Ricordiamo in questa sede solo i nomi di alcuni di essi, particolarmente rilevanti per il versante educativo e la declinazione comunitaria, democratica ed emancipante delle P4C: Phil Cam, David Kennedy e Walter Kohan.



done i processi ed evidenziando i reticolari di connessioni delle proprie storie di formazione con quelle attuali, del sé insegnante e degli studenti (Massa, 1992; Palma, 2017). Tali momenti di supervisione, condotti da due membri del CSRM, si sono svolti sempre in gruppo, in un tempo separato da quello scolastico, e sono stati orientati a evidenziare elementi dell'esperienza di Pratiche Filosofiche utili alla trasformazione non solo della propria professionalità insegnante ma anche del dispositivo scolastico più ampio in cui essa si trovava inserita.

Il progetto, nato nei termini di una sperimentazione di un solo anno, si è poi sviluppato in itinere in due altre annualità che hanno visto il/la docente di sede, inizialmente più sullo sfondo e in posizione di osservatore dei momenti di Pratiche Filosofiche a scuola, assumere progressivamente la co-progettazione delle esperienze da proporre e l'acquisizione di una conduzione “in prima linea” o, meglio, una presenza diversa *fra* i ragazzi e le ragazze, nel cerchio di riflessione, nella facilitazione del lavoro in gruppi oppure delle produzioni individuali. In questi termini, il formatore del CSRM si è man mano “lateralizzato”, transitando da una conduzione piena all'affiancamento, sino a divenire una presenza “dietro le quinte” della scena educativa, con un ruolo di consulenza e supervisione, lasciando, alla fine dell'ultimo anno, il timone dell'esperienza direttamente nelle mani dell'insegnante.

Così come gli incontri a scuola, anche quelli di supervisione di gruppo degli insegnanti hanno seguito un percorso di trasformazione, progressiva modifica e ampliamento degli oggetti portati all'attenzione negli incontri da parte dei e delle docenti: da un focus maggiormente centrato sulla costruzione e sul rapporto con i contenuti dell'esperienza (materiali, argomenti, attività), a tutto il portato di strategie, posture, corpi, sguardi che influenzava la costruzione del setting in termini di prefigurazione e nel mentre lo si viveva, giungendo come ultimo step al tentativo di fare proprio quanto appreso, riconnettendolo alle attitudini, passioni, storie di formazione personali. Non pensiamo, tuttavia, in questo senso, a un percorso lineare e omogeneo: l'attraversamento dei livelli di riflessività è avvenuto per ognuno attraverso modalità e tempi diversi, tramite ricorsività, soste, resistenze e, non da ultimo, abbandoni.

Possiamo dunque intuire come siano venute a crearsi due parallele comunità di pensiero (Michelini, 2016) – una di secondo livello, tra docenti, e una di primo livello, tra docenti, formatori e studenti – tramite un percorso di doppio apprendistato (Wenger, 2006): uno dedicato agli studenti e uno per i docenti, in cui la pratica e gli *habitus* espressi sono diventati oggetto di un'indagine attenta, volta a coglierne l'ambiguità e la polisemia. Si è così tentato, con Bourdieu (1988), di praticare quella riflessione autentica, composta dal tentativo di “oggettivare il soggetto dell'oggettivazione” (Ivi, p. 18), esplicitando le condizioni sociali dalle quali il soggetto prende le mosse nella costruzione dell'oggetto di ricerca e riflessione comune.

2. Indicazioni metodologiche: epistemologia operativa e clinica della formazione

Il percorso di Pratiche Filosofiche ha visto durante le tre annualità il coinvolgimento un totale di circa 440 studenti/esse, 18 insegnanti e 11 formatori CSRM. Gli incontri nelle singole sedi sono stati calendarizzati prevalentemente nel periodo tra febbraio e maggio con appuntamenti a cadenza settimanale e un incontro mensile di supervisione pedagogica con il gruppo di docenti.

Gli incontri di supervisione delle/gli insegnanti (chiamati di “formazione-formatori”) e le Pratiche Filosofiche nelle scuole hanno condiviso una comune anima metodologica.

Innanzitutto, entrambi i setting si sono strutturati seguendo le indicazioni della Clinica della Formazione (Massa, 1992; Palma, 2017), attraverso le “regole” dell’intraterritorietà – il fatto che nessuno sia detentore di conoscenze e competenze “superiori” ma che tutti, adulti e ragazzi, docenti e studenti, siano egualmente portatori di un sapere di valore, in un’ottica simmetrica; dell’avalutatività – non si esprimono giudizi, non si mettono voti, non si valuta una performance, non ci sono il giusto e lo sbagliato ma l’attenzione è rivolta ai processi di costruzione del pensiero e della conoscenza; della referenzialità – per cui la riflessività si radica nell’esperienza vissuta, particolare, narrandosi a partire da un punto di vista e da una postura situata; dell’oggettivazione – secondo la quale, partendo dal mondo dell’esperienza e dell’abi-



tualità è richiesto uno sforzo di estrazione, di decostruzione delle modalità in cui tali *habitus* si inscrivono nei corpi e nelle istituzioni, evitando in tal modo di scadere in psicologismi, operando attraverso una ri-configurazione collettiva dei significati; dell'impudicizia – in un luogo fidato, protetto, non giudicante, si invitano i partecipanti ad affievolire le auto-censure, lasciando spazio all'indicibile, all'espressione libera nella libertà propria del contesto.

Le dimensioni dell'epistemologia operativa, tratteggiate da Fabbri e Munari (1984), hanno definito il terreno strategico sul quale sono andate articolandosi le pratiche riflessive sull'esperienza. In primo luogo, queste ultime sono state sempre concepite come impresa condivisa, dove diversi osservatori si avvicendavano attorno al medesimo materiale d'indagine, offrendo in questi termini una visione caleidoscopica dello stesso, in un'ottica circolare, mutevole e sfaccettata. Inoltre, l'osservatore è stato concepito come ruolo istituito: prima dell'insegnante nei confronti del formatore, arrivando all'ultimo anno di ricerca a un ribaltamento dei ruoli. L'osservatore è stato poi – specialmente nell'ultima annualità – un/a collega docente che in diverse sedi ha partecipato agli incontri delle Pratiche Filosofiche a scuola, interessato/a al progetto e con la disposizione ad assumere il ruolo e lo sguardo di *critical friend* del docente conduttore⁶. Come abbiamo detto, poi, in correlazione alla cornice clinica, il processo di oggettivazione ha portato all'attenzione non il “prodotto” o il “risultato” ma i sistemi di valori e concettualizzazioni che orientano il proprio essere-nel-mondo-con-gli-altri (Heidegger, 1976) e il loro porsi in relazioni di risonanza, rispecchiamento, conflittualità o discordanza con gli altri, trovando traduzioni differenti per il medesimo fatto, di cui, a questo punto, si cominciava a dubitare la stessa “fattità”. Il lavoro di esplorazione filosofeggiante, infine, si è incarnato in metafore vive (Ricoeur, 2020) e generative (Schön, 1979) – della formazione, della vita stessa – in quelle che Massa (1992) presenta come le tre deissi cliniche: interna – l'ancoraggio ai racconti derivati dalla propria esperienza, partendo in tal senso da mostre di oggetti, fotografie, ritratti, testi scritti; esterna – fornendo attivazioni e spunti di esperienze “altre” dalla propria, quali spezzoni di film, poesie, brevi racconti, fotografie, immagini; simbolico-proiettiva – utilizzo di LEGO®, strumenti di audio e video editing, collage, disegni.

Nei prossimi due paragrafi si offriranno degli esempi “pratici” di come le Pratiche Filosofiche, così intese, si sono realizzate in una delle sedi⁷.

3. Mediazioni musicali per dialoghi riflessivi

La proposta del primo modulo al CFP di Rozzano si è sviluppata attraverso il mediatore materiale (Canevaro, 2008) dei testi musicali. La musica è stata introdotta in collegamento alla filosofia e in particolare a come Aristotele la ritenesse importante e fondamentale nella formazione dei giovani, proprio per le sue dimensioni legate al divertimento, come sollievo per l'anima dalle fatiche della vita; all'*otium*: come passatempo nobile di contemplazione di sé; all'educazione: come *mimesis* del carattere, che mette in contatto con la profondità dello stesso e consente di modificarlo; alla catarsi: come liberazione da passioni violente.

La musica, inoltre, consente di connetterci alle altre persone proprio perché si presta a diverse interpretazioni e a collegarsi in diversi modi all'esperienza di ciascuno. Per rappresentare questa congiunzione è stato utilizzato durante gli incontri un gomitolo di lana rossa con l'invito di srotolarlo e passarlo a un'altra persona nel momento in cui si fosse avvertita “una connessione” con ciò che un/a compagno/a avrebbe esposto al gruppo in merito alla propria canzone.

6 Una menzione particolare merita il ruolo di *peer tutor* che è stato sperimentato in tre sedi. Il *peer tutoring* si è sviluppato attraverso la proposta ad alcuni/e degli/lle studenti/esse del primo e secondo anno di sperimentazione di partecipare agli incontri di Pratiche Filosofiche come facilitatori delle conversazioni riflessive del nuovo gruppo di compagni. Ulteriormente, i *peer-tutors* partecipavano ai momenti di progettazione degli incontri con il formatore CSRM e il docente Afol di sede.

7 La sede in oggetto è quella di Rozzano, essendo quella dove chi scrive ha avuto modo di co-condurre e supervisionare il percorso.



La tabella (Tab. 1) riassume gli ancoraggi testuali, i commenti che hanno consentito la connessione agli altri nel gruppo e le riflessioni che si sono generate e sono circolate.

Testo della canzone	Commenti di connessione	Riflessioni generate
Sangue del mio sangue – Vacca “Tu fai quello che vuoi, io sarò sempre qui Quello che conta è che nessuno ci separerà Io sarò sempre lì, sarà quel che sarà Qualsiasi cosa accada niente ci separerà”	<p>“Me l'ha dedicata mia sorella più piccola” “Non siamo sorelle vere. Una è adottata” “Litighiamo sempre, per tutto”</p> <p>“Quando mi vedono con mio fratello mi chiedono se è mio figlio” “Tutti/e i/le nostri/e coetanei/e fanno figli presto... a sedici anni”</p> <p>“È sbagliato il suicidio” “È sbagliato uccidere”</p> <p>“L'uomo è illimitato”</p>	<p>Quali esperienze del rapporto tra fratelli? Come si sente il fratello maggiore? Come quello minore? Come si è simili e complici? Come si è differenti? Come il fratello maggiore è in qualche modo “come un genitore”? Cosa vuol dire dare l'esempio, essere modello, prendersi delle responsabilità?</p> <p>Essere genitori e avere figli è una scelta? Capita? Quali scelte abbiamo davanti? Avere una famiglia è desiderabile oppure no? A che età? Quali sono le condizioni che determinano il fatto che avvenga la scelta di avere un figlio? Che tipo di persona devo essere per avere un figlio? E l'aborto? Cosa è giusto e cosa è sbagliato?</p> <p>Si sceglie di morire? Si sceglie di uccidere? Come si ha a che fare con gli imprevisti? Come possiamo affrontarli? Cosa possiamo decidere, scegliere, programmare? Quanto la scelta è obbligata e quanto è coraggiosa? Quante possibilità di scelta abbiamo? Da cosa derivano le possibilità di scelta (legami, risorse del contesto)? La scelta è una questione etica?</p> <p>Che cosa significa illimitato? Che rapporto c'è tra limite e scelta? Tra limite e possibilità? Tra il limite e l'etica (giusto/sbagliato)?</p>

Tab. 1: Sintesi delle conversazioni riflessive del 2° incontro (modulo A), Rozzano, 4/3/2024.

4. Mappare i processi: le linee della metropolitana

La mappa della metropolitana (Fig. 1) è stato l'oggetto utilizzato per raffigurare i contenuti e l'evoluzione delle dinamiche e delle relazioni del gruppo nel primo modulo. A ogni fermata corrisponde lo spezzone di una canzone donata da uno/a dei compagni/e alla riflessione comune, che ha suscitato l'emersione di temi specifici – i nomi di ogni fermata –, in cui, per l'appunto, si è effettuata una sosta di riflessione più o meno lunga.

Le tre linee colorate rappresentano i primi tre incontri di Pratiche Filosofiche e a ogni tratta è associata un'esperienza diversa in termini di relazioni, tempi e spazi di abitazione e con-vivenza che man mano i membri del gruppo, adulti e ragazzi, hanno sperimentato e fatto propri. L'affollamento variabile del gruppo discende dal fatto che la presenza agli incontri non era obbligatoria: in qualsiasi momento ciascuno poteva decidere di partecipare o meno alla discussione, di uscire dalla stanza se si toccavano argomenti troppo profondi o pesanti, difficili da sostenere, o semplicemente per noia.

Veniamo poi alla questione dello spazio e delle posture per abitarlo. La linea verde del primo incontro ha visto la costruzione di uno spazio protetto, di fiducia e affidamento all'altro, in cui poter “depositare bagagli pesanti”, questioni dure da affrontare, che facevano parte dell'esperienza di chi decideva di condividerle e che sono state immesse nel circolo ermeneutico e riflessivo.

La linea arancione ha poi visto svilupparsi un dibattito molto acceso, con sovrapposizioni di voci e di



pensieri e in cui è stato necessario allontanarsi dalla caoticità e dagli *habitus* consolidati in base ai quali essere significativi in un confronto equivaleva ad avere la voce più potente o a saturare lo spazio di discussione, imparando invece a mettersi in una posizione di ascolto, di attesa, di vuoto e pausa per consentire lo sviluppo del dialogo in maniera fluida, non giudicante e reciproca.

Infine, la linea blu ha rappresentato un incontro in cui si sono evidenziate le connessioni dei nuovi temi emergenti con quelli già affrontati, fra le diverse prospettive su un medesimo tema e come differenti temi potessero risultare interconnessi: un lavoro che ha richiesto dei “time-out” per guardarsi indietro e poi proiettarsi verso l'altrove, per permettere inserzioni critiche e problematizzanti, mediazioni, negoziazioni. Segue l'intersezione di una linea della metro tratteggiata a matita, segno del fatto che il percorso non è finito e dell'ingresso nel secondo modulo.

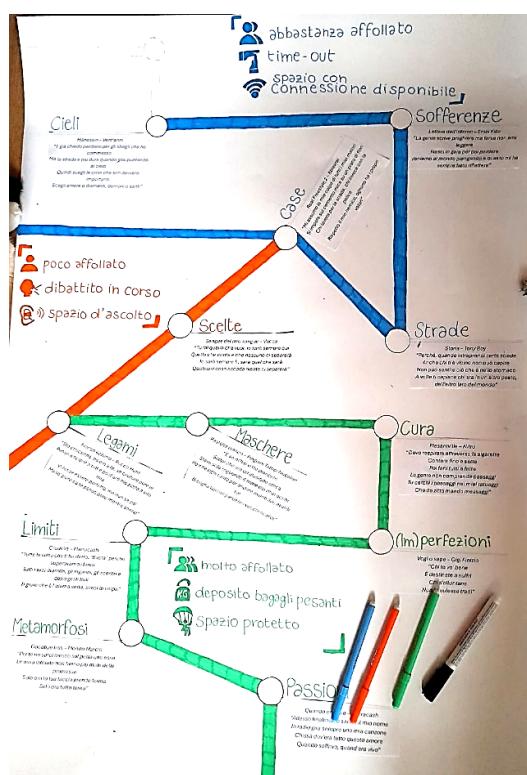


Fig. 1: Mappa del modulo A: "Scegliere e posizionarsi"

5. Conclusioni: comunità di pensiero per rifigurare la scuola

Tirando le fila dell'esperienza qui narrata, il progetto di ricerca-azione non è stato mai scontato né lineare: ha incontrato forme diverse di realizzazione a seconda degli insegnanti, dei gruppi e della forma-scuola (Massa, 1997) presente nei diversi CFP. Tuttavia, nei contesti in cui la sperimentazione ha prodotto esiti significativi, si possono individuare alcune condizioni ricorrenti che ne hanno favorito il successo e generato un'eredità trasformativa per una scuola possibile (Antonacci & Guerra, 2018).

Anzitutto, i docenti hanno espresso un'intenzionalità incarnata nel desiderio di modificare la propria postura educativa: un corpo non più eretto dietro la cattedra ma seduto nel cerchio, una voce capace di tacere per lasciare spazio a quella degli studenti, una disponibilità a rinunciare alla direzione dei significati per permettere che fossero i ragazzi e le ragazze a farli emergere.

Questa diversa inclinazione è stata sostenuta dalla scelta condivisa di ridefinire il setting scolastico come spazio *in-between* (Bhabha, 2001): sedie disposte in cerchio, materiali inconsueti, cellulari ammessi, registri e campanelle sospesi, gruppi misti e protezione del tempo delle Pratiche da interferenze esterne.

Fondamentale è risultata anche la possibilità di momenti di riflessione sull'azione, attraverso la supervisione pedagogica e il confronto con formatori e docenti osservatori, in una gruppalità riflessiva (Schön, 1993) più prossima alle équipe educative che ai tradizionali consigli di classe, spesso appesantiti da logiche burocratiche.

Questa decostruzione del dispositivo scolastico ha permesso l'apertura di spazi per una sua riconfigurazione (Ricoeur, 1988): la scuola come luogo di formazione chiamato ad assumere un imperativo democratico nella costruzione di identità narrative (Ricoeur, 1986), fondate su un'etica della debolezza dei saperi (Fabbri & Munari, 1984) e su un pensare per storie e immagini (Bruner, 1988; 1992). L'educazione torna allora a configurarsi come pratica problematizzante e liberatrice (Freire, 1968), capace di aprire mondi e cambiare la scuola (Massa, 1997; CSRM, 2020), secondo l'eredità viva del pensiero massiano.

Bibliografia

- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Antonacci, F., & Guerra, M. (2018). *Una scuola possibile: studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. FrancoAngeli.
- Bhabha, H. (2001). *I luoghi della cultura* (A. Perri, Trans.). Meltemi. (Original work published 1994)
- Bourdieu, P. (1998). *Meditazioni pascaliane* (A. Serra, Trans.). Feltrinelli. (Original work published 1997)
- Bruner, J. S. (1988). *La mente a più dimensioni* (R. Rini & M. Carpitella, Trans.). Laterza. (Original work published 1986)
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale* (E. Prodon, Trans.). Bollati Boringhieri. (Original work published 1990)
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Centro Studi Erickson.
- Carlson, E. (2015). Critical friends: A way to develop preceptor competence?. *Nurse education in practice*, 15, 470-471.
- Centro Studi Riccardo Massa (Ed.). (2020). *Aprire mondi: un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*. FrancoAngeli.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione* (E. Codignola, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1938)
- Fabbri, D., & Munari, A. (1984). *Strategie del sapere: verso una psicologia culturale*. Dedalo.
- Freire, P. (2022). *Pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, Trans.). Gruppo Abele. (Original work published 1968)
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo* (P. Chiodi, Trans.). Longanesi (Original work published 1927)
- Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7, 17–33.
- Michelini, M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. FrancoAngeli.
- Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola: educare o istruire?*. Laterza.
- Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 2, 60–66.
- Palma, M. (2017). *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*. FrancoAngeli.
- Quaglino, G.P. (2011). *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*. Raffaello Cortina.
- Ricoeur, P. (1986). *Tempo e racconto 1* (G. Grampa, Trans.). Jaca Book. (Original work published 1983)
- Ricoeur, P. (1988). *Tempo e racconto 3. Il tempo raccontato* (G. Grampa, Trans.). Jaca Book. (Original work published 1985)
- Ricoeur, P. (2020), *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione* (G. Grampa, Trans.). Jaca Book. (Original work published 1975)
- Schön, D. A. (1979). Generative metaphor: a perspective on problem-setting in social policy. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought*. (pp. 254–283). Cambridge University Press.
- Schon, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (A. Barbanente, Trans.). Dedalo. (Original work published 1983)
- Tolomelli, A. (2022). *Il valore pedagogico della divergenza*. Guerini Scientifico.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità* (R. Merlini, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1998)



Oltre il *Magister*. Il docente generativo tra nuovi paradigmi pedagogici, i nuovi linguaggi digitali e l'IA

Beyond the *Magister*.

The generative teacher between new pedagogical paradigms,
new digital languages and AI

Alfonso Filippone

Università degli Studi di Foggia, alfonso.filippone@unifg.it

ABSTRACT

The school of today is called to address complex challenges, where the teacher's role can no longer be limited to transmitting knowledge but must go beyond the *magister*, overcoming transmissive and asymmetric models to embody the generative teacher: a present and authentic guide, able to design intentional contexts, nurture meaningful relationships, and orchestrate experiences that value students' subjectivity, thus creating spaces of well-being where each learner can truly flourish. This leads to a new learner profile – autonomous, collaborative, reflective, and engaged in authentic tasks – immersed in a dynamic educational community where the teacher builds strong alliances with families to ensure co-responsibility and educational prosperity, and is also able to read new digital and Artificial Intelligence languages, integrating them into learning environments shaped by new pedagogical paradigms increasingly aimed at bringing out the best in every student.

La scuola del presente è chiamata a rispondere a sfide complesse, dove la figura del docente non può più limitarsi a trasmettere saperi, ma andare oltre il *magister*, superando modelli trasmissivi e asimmetrici per dare forma a un docente generativo, capace di essere guida presente e autentica, progettare contesti intenzionali, coltivare relazioni significative e orchestrare esperienze che valorizzano la soggettività degli alunni, creando, così, spazi di benessere in cui ogni studente possa realmente fiorire. Ne deriva una nuova figura di studente, autonoma, collaborativa, riflessiva e partecipe di compiti autentici, immerso in una comunità educante in continuo movimento, in cui il docente costruisce alleanze solide con la famiglia per garantire corresponsabilità e prosperità educativa ed è, altresì, in grado di leggere i nuovi linguaggi digitali e dell'Intelligenza Artificiale, integrandoli in ambienti di apprendimento fondati su nuovi paradigmi pedagogici sempre più orientati a far emergere il meglio da ogni studente.

KEYWORDS

Generative teacher; New learner profile; Learning environments;
Artificial Intelligence in education; School-family partnership
Docente generativo; Nuova figura di studente; Ambienti di Apprendimento;
Intelligenza Artificiale in educazione; Alleanza scuola-famiglia

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Filippone, A. (2025). Oltre il *Magister*. Il docente generativo tra nuovi paradigmi pedagogici, i nuovi linguaggi digitali e l'IA. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 136-143. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-15>.

Corresponding Author: Alfonso Filippone | alfonso.filippone@unifg.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-15

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

Introduzione

Nel panorama educativo italiano contemporaneo, la pubblicazione della seconda bozza delle nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2025) ha riaccesso un dibattito cruciale sulla direzione culturale e pedagogica della scuola del futuro. Il recente parere del CSPI, ha messo in luce una tensione profonda tra tradizione e innovazione, tra la necessità di aggiornare i paradigmi formativi e il rischio di un ritorno a modelli prescrittivi e gerarchici. Le nuove Indicazioni, pur dichiarando l'intento di ridefinire i curricoli in una prospettiva di modernizzazione, sembrano segnare una discontinuità con la linea dialogica e interattiva che aveva caratterizzato i documenti del 2012 e del 2018. Se le Indicazioni nazionali e nuovi scenari avevano posto al centro l'incontro, la complessità e la partecipazione democratica, la seconda bozza del 2025 pare invece orientata verso una semplificazione concettuale e una visione dicotomica dei ruoli educativi.

Proprio questa torsione culturale, che separa l'istruire dall'educare e assegna alla scuola la sola funzione cognitiva, rinviando quella formativa alla famiglia, rischia di compromettere la dimensione relazionale e comunitaria dell'educazione. In tale contesto, si avverte la necessità di recuperare una visione pedagogica capace di coniugare sapere e umanità, apprendimento e cura. È in questa prospettiva che si colloca la figura del docente generativo, che incarna la possibilità di andare oltre il modello del *magister* delineato implicitamente nelle nuove Indicazioni, per restituire all'insegnante il suo ruolo di guida intenzionale, empatica e riflessiva.

1. Oltre il magister: verso il docente generativo

L'immagine del *magister* che affiora tra le righe della seconda bozza delle Indicazioni nazionali per il curricolo appare come il residuo di una tradizione scolastica che fatica a confrontarsi con la complessità del presente. Si tratta di una figura ancora ancorata al paradigma della trasmissione unidirezionale del sapere, dove l'autorità del docente si fonda sul possesso di un sapere da custodire e da elargire a un discente concepito come soggetto carente, da modellare e orientare. In un contesto educativo attraversato da sfide globali, pluralismo culturale, mutamenti epistemologici e digitali, tale immagine appare anacronistica e persino dissonante rispetto all'idea di scuola come comunità democratica e laboratorio di cittadinanza (Besenghi & Pironi, 2019; Baldacci, 2020; Antonelli & Tolomelli, 2023).

La pedagogia contemporanea, al contrario, sollecita un ripensamento radicale del ruolo docente: non più maestro depositario ma educatore generativo, capace di attivare processi di apprendimento autentici, situati e relazionali. In questa prospettiva, l'insegnante non si limita a trasmettere conoscenze, ma diventa progettista di contesti intenzionali e promotore di esperienze significative (Frabboni & Pinto Minerva, 2013). Egli esercita una funzione di maieuta e di cura educativa (Mortari, 2006), ponendo al centro la soggettività dell'alunno e valorizzando la sua capacità di costruire senso e significato. L'autorevolezza del docente generativo non risiede nella distanza gerarchica, bensì nella presenza autentica (Negretti, 2014) e nella coerenza tra essere e agire: un'autorità dialogica, fondata sulla fiducia, sull'ascolto e sulla reciprocità.

L'insegnamento, in tale orizzonte, si configura come un atto di cura e di corresponsabilità, un processo dialogico in cui la conoscenza diventa strumento per la crescita integrale della persona (Noddings, 2013, Bergamark, 2020). La lezione non è più un momento di trasmissione, ma un'esperienza di generazione condivisa, dove la riflessione, la collaborazione e la creatività costruiscono una comunità di apprendimento viva e trasformativa. Come afferma Morin (2001), educare significa “collegare i saperi”, generando pensiero complesso e apprendo alla possibilità di comprendere l'umano nella sua interezza.

La formazione autentica, come sostengono Rogers (1969) e Mezirow (2000), nasce da un processo di apprendimento riflessivo e trasformativo che conduce il soggetto a reinterpretare criticamente la propria esperienza. Il docente generativo, in questa logica, diventa un facilitatore di senso e un accompagnatore



nel cammino di autoformazione. Egli “orchestra” esperienze (Morin, 2001), connette emozione e cognizione, teoria e vita, favorendo nei discenti lo sviluppo della consapevolezza e della responsabilità personale. La sua azione educativa si nutre di intenzionalità e di eticità, orientandosi verso una pedagogia della presenza e dell’incontro, dove il sapere non è fine, ma mezzo per costruire relazioni di significato e per generare umanità.

2. La nuova figura di studente e la comunità educante

Il superamento del modello scolastico fondato sulla centralità del *magister* implica una trasformazione radicale della figura dello studente e, conseguentemente, dell’intera comunità educante. Se nel paradigma tradizionale l’allievo era concepito come destinatario di un sapere precostituito, oggi è sempre più evidente la necessità di ripensarlo come soggetto epistemico e relazionale, protagonista di un processo formativo aperto, dinamico e dialogico (Mortari, 2017). In tale prospettiva, il discente non è più mero esecutore di compiti cognitivi, ma costruttore di significati, capace di attribuire senso alle proprie esperienze attraverso la riflessione e la cooperazione.

Le recenti Indicazioni nazionali per il curricolo sembrano tuttavia oscillare tra due modelli: da un lato, l’enfasi sulla personalizzazione e sulla partecipazione, dall’altro, la permanenza di una visione prescrittiva che tende a ricondurre l’apprendimento entro confini di adempimento e conformità. Tale tensione riflette la più ampia difficoltà della scuola italiana a conciliare la funzione culturale con quella formativa, rischiando di ridurre l’educazione a mera trasmissione di saperi certificabili (Sartari, 2018).

In opposizione a questa deriva, la pedagogia generativa richiama la necessità di restituire allo studente la possibilità di essere autore del proprio percorso di crescita, attivando forme di riflessività e di *agency* educativa (Cunti & Priore, 2014; Marigliano et al., 2023; Ricciardi, 2024). Lo studente generativo è colui che apprende con gli altri e dagli altri, riconoscendo nella cooperazione e nel dialogo gli strumenti principali della propria costruzione identitaria. In questo senso, l’apprendimento diviene esperienza di co-costruzione di significati, come affermava già Dewey (1986) nella sua concezione di educazione come processo sociale e comunitario.

Tale ridefinizione del ruolo dello studente può realizzarsi solo all’interno di una comunità educante viva e inclusiva, che valorizzi la corresponsabilità e la fiducia reciproca tra scuola, famiglia e territorio. La relazione tra questi soggetti non può essere pensata come semplice collaborazione strumentale, ma come alleanza pedagogica (Contini, 2007; 2009) orientata alla promozione del ben-essere e della crescita integrale di ogni individuo. È proprio in questa rete relazionale che si supera la dicotomia tra l’istruire e l’educare, spesso implicita nelle nuove normative: l’educazione torna a essere un processo collettivo, fondato su reciprocità e dialogo (Martini, 2021).

Il docente generativo, in tale prospettiva, diviene mediatore e costruttore di ponti. Egli promuove sinergie tra le istituzioni formative, riconoscendo che l’apprendimento è un bene comune e che solo un ecosistema educativo partecipato può generare autonomia e responsabilità negli studenti (Nussbaum, 2009). In questo modo la scuola riattiva la sua funzione originaria di comunità democratica e culturale (Bertolini, 1988; Balzano, 2019), luogo in cui si impara non soltanto a conoscere, ma anche a convivere e a costruire insieme il significato della cittadinanza.

3. Ambienti di apprendimento e nuovi linguaggi

Uno dei punti più critici delle nuove Indicazioni nazionali per il curricolo risiede nella scarsa valorizzazione degli ambienti di apprendimento come dimensione costitutiva e trasformativa del processo educativo. L’enfasi posta su efficienza, standardizzazione e misurazione degli esiti rischia di ridurre la complessità del-



l'esperienza formativa a una mera sequenza di prestazioni osservabili, ignorando la dimensione ecologica e relazionale del contesto (Cambi, 2010; Tramma, 2019). L'educazione, invece, non può essere separata dal luogo in cui prende forma: ogni spazio, fisico o virtuale, è portatore di significati, regole implicite, relazioni e possibilità di azione che modellano l'apprendimento e il modo stesso di essere nel mondo (Mortari, 2006; Fiore, 2019; Franceschini, 2023).

In un'epoca segnata dalla rapida digitalizzazione e dall'emergere di nuovi linguaggi, il docente generativo è chiamato a divenire interprete critico delle grammatiche del digitale e dell'Intelligenza Artificiale, affinché queste non si traducano in strumenti di alienazione, ma in occasioni di costruzione condivisa del sapere (Margiotta, 1999; Margiotta, 2016; Nussbaum, 2016).

I nuovi linguaggi digitali, profondamente trasformati dai sistemi di IA generativa e dai modelli di linguaggio di grandi dimensioni (LLM), non sono semplici supporti operativi: costituiscono veri e propri ambienti simbolici che modificano i processi cognitivi, le abitudini epistemiche, le modalità di costruzione del significato e i criteri stessi di ciò che consideriamo conoscenza (Knox, 2023; Williamson et al., 2023).

La competenza pedagogica, in tal senso, non si esaurisce nella padronanza tecnica degli strumenti, ma si fonda sulla capacità di orientare il loro uso verso obiettivi formativi autentici, capaci di integrare la dimensione cognitiva con quella affettiva, sociale e valoriale.

Se fino a pochi anni fa il "digitale" poteva essere interpretato come insieme di strumenti da integrare nella didattica, oggi esso si configura come ecosistema semantico complesso, in cui l'infanzia e l'adolescenza apprendono a leggere e scrivere secondo nuove logiche: multimodali, algoritmiche, generative, predittive. In questo senso, la competenza digitale non è riducibile a mera abilità tecnica, ma richiede una vera alfabetizzazione critica alle nuove forme dell'intelligenza computazionale, dove l'AI agisce come co-regolatore e co-autore dei processi simbolici (Holmes et al., 2019; Luckin & Holmes, 2016).

Gli ambienti di apprendimento, intesi come ecosistemi complessi e dinamici, non costituiscono semplici cornici entro cui si dispiega l'azione educativa, ma veri e propri dispositivi pedagogici che producono significati e influenzano la qualità dell'esperienza (Rivoltella, 2012; Beetham & Sharpe, 2019). Il docente generativo li progetta come spazi di incontro e di ricerca, nei quali la tecnologia non sostituisce ma amplifica la relazione educativa, favorendo la collaborazione, la riflessione e la responsabilità condivisa. In questa prospettiva, la dimensione *phygital* – la convergenza tra fisico e digitale – può assumere un valore formativo di grande portata, poiché consente di integrare esperienze multisensoriali, narrative e riflessive (Del Vecchio et al., 2023; Filippone & De Carlo, 2025).

Proprio l'Intelligenza Artificiale, soprattutto nella declinazione generativa, rappresenta la trasformazione più radicale del panorama educativo contemporaneo. Essa introduce una nuova forma di mediazione cognitiva che non si limita a supportare l'attività dell'apprendente, ma partecipa attivamente alla produzione di contenuti, soluzioni, codici e interpretazioni (Holmes et al., 2019). Questi sistemi, infatti, non offrono semplici risposte preconfezionate, ma generano testi, immagini, simulazioni e ragionamenti sulla base di modelli statistico-probablistici che, pur non essendo dotati di intenzionalità, esercitano un impatto significativo sulla percezione del sapere e sull'esperienza soggettiva dell'apprendere.

L'uso dell'AI in educazione solleva quindi interrogativi pedagogici profondi, che chiamano in causa la natura stessa dell'apprendimento. Ci si deve anzitutto interrogare su come si trasformi la costruzione del significato quando l'allievo si confronta con contenuti, testi o narrazioni prodotti da sistemi non umani: la relazione con il sapere non è più mediata esclusivamente dall'intenzionalità dell'educatore, ma anche da modelli statistici che imitano il linguaggio umano senza viverne l'esperienza.

Parallelamente, cambia la qualità della metacognizione, poiché il feedback non proviene più necessariamente da una mente che comprende, ma da un modello linguistico che genera risposte sulla base di pattern probabilistici; ciò modifica l'idea stessa di accompagnamento riflessivo. In questo scenario diventa cruciale chiedersi quali forme di agency, responsabilità e controllo critico debbano essere coltivate affinché l'IA non si trasformi in un surrogato della fatica cognitiva, ma, al contrario, in un dispositivo capace di stimolare l'attenzione, il discernimento e l'elaborazione personale degli studenti (Williamson, 2024).

Il docente generativo non può sottrarsi a queste domande. Egli è chiamato a mantenere aperto l'oriz-



zonte ermeneutico dell'educazione, impedendo che l'apprendimento si riduca a interazione tecnico-funzionale con modelli predittivi (Selwyn et al., 2023; Selwyn, 2024). L'IA, infatti, amplifica la possibilità di personalizzare i percorsi didattici, di supportare l'autoregolazione dello studio, di visualizzare concetti astratti, di simulare scenari complessi e di facilitare l'accesso ai contenuti in forme multimodali, contribuendo anche a pratiche più inclusive (Fabiano, 2025; Bartolini, 2025).

Eppure queste promesse convivono con rischi strutturali che interpellano con urgenza la pedagogia. L'AI porta con sé, innanzitutto, la possibilità di introdurre bias algoritmici capaci di influenzare giudizi educativi, categorizzazioni o rappresentazioni del mondo, come hanno mostrato gli studi di O'neil (2017) e Crawford (2021). Accanto a ciò, emerge il fenomeno della dipendenza cognitiva, per cui l'allievo tende a delegare all'algoritmo attività di analisi, sintesi e decisione, con il rischio di un progressivo indebolimento del pensiero critico e dell'autonomia riflessiva (Zanetti et al., 2019). A complicare ulteriormente il quadro vi è l'opacità dei processi decisionali: spesso è difficile comprendere quali meccanismi abbiano condotto un sistema a produrre un determinato suggerimento o una specifica valutazione, sollevando questioni di trasparenza e responsabilità che Williamson et al. (2023) hanno ben evidenziato.

Non meno rilevante è il rischio di standardizzazione dei linguaggi, che può comprimere la creatività, appiattire la complessità espressiva e ridurre la varietà interpretativa degli studenti, indirizzandoli verso forme di produzione discorsiva uniformate ai modelli algoritmici (Nguyen, 2023). Infine, si profila un rischio di più ampia portata: la possibile disumanizzazione della relazione educativa, qualora il ruolo del docente venisse progressivamente ridotto a quello di supervisore tecnico di processi automatizzati, perdendo la sua funzione generativa, dialogica e trasformativa.

Per queste ragioni, l'AI non può essere introdotta come un semplice strumento tecnologico, ma va collocata entro un progetto educativo intenzionale e sorretto da un'etica della responsabilità (Floridi, 2022). Solo una pedagogia delle relazioni, della riflessività e della presenza può evitare che l'AI divenga un vettore di omologazione, trasformando invece la tecnologia in occasione di ampliamento del pensiero, di esplorazione del possibile, di coltivazione della complessità (Schiff, 2022).

Il docente generativo, in questo quadro, assume la funzione cruciale di mediatore di senso: egli guida gli studenti a interrogare ciò che l'IA produce, a riconoscere limiti e potenzialità, a comprendere la differenza tra un testo generato e un testo pensato, tra una inferenza algoritmica e una decisione umana, tra efficienza della risposta e verità del processo formativo. Lungi dal delegare alla tecnica l'identità della scuola, egli ne riafferma il carattere umano, comunitario e dialogico, mantenendo l'apprendimento come spazio di significazione condivisa (Ng et al., 2025).

L'innovazione tecnologica non è di per sé sinonimo di innovazione educativa: richiede una postura riflessiva, una vigilanza etica e una continua attenzione alla dimensione umana dell'insegnamento (Mortari, 2006). Solo un approccio ermeneutico e generativo può evitare i rischi di disumanizzazione e omologazione, restituendo al docente il ruolo di mediatore di senso, di artigiano del sapere e di custode delle relazioni educative nel tempo complesso della tecnica (Giannakos et al., 2025)

4. La scuola come spazio di fioritura e prosperità educativa

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, la scuola è sempre più chiamata a ripensare la propria identità, oscillando tra le pressioni dell'efficienza e la necessità di riaffermarsi come luogo di crescita integrale e di fioritura umana. Le nuove Indicazioni nazionali per il curricolo sembrano, almeno in parte, inscriversi in una logica tecnico-procedurale che privilegia l'addestramento alle competenze e la misurabilità degli apprendimenti, rischiando di ridurre la dimensione educativa a un esercizio di conformità e controllo. Questa deriva efficientista – come già denunciava Dewey (1916) nel suo appello per una scuola democratica e viva – rischia di impoverire la scuola della sua funzione primaria: essere spazio di esperienza, di senso e di libertà.



Contro questa visione riduzionista, la prospettiva della pedagogia generativa afferma una concezione della scuola come luogo di “cura di sé e del mondo” (Filippone, 2025), capace di generare benessere, felicità e cittadinanza attiva. In questa cornice, la scuola non è solo istituzione trasmissiva, ma comunità di pratica e di vita (Wenger, 1999), in cui conoscenza e affettività si intrecciano nel processo di costruzione del sé. La fioritura umana, così come delineata da Nussbaum (2009) e da Sen (1999), diventa paradigma pedagogico per un’educazione orientata alla libertà, alla dignità e alle capacità di ciascuno. Essa implica la promozione di contesti inclusivi in cui ogni soggetto possa sviluppare potenzialità cognitive, emotive e sociali in armonia con gli altri e con l’ambiente.

Il docente generativo agisce come maieuta di possibilità, come figura capace di intrecciare sapere e vita, competenza e sensibilità. Egli si colloca nel solco di una tradizione educativa che coniuga la ragione pedagogica con la cura dell’umano (Bertolini, 1988; Cambi, 2010), restituendo alla scuola il senso di una comunità etica (Biesta, 2021) fondata sulla fiducia, sulla solidarietà e sulla responsabilità condivisa. Educare, in questa prospettiva, non significa solo istruire, ma prendersi cura del divenire dell’altro (Filippone, 2025), accompagnandolo nella costruzione di significati e nel riconoscimento del proprio valore.

La pubblicazione della seconda bozza delle nuove Indicazioni Nazionali rappresenta dunque un momento cruciale per riaprire il dibattito pedagogico sul senso della scuola e sul ruolo dell’insegnante. Se il rischio è quello di un ritorno al *magister* come figura di controllo e prescrizione, la risposta risiede nella riscoperta del docente come costruttore di umanità (Margiotta, 2016), interprete di un sapere dialogico e generativo. Andare oltre il modello del docente-autorità significa restituire centralità alla relazione educativa, intesa come spazio di reciprocità e di crescita comune.

In un tempo in cui l’Intelligenza Artificiale e la digitalizzazione ridefiniscono il concetto stesso di conoscenza, la sfida educativa non è più soltanto tecnologica, ma profondamente antropologica. Come ricorda Floridi (2022), la rivoluzione informazionale impone un ripensamento etico della nostra presenza nel mondo: restare umani diventa il compito educativo per eccellenza. La scuola del futuro sarà dunque quella capace di generare intelligenza relazionale, non soltanto artificiale; di coltivare empatia, pensiero critico e immaginazione come forme di resistenza creativa all’omologazione. Solo così essa potrà tornare a essere, nella sua essenza più autentica, un laboratorio di umanità e di futuro condiviso.

Bibliografia

- Antonelli, F., & Tolomelli, A. (2023). Pedagogia critica: disfare e fare l’educazione nella contemporaneità. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 98–108. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-14>
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica.* Carocci.
- Balzano, V. (2019). Democrazia e educazione in John Dewey: nuove prospettive pratiche per un educare alla cittadinanza democratica. *Civitas educationis: education, politics and culture*, VIII(2), 183–196.
- Bartolini, E. (2025). Intelligenza filosofica e IA: quale dialogo. In P.A. Muller, A. Bianchi, A. Modugno, P. Monti, M. Sacchi, R. Veneziano (Eds.). *Sapere di non sapere. Nuove sfide della conoscenza tra tradizioni e traduzioni. Atti del Convegno Nazionale della Società Filosofica Italiana* (pp. 229–234). LediPublishing.
- Bergmark, U. (2020). Rethinking researcher-teacher roles and relationships in educational action research through the use of Nel Noddings’ ethics of care. *Educational Action Research*, 28(3), 331–344. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1567367>
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata.* La Nuova Italia
- Beseghi, E., & Pironi, T. (2019). *Research in Progress: A cent'anni da Democrazia e Educazione di John Dewey.* FrancoAngeli.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present.* Routledge.



- Cambi, F. (2010). Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di sé. *Humana Mente*, 14, 67–77.
- Contini, M. (2007). Servizi educativi per l'infanzia e contesti familiari: Verso l'alleanza, attraversando la problematicità. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 2, 1000–1010.
- Contini, M. (2009). The ethics of professionalism in educational care: competence, knowledge and passion. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 4(2). <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1699>
- Crawford, K. (2021). *The atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.
- Cunti, A., & Priore, A. (2014). Riflessività a scuola: tra resistenze al cambiamento ed aperture formative. *Educational reflective practices*, 82–100.
- Del Vecchio, P., Secundo, G., & Garzoni, A. (2023). Phygital technologies and environments for breakthrough innovation in customers' and citizens' journey. A critical literature review and future agenda. *Technological Forecasting and Social Change*, 189, 122342.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Fabiano, A. (2025). *Intelligenza Artificiale e processi didattici. Un nuovo paradigma educativo*. Anicia.
- Filippone, A. (2025). La scuola del benessere: un modello educativo oltre le competenze. In A. Filippone (Ed.). *Benessere, Felicità e inclusione. Nuovi Scenari per l'Orientamento a Scuola*, (pp. 36–48). Progedit.
- Filippone, A., & De Carlo, M.E. (2025). Hybrid learning spaces and inclusive education: an exploratory study on augmented learning environments and virtual worlds in dada schools. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 9(1).
- Fiore, A. (2019). Democrazia e educazione: il valore pedagogico del gioco in John Dewey. *Per la filosofia: filosofia e insegnamento*, XXXVI(106), 97–104.
- Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale: Sviluppi, opportunità, sfide*. Raffaello Cortina.
- Franceschini, G. (2023). Filosofia dell'esperienza e didattica attiva: l'attualità di Esperienza e educazione (1938), J. Dewey. *Studi sulla Formazione*, 223–233. <https://doi.org/10.36253/ssf-1498>
- Giannakos, M., Azevedo, R., Brusilovsky, P., Cukurova, M., Dimitriadis, Y., Hernandez-Leo, D., ... & Rienties, B. (2025). The promise and challenges of generative AI in education. *Behaviour & Information Technology*, 44(11), 2518–2544.
- Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education Promises and Implications for Teaching and Learning*. (1st ed.). Center for Curriculum Redesign.
- Knox, J. (2023). Educational development in the postdigital era. In W. O. Lee, P. Brown, A. L. Goodwin, & A. Green (Eds.), *International Handbook on Education Development in Asia-Pacific* Springer. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2327-1_119-1
- Luckin, R., & Holmes, W. (2016). Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education. UCL Knowledge Lab.
- Margiotta, U. (2016). The futures of the school and the pedagogical research. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 9–16. https://doi:107346/-fei-XIV-02-16_01
- Margiotta, U. (Ed.). (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Armando Editore.
- Marigliano, R., Mannese, E., & Lombardi, M. G. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 101–110. <https://doi.org/10.19241/ill.v20i43.791>
- Martini, B. (2021). Innovare la scuola attraverso il Curricolo Integrato. *Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative*, 7(2), 46–58. <https://doi.org/doi:10.14605/PD722104>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass.
- Minerva, F. P., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Laterza.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito, MIM (2025). *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo*



- d'istruzione*. Retrieved October 12, 2025 from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Pearson.
- Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Raffaello Cortina.
- Negretti, M. (2014). Educare nella complessità: verso una pedagogia della presenza. *Ricerca psicoanalitica: rivista della relazione in psicoanalisi*: 3, 2014, 109–126.
- Ng, D. T. K., Chan, E. K. C., & Lo, C. K. (2025). Opportunities, challenges and school strategies for integrating generative AI in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100373.
- Nguyen, N. D. (2023). Exploring the role of AI in education. *London Journal of Social Sciences*, (6), 84–95.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Nussbaum, M. C. (2009). Creating capabilities: The human development approach and its implementation. *Hypatia*, 24(3), 211–215.
- Nussbaum, M.C. (2016). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- O'neil, C. (2017). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown.
- Ricciardi, M. (2024). Pedagogia Generativa, Sistemi Educativi e Territorio tra divari, povertà e inegualianze. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 88–097.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.
- Schiff, D. (2022). Education for AI, not AI for education: The role of education and ethics in national AI policy strategies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 527–563.
- Selwyn, N., Hillman, T., Bergviken Rensfeldt, A., & Perrotta, C. (2023). Digital technologies and the automation of education - key questions and concerns. *Postdigital Science and Education*, 5(1), 15–24.
- Selwyn, N. (2024). On the limits of artificial intelligence (AI) in education. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 10(1), 3–14.
- Sen, A. (1999). Development as Freedom Oxford University Press Shaw TM & Heard. *The Politics of Africa: Dependence and Development*.
- Startari, S. (2018). Tutti competenti. Il processo di certificazione delle competenze tra riconoscimento e rappresentazione. *Scuola democratica*, 9(3), 543-562.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Laterza.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Williamson, B., Macgilchrist, F., & Potter, J. (2023). Re-examining AI, automation and datafication in education. *Learning, media and technology*, 48(1), 1–5.
- Williamson, B. (2024). The social life of AI in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34(1), 97–104.
- Zanetti, M., Iseppi, G., & Cassese, F. P. (2019). A “psychopathic” artificial intelligence: The possible risks of a deviating AI in education. *Research on Education and Media*, 11(1), 93–99.

