

SOMMARIO

Anno LIX, n. 235, Aprile -Giugno 2025

Una parola ai lettori p. 5

Articoli

- *Da un libro e da una trasmissione Tv è nato il discorso sull'Europa,*
di Giovanni Genovesi p. 7

- *Adolescence: disagio e devianza minorile tra "incel" e "manosfera. La narrazione nell'educazione emotiva e sentimentale,* di Luana Di Profio p. 19

- *Middle leadership a scuola: quale profilo professionale per gli insegnanti, in una prospettiva di equità?,* di Valerio Ferrero p. 39

Note

Insegnanti e autonomia scolastica secondo Valditara,
di Luciana Bellatalla p. 57

Uno sguardo sul mondo: Trump e l'Università p. 63

Notizie, recensioni e segnalazioni p. 75

B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, (L. Bellatalla), G. Genovesi, *Pier Paolo Pasolini l'intellettuale e l'educatore*, (L. Bellatalla), A. Nobile (ed.), *Dizionario di letteratura giovanile. Generi, temi, percorsi, sviluppi*, (L. Bellatalla), V. Orsomarso, *Tristano Codignola. Educazione Democrazia Socialismo*, (C. Martinelli)

Collaboratori p. 89

Call for papers p. 91

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review.

“Ricerche Pedagogiche” è classificata dall’ANVUR come Rivista di Fascia A per i settori concorsuali 11/D1 (Pedagogia e Storia della Pedagogia) e 11/D2 (Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca educativa).

Ricerche Pedagogiche
rivista trimestrale

Direzione e Amministrazione: Ricerche Pedagogiche, Via Passo della Cisa, 23 43100 – Parma – Tel. (0521) 494634 – E-mail: gng@unife.it
– Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813
ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)

Edizioni Anicia, **Editoriale Anicia S.r.l.** Via S. Francesco a Ripa, 104, 00153 Roma, Sede legale: Via di Trigoria, 45, 00128 Roma, Tel: +39 06.5898028, E-mail: info@edizionianicia.it
Logo di coperta di Franco Maria Ricci.

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

Comitato di Redazione: Giovanni Genovesi (direttore scientifico) – Alessandra Avanzini (responsabile sezione Internazionalizzazione) – Luciana Bellatalla (Vicedirettore) – Maura Gelati (responsabile della sezione Pedagogia speciale – Educazione speciale) – Angelo Luppi (responsabile della sezione didattica) – Angela Magnanini (responsabile della sezione Educazione sportiva) – Elena Marescotti (Capo redattore)

Comitato Scientifico: Anna Marina Mariani, Università di Torino; Joaquim Pintassilgo, Università di Lisbona; Riccardo Roni, Università della Basilicata; Paolo Russo, Università di Cassino; Roberto Sani, Università di Macerata; Saverio Santamaita, Università di Chieti; Antonio Viñao Frago, Università di Murcia; Ignazio Volpicelli, Università di Roma Tor Vergata; Susan Wallace, Università di Nottingham.

Comitato di Referee: José Antonio Afonso, Università di Miño; Sandro Baffi, Università Sorbona IV, Parigi; Fabio Bocci, Università di Roma Tre; Marc Depaepe, Università di Lovanio; Franco Frabboni, Università di Bologna; Edwin Keiner, Università JWGoethe di Frankfurt am Main; Vincenzo Sarracino, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli (coordinatrice L. Bellatalla, Università di Ferrara).

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione devono essere indirizzati alla Direzione della rivista “Ricerche Pedagogiche” ai seguenti indirizzi di posta elettronica: gng@unife.it e bll@unife.it.

Questo fascicolo, primo dell'annata 2025, è stato pubblicato online il 30 giugno 2025.

Avviso ai collaboratori

Gli Autori e le Autrici interessati a pubblicare su “Ricerche Pedagogiche” sono invitati/e ad inviare non l'articolo già completo, ma la loro proposta via e-mail direttamente alla Direzione della Rivista (al seguente recapito: luciana.bellatalla@unife.it), allegando, in un unico file pdf: il titolo dell'articolo; un long abstract in lingua italiana (di circa 3000 battute); massimo cinque riferimenti bibliografici; un breve profilo biografico. Il Comitato di Redazione provvederà ad una valutazione e selezione delle proposte, comunicandone l'accettazione o la non accettazione. La proposta dovrà essere coerente con le tematiche di interesse della Rivista (Epistemologia pedagogica e questioni di Scienza dell'educazione, Teoria della scuola, Politica scolastica, Educazione degli adulti, Pedagogia speciale, Pedagogia della narritività e Questioni di Didattica). In caso di accettazione, l'Autore/l'Autrice dovrà far pervenire l'articolo completo entro la data comunicata al momento dell'accettazione. La Rivista accoglie recensioni di volumi – preferibilmente pubblicati nell'ultimo triennio – di ambito pedagogico e/o storico (indicativamente di 8.000-10.000 battute, spazi inclusi).

La valutazione definitiva degli articoli è sottoposta a double-blind review. Inoltre si precisa che gli articoli dovranno avere una lunghezza tra le 30.000 e le 45.000 battute e comunque per un totale di max 18 pagine (comprehensive di eventuali tabelle o immagini in formato jpg.). Si ricorda che il testo deve essere redatto con font Times New Roman corpo 12 su interlinea 14; le note con il medesimo font corpo 10 con interlinea singola; le citazioni non devono essere in formato APA; la pagina deve avere margini tra 3 (sx) e 15 (dx) e margine in alto ed in basso di 5. Eventuali tabelle o immagini devono essere in formato jpg. Infine, ogni articolo deve essere accompagnato da un abstract in italiano ed in inglese (max 600 battute ciascuno), da 5 parole chiave in italiano e in inglese e da un breve profilo bio-bibliografico dell'autore/autrice (max 600 battute). Si avvisa che, qualora questa modalità di editing non sia rispettata, il contributo non potrà essere pubblicato.

Una parola ai lettori

Prima di licenziare questo numero di “Ricerche Pedagogiche” vogliamo segnalare ai nostri collaboratori ed ai nostri lettori un contributo per così dire anomalo, che vi troveranno.

Infatti, sebbene la rivista sia strutturata come d’ordinario con articoli, note e recensioni, tra le note ne compare una particolare ed inedita: si tratta di una, sia pur sommaria, rassegna stampa inerente lo scontro in atto tra il presidente Trump e l’università di Harvard, che con tutta probabilità sarà solo il primo esempio di un aperto conflitto tra l’orientamento politico attualmente egemone negli USA e il mondo dell’accademia e della ricerca scientifica.

Poiché questa opinione, che individua negli intellettuali un nemico da controllare e possibilmente tacitare, non è circoscritta ai soli Stati Uniti, ma è condivisa da tutte le Destre sovraniste e xenofobe, crediamo che la nostra rivista debba fare di questo argomento un tema centrale e coinvolgente, aprendo un dibattito che solleciti lettori e collaboratori ad interrogarsi su questo aspetto, che non può lasciare indifferente chi si occupa di educazione e di scuola e crede nella necessaria libertà della ricerca, su cui Humboldt ai primi dell’Ottocento pensò che l’università e la ricerca scientifica dovessero edificarsi, certo con il sostegno statale, ma sempre nel rispetto per l’indipendenza del ricercatore e del suo giudizio.

La Redazione tutta, dunque, ha pensato di partire da questa rassegna stampa che informa e, ad un tempo, sintetizza le opinioni diffuse tra il pubblico (in genere negative e, in una minoranza, per così dire, tolleranti o parzialmente filo-trumpiane).

Non l’ha fatto certo nell’illusione di offrire un quadro inedito della situazione che in generale emerge pressoché omogenea dai notiziari televisivi e dai quotidiani di larga tiratura cosicché ormai tutti sanno di che cosa si tratta. L’ha fatto piuttosto per offrire una sintesi di queste notizie diffuse, dagli USA alla Francia, dall’Italia alla Cina, quale base per un dialogo con i nostri lettori che ci pare non solo opportuno, ma anche urgente.

Del resto, come ho già detto, ci pare che aprire uno spazio su questi aspetti sia non solo un dovere civile, ma rientri a pieno titolo nella *mission* di una rivista che si occupa di educazione ed in particolare della nostra, che fin dalla sua nascita, si è posta l'obiettivo di indagare sulla politica scolastica e sulla autonomia della ricerca scientifica.

Speriamo che questo invito venga raccolto e che si partecipi numerosi ad un dibattito della cui importanza non si può dubitare, con interventi diversi – da articoli ampi ed argomentati a note di più corto respiro fino a lettere o testimonianze cui ci piacerebbe dare un'attenzione non corriva.

Il direttore

Da un libro e da una trasmissione tv è nato il discorso sull'Europa

Giovanni Genovesi

È evidente che volevo andare a parlare di Europa, argomento oggi di grande interesse e che incute paura. Tuttavia l'ho portato a impedire i miei sogni illusori, perché una trasmissione televisiva condotta da Corrado Augias, parlava prendendo lo spunto da un episodio che accadde a Melo quando gli Ateniesi vollero punire la piccola isola delle Cicladi di essere alleata con Sparta. Ne esce fuori quanto il rapporto tra forza e giustizia sia giustificato. E da qui a passare all'Europa il passo è breve, visto che l'Europa ha aiutato l'Ucraina fin dall'inizio della guerra nata tra Russia e quel Paese.

It's clear that I intended to discuss Europe, a topic of great interest today and one that instills fear. However, it led me to suppress my illusory dreams because a television program hosted by Corrado Augias took inspiration from an episode in which the Athenians acted against Melos to punish the small Cycladic island for siding with Sparta. This brings to light the relationship between power and justice and how justified it is. From there, the connection to Europe is easily made, given that Europe has been involved from the very beginning of the war between Russia and Ukraine.

1. *Incominciando*

La mia vita l'ho passata tra i libri, leggendo e scrivendo. E sempre più mi accorgo che la mia ignoranza è superiore a qualsiasi scienza.

Eppure i libri che ho letto costituiscono il mio sapere. È indubbio che alcuni libri mi hanno aperto un mare. *E naufragar m'è dolce in questo mare*, come diceva Leopardi nella chiusa nel suo *Infinito*. Anche se il poeta di Recanati usava non solo come un indefinito, come un qualcosa di liquido e senza infinitezza perché vuol dire che l'essenza della poesia è da inventare, giacché la poesia è sempre ciò che sfugge da noi, è un piacere che se ne va e che non può restare accanto a noi. E lo so anch'io!

Nel libro che sto leggendo di Massimo Recalcati *A libro aperto*¹ si sostiene, che il libro non solo è un mare, ma un coltello che taglia in due la tua vita.

Ma non è detto affatto che il libro, pur bello e interessante, sia un arnese che faccia scomparire ciò che ho letto prima.

Io credo che questo non accada: se, per esempio, leggo due libri entrambi belli e interessanti essi non fanno scomparire la bellezza e l'interesse che mi hanno spinto a leggere il primo libro come qualcosa di bello e di interessante.

Qualcosa resta del primo e anche del secondo, perché la cultura sarebbe un guaio se il secondo cancellasse il sapere del primo. Può accadere anche questo, ma non tutte le volte.

Se accadesse così sarebbe meglio rinunciare a leggere il secondo, perché potremmo fermarci al primo. È un vero indovinello.

Ultimamente m'è capitato con un libro di Corrado Augias in cui mi è parso che tutta la quinta parte del libro sia indimenticabile. Eppure ho letto un altro libro, il caso volle che fosse ancora di Augias, di cui ho imbastito una recensione perché mi sembrava molto interessante al punto da non dimenticare neppure una parola; ma invece ne ho fatto una recensione buona se non bella, dimenticando molte parole e, anzi dandomi la possibilità di inserire alcune parole significative per agganziare il pensare di Gobetti con queste parole da me aggiunte a quelle della rivoluzione liberale dello stesso Gobetti.

E non mi sono dimenticato il contenuto del primo libro. Nella cultura le parole si aggiungono indefinitivamente perché sono diventati pensieri.

E il mare si allarga, l'avventura continua e non si disperde finché la tua mente lo ricorda. Essa, onda su onda, si ingigantisce fino a quando il pensiero non la cancella e la sostituisce con una più fresca, non dico vera, si chiami Silvia o Nerina, ma che tu possa illuderti che sia disponibile a farti compagnia nel tuo letto.

Ma la forza ti impedisce qualsiasi illusione: tu non potrai più coltivare nessuna illusione d'amore perché la forza ti uccide, dovunque tu sia, essa ti raggiungerà e non potrai avere più un sogno d'amore che ti permetta di naufragare dolcemente in questo mare.

¹ Mi riferisco al libro di Massimo Recalcati, *A libro aperto. Una vita è i suoi libri*, Milano, Feltrinelli, 2015.

Questo è ciò a cui ti porta la forza che ti disprezza perché hai fatto perdere tempo visto che con quello stesso tempo avrebbe conquistato più terra di quella che ha già.

E il disprezzo non si attenuerà mai se non colla morte tua o di colui che ti vuole uccidere. Questa seconda è più difficile a verificarsi, anche perché più presto a raggiungerti di quanto non faccia tu, visto che lui ha più mezzi di quanto ne hai tu.

Se non fosse così non avrebbe vinto la prima volta, se non per caso. Ma queste cose non avvengono mai per caso.

Si pensi appunto alla punizione di Melo, che avvenne durante lo *status* di pace della grande guerra del Peloponneso tra Atene e Sparta².

2. *La punizione di Melo*

“Così nell'estate del 416... Atene decise di chiudere la partita con Melo. E non senza un duro assedio, inizialmente vano, e infine grazie al consueto apporto del tradimento dall'interno, vi riuscì. La repressione fu spietata: massacro dei maschi adulti, riduzione in schiavitù delle donne e dei bambini, installazione nell'isola di 500 coloni ateniesi. Alcibiade, ispiratore dell'impresa, volle un figlio da una schiava melia; magari nella sua narcisistica megalomania pensava di incarnare la figura di Achille padrone di Briseide. La cosa fece scalpore. È possibile che Euripide, nelle *Troiane*, andate, in scena nel 415, abbia voluto alludere, con aggiunta dell'ultimo momento, alla ferocia esercitata su Melo. È il serrato dialogo tra Atena, ormai indignata contro gli Achei e Poseidone (vv. 45-97): “folle è quel mortale che abbatte le città” e che perciò prepara “la sua propria rovina” (vv. 95-97).

Tucidide trasse spunto dalla vicenda di Melo (pur simile nella dura dinamica imperiale, ad altre del tutto analoghe per ferocia repressiva...tra le scarse notizie militari (vv. 84 e 114). I dialoganti sono i generali del corpo di spedizione ateniese e alcuni capi dei Melii (vv. 84-113) in dialogo sui massimi sistemi, soprattutto sull'antinomia destinata a grande fortuna nella riflessione filosofica influenzata dalla Sofistica tra forza e giustizia.

² Ho avuto l'occasione per parlare qui di Europa, ascoltando la trasmissione televisiva “La torre di Babele” condotta da Corrado Augias che avrebbe conversato prima con Umberto Galimberti e poi sulla politica attuale, piuttosto rozza, che sembra rivolgersi soprattutto alla forza.

Già gli antichi critici si chiedevano se quell'evento avesse mai avuto luogo e come Tucidide potesse averne avuto contezza visto che lui stesso dice che il dialogo si svolse a porte chiuse (v. 84) (La versione di Eforo ci è data da Diodoro (XII, 65, 2. Eforo era uno storico del IV secolo, che influenzato da Isocrate dice che – unica tra le Cicladi – Melo “conservava la alleanza con Sparta...”).

Nella resa dei conti finale (404), nel momento disperato dell'assedio di Atene e della prevedibile, inevitabile capitolazione, si legge nelle Elleniche che gli Ateniesi vivevano nell'incubo di “subire il trattamento che avevano a suo tempo inflitto ai Melii” (vv. 84-113).

Lisandro cacciò i 500 cleruchi ateniesi³ da Melo e riportò nell'isola i sopravvissuti al massacro del 416 (HG II, 2, 9). Nel 380 Isocrate in un *pamphlet* sapientemente patriottico, diffuso nell'imminenza della nascita della seconda Lega attica (378), difende come giusta la repressione attuata contro Melo nel 416 e critica aspramente quelli che, servili verso Sparta, si strappano le vesti “per la sorte dei Melii (Isocrate, *Panegirico*, 100-110)”⁴. Come si vede c'è ancora chi, Isocrate per esempio, si scandalizza del modo come sono stati puniti i Melii. Ed è da notare anche la sostituzione dei 500 abitanti di una colonia ateniese, se gli Spartani non fossero venuti a controllare, non si sarebbero accorti subito della mancanza del solito versamento di 15 talenti dei Melii nelle loro casse.

Tutto dovrebbe funzionare come una macchina, ma questa tecnologia ancora non funziona, e se ne rimpiange il non funzionamento. Deve esserci un rimedio quanto prima perché la sostituzione degli abitanti è senz'altro facilmente scoperta e così l'emissione di una moneta falsa: basterebbe far parlare uno dei falsi abitanti e tutto verrebbe a galla, ammesso che gli Spartani non se ne fossero accorti prima. Praticamente, si sarebbe scoperto, a prescindere dal massacro dei capi, visto che ciò che non è venuto ancora a galla lo verrà subito dopo.

La forza non basta, anche se procura sdegno per quanto riguarda i risultati ampiamente feroci che gli stessi Achei sono soggetti a incubi nel ricordo di ciò che loro stessi hanno fatto ai Melii.

³ I cleruchi erano gli abitanti di una cleruchia che era un particolare tipo di colonia greca, specialmente ateniese, avente soprattutto finalità militari.

⁴ Luciano Canfora, *La grande guerra del Peloponneso 447-394*, Bari-Roma, Laterza, 2024, Cap. 23 *Mettere a frutto la pace: punire Melo*, pp. 161 segg. All'interno ho indicati i versi segnati più significativi da un numero da dove cominciano e finiscono i passi in greco. Per i passi in greco mi sono limitato alle pp. 749-751 del libro V, vol. primo, Milano, Arnoldo Mondadori, giugno 2007.

E questo è la conseguenza di ciò che procura la forza, sia pure non adeguata come tecnologia per nascondere quanto è stato fatto. E questo spinge sempre più a nascondere il risultato dell'uso della forza, usata, giustamente ma senza giustizia anche se colui che l'ha usata, come lui stesso crede giustamente, pur ben lontana della giustizia.

3. *L'Europa è un ideale*

Io credo, fermamente, che, per esempio, l'armamento dell'Europa, sia pure con 800 miliardi da raccogliere allorché sia comunque sempre tardi per difendersi da chi vuole attaccarci per prendere cosa? Noi, come Italia non abbiamo nulla da prendere scavando terre rare, che per Enrico Mattei ci poteva essere il gas utile per la nostra energia, le Sette Sorelle angloamericane ci dettero l'alt e per essere sicure ammazzarono Mattei.

C'è molto più da prendere nelle terre rare, per esempio ad occupare l'Ucraina che forse ritardano, Putin e Trump a firmare persino una tregua di 30 giorni.

A me, per difendere l'Europa debbo solo difendere il concetto di Europa, che fin dai suoi inizi, quando gli Stati cominciarono a formarsi ebbero la prima preoccupazione dell'*habeas corpus* e poi, con la rivoluzione francese, inondò tutta l'Europa con bandiere francesi con scritto "libertà, fraternità, uguaglianza", che fu dimenticato man mano che le bandiere napoleoniche coprirono tutta l'Europa e l'Italia diffuse in tutto il mondo civilizzato e non colonizzato, l'Umanesimo con i principi che ne erano il fondamento, libertà e diritti civili.

4. *Il Manifesto di Ventotene*

La difesa di tali ideali l'ho fatta mia da quando è stato scritto nello stesso anno della mia nascita (1941) il *Manifesto di Ventotene* e i miei professori me l'hanno spiegato, a stralci, alle superiori.

Io voglio subito dire che per me l'Europa è non solo un continente ma un ideale che porta con sé la democrazia e la libertà e si fregia dei diritti umani e dell'acutezza del pensiero che fruga nella storia e nei vari dirupi della pace, tutta robaccia che la forza ha cancellato perché non se ne fa niente, come della cultura e della storia che però dopo la lunga parentesi dell'asfissiante guerra del Peloponneso (447-394 a. C.)

la Grecia si popolò sempre più di filosofi di grande livello se sono belli e interessanti e leggibili ancora nel XXI secolo.

Chi fa la guerra e ama la guerra è schiavo della tecnologia che non pensa ad altro che potenziare se stessa. È una sorta di malattia che incarna l'uomo che ama la guerra, specie se intesa come il vento che muove l'acqua che ristagna.

Per questo soggetto la tecnologia è tutto: non pensa, non riflette, non scava su se stesso e, al di là di usare il manifesto come Meloni che ne ha detto male come per fare un po' di propaganda contro chi è sceso in piazza, ritardando il problema del riarmo o no e come si trovano i miliardi per difendere l'Europa se l'attaccassero, non foss'altro per rapinarci delle armi.

Io credo che armare l'Europa sia un errore perché ci sono già nazioni dotate di armi nucleari che noi non riusciremo mai a raggiungere. E poi cosa ne facciamo delle armi? I soldi ci servono per la sanità, per fare le scuole e per renderle più agibili e funzionanti, per allungare e tutelare le linee ferroviarie, ristrutturare case, aumentare gli stipendi o le pensioni specie della scuola che sono le più basse d'Europa. E poi la guerra riesce solo a fare disastri.

Io desidero tanto che l'Europa diventi una Federazione di Stati, così come si sono fatti a loro tempo gli U.S.A. e io desidero che senza guerra possiamo continuare per altri cento anni di pace.

Già di soldi ce n'hanno portati via gli aiuti all'Ucraina e la stessa guerra che ha fatto sì che in tre anni noi come Italia siamo stati bombardati con le sciocche menzogne della Zacharova sul nostro presidente della repubblica.

Ieri siamo stati tutti attenti alle parole di Putin e di Trump. Non pare che siano sulla via per la pace. Vedremo la prossima riunione a Riad, in Arabia. Ma ci sono ancora molti spazi da riempire prima di andare oltre la guerra. Ma quanti spazi ci sono per fare la pace. A me sembra quanti km ci sono di confine tra Ucraina e Russia.

Speriamo che ci riescano, ma ho poca fiducia che ce la facciano due uomini soli, sia pure potenti oltre modo, ma troppo autoritari al punto che sembrano ciascuno un esercito.

E l'Europa che ci sta a fare, e Zelensky, che è una parte non trascurabile anche se per i due potenti, persino troppo, vogliono fare tutto da soli e questo è ancora troppo!

A questo punto mi sembra opportuno riportare alcuni passi significativi del Manifesto di Ventotene, scritto da quei tre visionari, confinati dal fascismo nella prigione dell'isola stessa.

5. *Dal testo del Manifesto di Ventotene: Per un'Europa libera e unita. Ventotene, agosto 1941*

Altiero Spinelli, Ernesto Rossi e Eugenio Colomi⁵

5. La crisi della civiltà moderna

La civiltà moderna ha posto come proprio fondamento il principio della libertà, secondo il quale l'uomo non deve essere un mero strumento altrui, ma un autonomo centro di vita. Con questo codice alla mano si è venuto imbastendo un grandioso processo storico a tutti gli aspetti della vita sociale che non lo rispettino:

1. Si è affermato l'eguale diritto a tutte le nazioni di organizzarsi in stati indipendenti. Ogni popolo, individuato nelle sue caratteristiche etniche geografiche linguistiche e storiche, doveva trovare nell'organismo statale, creato per proprio conto secondo la sua particolare concezione della vita politica, lo strumento per soddisfare nel modo migliore ai suoi bisogni, indipendentemente da ogni intervento estraneo.

L'ideologia dell'indipendenza nazionale è stata un potente lievito di progresso; ha fatto superare i meschini campanilismi in un senso di più vasta solidarietà contro l'oppressione degli stranieri dominatori; ha eliminato molti degli inciampi che ostacolavano la circolazione degli uomini e delle merci; ha fatto estendere, dentro il territorio di ciascun nuovo stato, alle popolazioni più arretrate, le istituzioni e gli ordinamenti delle popolazioni più civili.

Il lento processo, grazie al quale enormi masse di uomini si lasciavano modellare passivamente dal nuovo regime, vi si adeguavano e contribuivano così a consolidarlo, è arrestato; si è invece iniziato il processo contrario. In questa immensa ondata, che lentamente si solleva, si ritrovano tutte le forze progressiste; e, le parti più illuminate delle classi lavoratrici che si erano lasciate distogliere, dal terrore e dalle lusinghe, nella loro aspirazione ad una superiore forma di vita; gli elementi più consapevoli dei ceti intellettuali, offesi dalla degradazione cui è sottoposta l'intelligenza; imprenditori, che sentendosi capaci di nuove iniziative, vorrebbero liberarsi dalle bardature burocrati-

che, e dalle autarchie nazionali, che impacciano ogni loro movimento; tutti coloro, infine, che, per un senso innato di dignità, non sanno piegar la spina dorsale nella umiliazione della servitù. A tutte queste forze è oggi affidata la salvezza della nostra civiltà.

6. *I compiti del dopo guerra - L'unità europea*

La sconfitta della Germania non porterebbe automaticamente al riordinamento dell'Europa secondo il nostro ideale di civiltà. Nel breve intenso periodo di crisi generale, in cui gli stati nazionali giaceranno fracassati al suolo, in cui le masse popolari attenderanno ansiose la parola nuova e saranno materia fusa, ardente, suscettibile di essere colata in forme nuove, capace di accogliere la guida di uomini seriamente internazionalisti, i ceti che più erano privilegiati nei vecchi sistemi nazionali cercheranno subdolamente o con la violenza di smorzare l'ondata dei sentimenti e delle passioni internazionalistiche, e si daranno ostinatamente a ricostruire i vecchi organismi statali. Ed è probabile che i dirigenti inglesi, magari d'accordo con quelli americani, tentino di spingere le cose in questo senso, per riprendere la politica dell'equilibrio delle potenze nell'apparente immediato interesse del loro impero.

Le forze conservatrici, cioè i dirigenti delle istituzioni fondamentali degli stati nazionali: i quadri superiori delle forze armate, culminanti là, dove ancora esistono, nelle monarchie; quei gruppi del capitalismo monopolista che hanno legato le sorti dei loro profitti a quelle degli stati; i grandi proprietari fondiari e le alte gerarchie ecclesiastiche, che solo da una stabile società conservatrice possono vedere assicurate le loro entrate parassitarie; ed al loro seguito tutto l'innomerevole stuolo di coloro che da essi dipendono o che sono anche solo abbagliati dalla loro tradizionale potenza; tutte queste forze reazionarie, già fin da oggi, sentono che l'edificio scricchiola e cercano di salvarsi. Il crollo le priverebbe di colpo di tutte le garanzie che hanno avuto fin'ora e le esporrebbe all'assalto delle forze progressiste.

Ma essi hanno uomini e quadri abili ed adusati al comando, che si batteranno accanitamente per conservare la loro supremazia. Nel grave momento sapranno presentarsi ben camuffati.

Si proclameranno amanti della pace, della libertà, del benessere generale delle classi più povere. Già nel passato abbiamo visto come si siano insinuati dentro i movimenti popolari, e li abbiano paralizzati,

deviati convertiti nel preciso contrario. Senza dubbio saranno la forza più pericolosa con cui si dovrà fare i conti.

Il punto sul quale essi cercheranno di far leva sarà la restaurazione dello stato nazionale. Potranno così far presa sul sentimento popolare più diffuso, più offeso dai recenti movimenti, più facilmente adoperabile a scopi reazionari: il sentimento patriottico. In tal modo possono anche sperare di più facilmente confondere le idee degli avversari, dato che per le masse popolari l'unica esperienza politica finora acquisita è quella svolgentesi entro l'ambito nazionale, ed è perciò abbastanza facile convogliare, sia esse che i loro capi più miopi, sul terreno della ricostruzione degli stati abbattuti dalla bufera. Se raggiungessero questo scopo avrebbero vinto. Fossero pure questi stati in apparenza largamente democratici o socialisti, il ritorno del potere nelle mani dei reazionari sarebbe solo questione di tempo. Risorgerebbero le gelosie nazionali e ciascuno stato di nuovo riporrebbe la soddisfazione delle proprie esigenze solo nella forza delle armi. Loro compito precipuo tornerebbe ad essere, a più o meno breve scadenza, quello di convertire i loro popoli in eserciti. I generali tornerebbero a comandare, i monopolisti ad approfittare delle autarchie, i corpi burocratici a gonfiarsi, i preti a tener docili le masse. Tutte le conquiste del primo momento si raggrinzerebbero in un nulla di fronte alla necessità di prepararsi nuovamente alla guerra. Il crollo della maggior parte degli stati del continente sotto il rullo del compressore tedesco ha già accomunato la sorte dei popoli europei, che o tutti insieme soggiaceranno al dominio hitleriano, o tutti insieme entreranno, con la caduta di questo in una crisi rivoluzionaria in cui non si troveranno irrigiditi e distinti in solide strutture statali.

Gli spiriti sono già ora molto meglio disposti che in passato ad una riorganizzazione federale dell'Europa. La dura esperienza ha aperto gli occhi anche a chi non voleva vedere ed ha fatto maturare molte circostanze favorevoli al nostro ideale.

Tutti gli uomini ragionevoli riconoscono ormai che non si può mantenere un equilibrio di stati europei indipendenti con la convivenza della Germania militarista a parità di condizioni con gli altri paesi, né si può spezzettare la Germania e tenerle il piede sul collo una volta che sia vinta.

Alla prova, è apparso evidente che nessun paese d'Europa può restarsene da parte mentre gli altri si battono, a nulla valendo le dichiarazioni di neutralità e di patti di non aggressione.

È ormai dimostrata l'inutilità, anzi la dannosità di organismi, tipo della Società delle Nazioni, che pretendano di garantire un diritto internazionale senza una forza militare capace di imporre le sue decisioni e rispettando la sovranità assoluta degli stati partecipanti. Assurdo è risultato il principio del non intervento, secondo il quale ogni popolo dovrebbe essere lasciato libero di darsi il governo dispotico che meglio crede, quasi che la costituzione interna di ogni singolo stato non costituisse un interesse vitale per tutti gli altri paesi europei.

Insolubili sono diventati i molteplici problemi che avvelenano la vita internazionale del continente: tracciati dei confini a popolazione mista, difesa delle minoranze allogene, sbocco al mare dei paesi situati nell'interno, questione balcanica, questione irlandese, ecc., che troverebbero nella Federazione Europea la più semplice soluzione, come l'hanno trovata in passato i corrispondenti problemi degli staterelli entrati a far parte delle più vaste unità nazionali, quando hanno perso la loro acredine, trasformandosi in problemi di rapporti fra le diverse provincie.

D'altra parte la fine del senso di sicurezza nella inattaccabilità della Gran Bretagna, che consigliava agli inglesi la "splendid isolation", la dissoluzione dell'esercito e della stessa repubblica francese, al primo serio urto delle forze tedesche – risultato che è da sperare abbia di molto smorzata la presunzione sciovinista della superiorità gallica – e specialmente la coscienza della gravità del pericolo corso di generale asservimento, sono tutte circostanze che favoriranno la costituzione di un regime federale che ponga fine all'attuale anarchia. Ed il fatto che l'Inghilterra abbia accettato il principio dell'indipendenza indiana, e la Francia abbia potenzialmente perduto col riconoscimento della sconfitta, tutto il suo impero, rendono più agevole trovare anche una base di accordo per una sistemazione europea dei problemi coloniali.

A tutto ciò va infine aggiunta la scomparsa di alcune delle principali dinastie e la fragilità delle basi di quelle che sostengono le dinastie superstiti. Va tenuto conto, infatti, che le dinastie, considerando i diversi paesi come tradizionale appannaggio proprio, rappresentavano, con i poderosi interessi di cui erano l'appoggio, un serio ostacolo alla organizzazione razionale degli Stati Uniti d'Europa, i quali non possono poggiare che sulle costituzioni repubblicane di tutti i paesi federati.

E quando, superando l'orizzonte del vecchio continente, si abbracci in una visione di insieme tutti i popoli che costituiscono l'umanità, bisogna pur riconoscere che la federazione europea è l'unica garanzia

concepibile che i rapporti con i popoli asiatici e americani possano svolgersi su una base di pacifica cooperazione, in attesa di un più lontano avvenire, in cui diventi possibile l'unità politica dell'intero globo”.

7. Conclusioni

Io credo che come Federazione europea potremo anche affrontare il problema dell'unità politica dell'intero globo, ossia quando avremo un unico stato maggiore, un unico ministro degli esteri e un unico ministro dell'economia. Così avremmo riunito gli aspetti che rappresentano più la potenza della libera e unita federazione europea senza affidarsi a due personaggi troppo potenti e troppo legati agli interessi delle terre ucraine di cui non vogliono fare delle riunioni con Zelensky visto che è parte principale per fare una pace proprio con l'Ucraina che è stata lo Stato aggredito.

**“Adolescence”:
disagio e devianza minorile
fra “incel” e “manosfera”.
La narrazione nell’educazione
emotiva e sentimentale**

Luana Di Profio

Il ricco e cangiante scenario di vissuti emotivi negli adolescenti, ci invita a considerare il costrutto teorico della narrazione quale metodologia ineludibile nell’ambito di percorsi pedagogici ed educativi finalizzati alla riduzione del disagio psicologico ed esistenziale in adolescenza. Analizzando le diverse forme di violenza di genere e di devianza che presentano contenuti sessisti e maschilisti, con le loro numerose implicazioni educative e culturali, parte della narrazione adolescenziale dovrà essere dedicata all’educazione sentimentale e affettiva, affinché da una nuova concettualizzazione delle relazioni e dell’amore, possa sorgere una più sana maniera di vivere e di intendere i sentimenti.

The rich and changing scenario of emotional experiences in adolescents invites us to consider the theoretical construct of narration as an inescapable methodology in the context of pedagogical and educational paths aimed at reducing psychological and existential distress in adolescence. Analysing the different forms of gender violence and deviance with sexist and masculinist content, with their numerous educational and cultural implications, part of the adolescent narrative should be dedicated to sentimental and affective education, so that from a new conceptualisation of relationships and love, a healthier way of living and understanding feelings can arise.

Parole chiave: adolescenza, narrazione, devianza, educazione sentimentale ed emotiva, criminalità

Keywords: adolescence, storytelling, deviance sentimental and emotional education, crime

1. Introduzione

La miniserie britannica del 2025, *Adolescence*, ideata da Jack Thorne e Stephen Graham e diretta da Philip Barantini, trasmessa in Italia sulla piattaforma Netflix, ha generato un rinnovato e acceso dibattito trasversale, che ha toccato, in diversi modi e per diversi aspetti il mondo pedagogico, educativo, psicologico, sociale e antropologico, in una necessaria tessitura interdisciplinare capace di interconnettere le

diverse implicazioni che ruotano intorno alla complessa questione di genere¹. Nella sua valenza rappresentativa di una parte della condizione giovanile e adolescenziale, tale serie fornisce la base argomentativa per una lettura interpretativa all'interno di un paradigma di riferimento fenomenologico-ermeneutico finalizzato alla *descrizione* e alla *comprensione*, anche semiotica, del disagio minorile.

L'accoltellamento e il delitto brutale di Katie, giovane adolescente, da parte del tredicenne Jamie Miller, nella dimensione apparentemente tranquilla di una piccola cittadina nello Yorkshire, in Gran Bretagna, fa della trama di *Adolescence* un condensato di problematiche educative e sociali capace di rivelare un *sottosuolo* dostoevskiano fatto di parole e di relazioni sempre sottilmente violente, quando non esplicitate nella loro più piena brutalità. Rappresentazione cruda di relazioni malate all'interno di un universo giovanile dove “virtuale” e “reale” s'intrecciano in un pericoloso *continuum* dove la virtualità, con le sue dinamiche relativamente semplici, rivela la complessità della vita psichica individuale adolescenziale, ancora in fase di costruzione e di assestamento. Temi centrali nella serie sono i concetti di *Incel* (*involuntary celibates*) e di *manosfera*, comunità online fondata allo scopo di divulgare forme recrudescenti di supremazia maschile, espressioni patologiche della contemporaneità e dei processi di digitalizzazione delle relazioni che descrivono tutti gli spazi digitali, (forum, siti, canali, etc.), in cui confluisce una certa *mascolinità tossica*, con contenuti dichiaratamente misogini e antifemministi che attribuiscono alle donne la colpa della discriminazione maschile, della successiva esclusione e marginalizzazione e della repressione sessuale e affettiva, unite alla ridicolizzazione pubblica del “maschio”, attraverso i canali social, in forme di cyberbullismo. Sessismo, bullismo, atmosfere di violenza latente ed esplicita, sia dal punto di vista fisico e sessuale, che dal punto di vista psicologico e verbale, caratterizzano parte della vita adolescenziale in un contesto sociale, familiare e scolastico solo formalmente adeguato, ma di fatto distante e lontano da quella realtà così difficile da comprendere e decodificare che sembra non voler allentare le discriminazioni fondate sul genere² che, al contrario, appaiono talvolta estremizzate e connotate

¹ R. Ghigi, E. Bonvini, *Gli studi di genere e l'arte dello sconfinamento: vecchie ambivalenze e nuove sfide*, in G. Burgio, F. Dello Prete, A.G. Lopez (a cura di), *Sessismo, violenze ed emancipazioni. Prospettive di pedagogia di genere. Studi in onore di Simonetta Ulivieri*, Milano, Franco Angeli, 2025, pp. 44-64.

² S. Ulivieri, *Educare al femminile*, Pisa, ETS, 1995.

di un grave cinismo fondato su una più o meno esplicita radicalizzazione delle differenze³, con successiva colpevolizzazione della donna. Scetticismo agghiacciante espresso nella sua forma più bieca nel recente sondaggio online di classe, finito su tutte le pagine di cronaca italiana, in cui un adolescente chiedeva ai suoi compagni di indicare quale fosse, fra le tre donne vittime di femminicidio da lui scelte, quella che aveva meritato maggiormente di morire, sondaggio a cui alcuni della classe, anche di sesso femminile, hanno risposto con emoticon divertite, operando una scelta.

Questo suggerisce l’urgenza di pensare a strumenti e metodologie che, in contesto educativo, possano arginare tali fenomeni sessisti e misogini in una vera e propria loro decostruzione concettuale⁴ e che possano consentire un ripensamento globale dei sentimenti e delle relazioni affettive nei contesti giovanili in un’ottica di prevenzione, dove convogliare una comune riflessione sui generi che coinvolga i ragazzi, ma anche le ragazze, “rivedendo i modelli educativi familiari (così come quelli dei contesti scolastici, sportivi e quelli informali dei media sempre più utilizzati in adolescenza”⁵ gestendo le emozioni e le loro costellazioni cognitive.

Nei paragrafi successivi saranno fornite argomentazioni teoriche e spunti pratici/operativi attraverso il metodo della narrazione, nei suoi principali costrutti epistemologici ed ermeneutici volti a una più incisiva cura educativa.

2. *Disagio e devianza adolescenziale, fra finzione e realtà*

Un mondo a parte quello degli adolescenti, fortemente permeato da forme espressive e comunicative lontane dalle rappresentazioni classiche del mondo adulto, da codici linguistici e simbolici sempre meno decodificabili, da forme sociali inedite e da tessuti relazionali *liquidi*

³ G. Sissa, *I generi e la storia. Femminile e maschile in rivoluzione*, Bologna, il Mulino, Bologna, 2024.

⁴ A. G. Lopez (a cura di), *Decostruire l’immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*, Pisa, ETS, 2017.

⁵ F. Dello Preite, *Discriminazioni sessiste e violenze patriarcali sulle donne. Una riflessione attraverso gli studi pedagogici di Simonetta Ulivieri*, in G. Burgio, F. Dello Preite, A.G. Lopez (a cura di), *Sessismo, violenze ed emancipazioni. Prospettive di pedagogia di genere. Studi in onore di Simonetta Ulivieri*, Milano, Franco Angeli, 2025, p. 23.

che rimandano a un universo emotivo e psichico complesso densamente costellato, spesso in bilico nell’altalenante bilanciamento fra ricerca di identità e bisogno di appartenenza e di integrazione. L’età adolescenziale, sempre più articolata e resa complessa da diverse criticità valoriali, sociali e culturali, si configura oggi come una delle fasi più ardue e incerte dell’esistenza umana sempre più oggetto della riflessione pedagogica⁶. Un’intricata fase di transizione della vita costellata da caos interiore e da una visione ancora aurorale di sé, che si accompagna alla difficoltà di accogliere le variazioni di un corpo in cambiamento e di un sistema emotivo e comportamentale completamente inedito e talvolta sconcertante.

L’avvento dell’età adolescenziale prefigura l’esigenza di una nuova e articolata riorganizzazione di sé, sia sotto il profilo fisico e biologico, sia sotto il profilo psicologico ed emotivo. Una nuova configurazione esistenziale entra a far parte del vissuto soggettivo dell’adolescente che lo introduce, gradatamente, a una difficile elaborazione identitaria di sé, connotata da insicurezza, ansietà, ambivalenza, vergogna, antagonismo genitoriale, desiderio di emancipazione, solitudine, bisogno di appartenenza e rifiuto dell’autorità in vista di una diversa modalità d’*esser-ci* nel mondo, con gli altri e con se stessi⁷. Mentre il corpo cambia repentinamente, questo *radicalmente altro* che s’impone, spiazzante nella sua evidenza, costella anche l’atmosfera psichica ed emotiva sottostante, definita da nuove e più intense forme di relazionalità incentrate, precipuamente, intorno ai vissuti e alle esperienze in ambito amicale, amoroso ed erotico. Il corpo⁸, quale forma del nostro *esser-ci* nel tempo e

⁶ Cfr. E. Visconti, *Le prevalenti metafore interpretative dell’adolescenza in pedagogia*, in G. Acone, E. Visconti, T. De Pascale, *Pedagogia dell’adolescenza*, Brescia, La Scuola, 2004; P. Barone, *Pedagogia dell’adolescenza*. Milano, Guerini e Associati, 2009 e Idem *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*, Milano, Franco Angeli, 2018; S. Calaprice, *Paradosso dell’infanzia e dell’adolescenza, attualità, aduttità, identità. Per una pedagogia dell’infanzia e dell’adolescenza*, Milano, Franco Angeli, 2016; A. Tolomelli, *L’adolescenza non esiste. Orientamenti di pedagogia problematicista dell’adolescenza*, in “Encyclopaideia”, vol. 25, n. 61., 2021.

⁷ Cfr. M. Porot, J. Seux, *Adolescenza difficile. Nozioni di pedagogia applicata, sintesi dei metodi tradizionali, problematica attuale, prospettiva*, Milano, Bietti, 1966; F. De Bartolomeis, *La psicologia dell’adolescente e dell’educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

⁸ L. Di Profio, *Corpo e identità. Prospettive e distorsioni pedagogiche*, in L. Di Profio (a cura di), *Pedagogia dell’identità: l’enigma dell’essere*, Milano, Mimesis 2022b, pp. 87-146.

nello spazio, trova in adolescenza la sua espressività più piena e complessa nella relazione con il mondo, dove il corpo *per sé* diventa corpo visto, giudicato, estetico, oggettivato in una realtà sociale sempre più intrecciata nelle dinamiche della violenza dell’uguale e della reverenza al modello⁹.

Consegnati a se stessi, travolti dal caos e dall’inquietudine, immersi in un metaverso sempre più avvinghiato da intelligenza artificiale e piattaforme social online¹⁰, molti adolescenti incontrano, nei meandri delle loro complessità interiori, la via della disperazione più acuta, quella della fine di ogni speranza, quella della cessazione di ogni sentimento di bellezza del vivere, dove ogni espressione vitale precipita nell’assurdo di un dolore indicibile che tracima in un’angoscia e in un non senso che culminano nel desiderio di morte, della propria morte, come nei casi di suicidio, “collasso di tutta l’organizzazione psichica”¹¹, o della morte dell’altro, visto come nemico/nemica da annientare, senza alcuna considerazione del *valore* della vita. I casi di suicidio, stupro, omicidio e femminicidio¹², fortemente costellati da una *pedagogia nera* mirante, come noto, all’addestramento e alla sottomissione delle donne¹³ o alla virilizzazione criminale, coinvolgono sempre di più i ragazzi e le ragazze di giovanissima età, con un abbassamento vertiginoso dell’età di minori autori e/o vittime di reato. Un disagio sommerso di cui vediamo solo gli esiti più nefasti, espressioni di ragazzi e ragazze “difficili”¹⁴ che chiedono una nuova forma di attenzione educativa.

La miniserie *Adolescence*, ispirata non a un singolo caso specifico, ma a un insieme di casi di cronaca registrati in Gran Bretagna e non solo, ha messo in evidenza il profondo disagio minorile, ma ha anche gettato uno sguardo sulla condizione dell’educazione e della

⁹ A. R. Mancaniello, *Per una pedagogia dell’adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018.

¹⁰ F. Lavagna, A. R. Mancaniello, *Formazione dell’adolescente nella realtà estesa: la pedagogia dell’adolescenza nel tempo della realtà virtuale, dell’intelligenza artificiale e del metaverso*, Limena (PD), Libreria Universitaria, 2022.

¹¹ F. Ladame, *I tentativi di suicidio negli adolescenti*, Roma, Borla, 1987, p. 111.

¹² F. Dello Preite (a cura di), *Femminicidio violenza di genere e globalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 2019.

¹³ Cfr. S. Ulivieri *Femminicidio e violenza di genere*, “Pedagogia oggi”, vol. 2, 2013, pp. 169-179; Eadem (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

¹⁴ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, a cura di P. Barone, C. Palmieri, Milano, Franco Angeli, 2013.

genitorialità contemporanea, fortemente provata da modelli sempre meno equilibrati fra l'asse emotivo-affettivo e quello delle regole e dei limiti, incerti e insicuri, altalenanti fra l'esigenza di educare e il senso di colpa, d'impotenza e d'inadeguatezza. Espressioni evanescenti anche di un codice materno e di un codice paterno depauperati antropologicamente delle loro funzioni educative, completamente sbilanciati verso forme di sostegno incondizionato alle condotte messe atto dai figli, anche occultando e negando le brutalità commesse, come si può evincere dai casi più recenti di cronaca nera italiana. Eventi che sottolineano un profondo disagio genitoriale ed educativo, che va a sommarsi a una condizione adolescenziale e giovanile sempre più socialmente provata e condizionata, che diventa straziante quando si attraversano le innumerevoli stanze della violenza e della morte, come delle diverse forme di devianza e di criminalità che non sempre gli adolescenti e le adolescenti sono disposti/e a rivelare e a comunicare, specie quando coinvolgono la dimensione affettiva, sentimentale ed emotiva, quel mondo interno così difficile da dischiudere.

Psiche e corpo, gli assi entro i quali si struttura l'identità personale¹⁵, vengono, così, gravati dall'esigenza di trovare nuovi significati e di dover rispondere ai nuovi compiti evolutivi, cui non sempre si riesce a far fronte. I fatti più tragici ed eclatanti della cronaca internazionale, tuttavia, non esauriscono la vasta gamma delle gravi forme di disagio adolescenziale oggi riscontrate; ansia, attacchi di panico, anoressia, bulimia, disturbi del comportamento alimentare, dipendenze ed altri quadri patologici portano alla nostra attenzione l'urgenza pedagogica di farci carico di questa delicatissima e spesso tormentata età della vita con un senso di responsabilità educativa rinnovato e maggiormente consapevole. L'amore, l'amicizia, l'affettività e la sessualità, espressioni così vitali nell'adolescenza, appaiono così vituperati all'interno di un piano sequenza, quello della realtà vera, che sembra entrato in un caos valoriale ed ermeneutico dal quale sembra sempre più difficile uscire. L'attenzione pedagogica alla vita psichica ed emotiva degli adolescenti e dei giovani diventa allora urgenza ed espressione di quella *cura* che sa farsi carico dell'altro, prestando ascolto a tutti quei segnali, impliciti o espliciti, che cercano di tradurre l'incomunicabile e l'inesprimibile in

¹⁵ Cfr. L. Di Profio, *Architetture del sé: riflessioni pedagogiche su sincretismi identitari*, in L. Di Profio (a cura di), *Pedagogia dell'identità: l'enigma dell'essere*, Milano, Mimesis, 2022, pp. 39-85.

uno spazio sicuro all’interno del quale compiere la propria trasformazione nell’*atanor* caldo del forno alchemico. Essere vigili rispetto alle fragilità¹⁶ del mondo adolescenziale, significa dare una risposta etica e morale a un bisogno di educare che sappia scendere nei meandri dell’interiorità, senza limitarsi alla dimensione cognitiva e intellettuale delle *prestazioni* e del *prestazionismo*, specie in ambito scolastico e familiare. La scuola secondaria, istituzione di riferimento per i giovani adolescenti, ma anche l’Università, come le famiglie e i territori, devono farsi garanti di quest’opera di cura, sostegno e accompagnamento durante questo delicato rivolgimento interiore, affiancando empaticamente con delle attività di supporto anche sui temi che riguardano le differenze di genere e i rapporti sentimentali, verso una più efficace alfabetizzazione emotiva e affettiva. L’educazione, infatti, “non può solo privilegiare l’aspetto cognitivo dello sviluppo del soggetto, ma occuparsi anche della sua crescita affettiva e psicomotoria, rivolgersi, in una parola, alla personalità totale dell’alunno”¹⁷, offrendo spazi di *interiorità diffusa*.

Sempre in bilico fra l’*essere* e il *dover essere*, fra vocazione alla progettazione del proprio futuro e senso di inadeguatezza e di sconfitta che attanaglia, l’età dei *possibili* rischia di naufragare nell’oceano dell’incertezza e della solitudine emotiva. Una vaga idea di futuro in divenire, autonomo e personale appare alla soglia di coscienza come un percorso da farsi sopra montagne russe emotive, sociali e culturali destabilizzanti, spaventose, cariche e pregne di diverse e antitetiche emozioni, che si dipanano in un vivere dove il grido di paura e di sconforto diventa silente e solitario. In un clima sociale generale di competitività e di giudizio costante, assumersi la responsabilità educativa degli adolescenti significa creare uno spazio altro, facendo ritorno alla tranquillità dei boschi e alle atmosfere rarefatte delle radure interiori¹⁸, dove l’adolescente possa tornare a percepire il mondo come luogo dell’accoglienza e della cura. Assumere l’esistenza complessa e talvolta ferita dell’adolescenza, significa in primis lavorare a una nuova formazione umana che preveda il coinvolgimento dell’intera società, a partire da scuola e famiglia,

¹⁶ M. Musaio, *La fragilità in noi e la tensione verso l’identità*, in L. Di Profio (a cura di), *Pedagogia dell’identità: l’enigma dell’essere*, Milano, Mimesis, 2022, pp. 147-168.

¹⁷ R. Semeraro, *Adolescenza e territorio. Scuola, professionalità, lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1983, p. 33.

¹⁸ M. Calabresi, *Il tempo del bosco*, Milano, Mondadori, 2024.

passando per il ruolo delle istituzioni, della politica, dell'economia e del mondo del lavoro, il cui compito sinergico dovrebbe essere quello di sostenere gli adolescenti in questo percorso di vita complesso, per accompagnarli nell'estrinsecazione della loro più piena fioritura umana, libera dai condizionamenti e dalle diverse e dilaganti forme di povertà educativa¹⁹.

In ragione dei sempre più impellenti bisogni emotivi, derivanti proprio dalle criticità tipiche dell'età adolescenziale, i contesti formativi devono maturare una vocazione ancora più forte e decisiva al sostegno e all'accoglienza, avverando una forma di cura orientata alla conoscenza dei vissuti emotivi degli adolescenti, quelli che, se non ascoltati, hanno il potere di trasformarsi in forme di distruttività e autodistruttività anche nefaste. In tale scenario, lo strumento della *narrazione*²⁰, nelle sue innumerevoli possibilità espressive, si presenta quale metodologia ineludibile in tutti quei percorsi pedagogici finalizzati alla riduzione del disagio in adolescenza. Nell'avverare il compito fondamentale e avvincente della costruzione di sé, la narrazione può rappresentare un movimento espressivo e riflessivo in grado di donare senso all'esperienza vissuta²¹, in un accostarsi a se stessi, al proprio mondo interiore, ai propri valori, alle proprie idee di mondo, ai propri pensieri sulle cose, ordinando il caos: "Per mantenere un senso di continuità del sé, evitare l'impressione di frammentazione e disintegrazione, l'individuo deve procedere a reinterpretazioni successive della propria storia. L'adolescenza è uno dei tempi della vita in cui si svolgono tali reinterpretazioni, rese necessarie dai cambiamenti somatici, cognitivi e sociali che provocano una rottura con la storia precedente"²².

Fare questo significa avviarsi a una profonda conoscenza del mondo adolescenziale e giovanile, quale età dei possibili non solo in relazione

¹⁹ Cfr. D. Bruzzone, S. Finetti, *La povertà educativa come sfida pedagogica: origini del concetto, analisi critica e prospettive di sviluppo*, in L. Di Profio (a cura di), *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*, Milano, Mimesis, 2020, pp. 59-102; M. Musaio, *Dalla povertà alle povertà educative: riflessioni e interventi in relazione agli obiettivi di Agenda 2030*, in L. Di Profio (a cura di), *Povertà educativa: che fare?*, cit., pp. 135-163.

²⁰ L. Di Profio, *Narrazione e pedagogia introspettiva*, Pescara, ESI, 2010.

²¹ Cfr. V. E. Frankl, *Un significato per l'esistenza. Psicoterapia e umanismo*, Roma, Città Nuova, 1990 e Idem, *La sofferenza di una vita senza senso. Psicoterapia per l'uomo d'oggi*, Leumann (To), Elledici, 1992.

²² G. Lutte, *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Bologna, il Mulino, 1987, pp. 115-116.

agli orientamenti futuri, ma anche in relazione all’essere, all’individuazione, cioè, di un *adulto possibile*, rispondendo alla domanda fondamentale della propria identità in costruzione. L’esistenza di sé e della propria identità diventa il momento sartriano della *scelta di sé*, ovvero la scelta rispetto al proprio divenire in linea con se stessi e con le esigenze che si pongono su un piano di realtà possibile. In questa fase cruciale dell’esistenza, le istituzioni educative e formative non possono e non devono delegare un compito che appartiene loro come dovere etico, morale, umano e istituzionale, ovvero quello di contribuire attivamente alla formazione della *persona* nella sua totalità umana in vista della possibilità di una piena *fioritura personale*²³, campo semantico che restituisce la vera *significatività* della relazione educativa.

Gli insegnanti, di ogni ordine e grado, si trovano così a dover ricoprire un duplice ruolo, da un lato emancipare, attraverso la conoscenza, la cultura e le risorse intellettuali, dall’altro aiutare a trovare un canale di comunicazione emotiva ed empatica con se stessi e con gli altri, avviando le nuove generazioni verso spazi comunicativi dove fare esperienza di fiducia, immedesimazione, accoglienza, sostegno, empatia, appoggio reciproco, partecipazione emotiva e *comprensione* profonda dei significati che colorano gli eventi²⁴. Luoghi e ambienti di apprendimento dove cominciare ad analizzare e indagare, insieme alle diverse espressioni di patriarcato e di maschilismo, più o meno manifesti, l’essenza profonda e archetipica del maschile e del femminile, al di là di stereotipi e ruoli culturalmente trasmessi, e delle relazioni amorose ed erotiche, aspetti che devono cominciare a riguardare anche le famiglie stesse, nell’ottica di un sostegno alla genitorialità più incisivo all’interno dei diversi ambiti territoriali e del lavoro di rete. Solo con l’adozione, come precisa Chiappelli, “di pratiche dialogiche, metodologie partecipative e politiche scolastiche attive, è possibile trasformare le scuole in spazi di emancipazione dove tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background o dalla loro identità, possano sentirsi accolti, valorizzati e protetti”²⁵.

²³ A. Fermani, *L’educazione come cura e come piena fioritura dell’essere umano. Riflessioni sulla Paideia in Aristotele*, in “Educação e Filosofia”, v. 31, 61, 2017, pp.187-232;

²⁴ I. Grazzani, V. Ornaghi, *La narrazione delle emozioni in adolescenza*, Milano, McGraw-Hill, 2007.

²⁵ T. Chiappelli, *Educazione inclusiva e giustizia sociale: studi queer e femministi e decoloniali per contrastare violenza e discriminazione a scuola*, in G. Burgio, F.

3. La narrazione a scuola e nei luoghi di formazione

L'adolescenza raccontata da Françoise Dolto, specialista di psicologia infantile e adolescenziale, nonché di problematiche educative, assume una colorazione diversa e profonda dalla quale possiamo intravedere la bellezza nel caos in questa età a un tempo *vulnerabile* e *meravigliosa*²⁶. Come nei riti, nei miti e negli archetipi associati all'adolescenza, la Dolto riporta l'adolescenza al suo senso ancestrale, ovvero quello di una morte iniziatica dal quale dovrà sorgere un nuovo sé, mettendo in scena tutte le possibili configurazioni di questa dolorosa iniziazione alla condizione umana adulta. Dalla morte del proprio vecchio sé, corporeo e psichico, si dovrà accompagnare l'adolescente verso il passaggio a una più matura e compiuta caratterizzazione di sé nella maturità. Cambiamento, transizione e trasformazione sono i termini che rimandano alla necessità di ricostruzione di un sé che diviene e si dipana nell'incertezza del divenire.

La narrazione, quale possibilità condivisa di tradurre in espressione e in linguaggio il proprio mondo interiore e di mettersi in ascolto dell'altro, si presenta come possibilità formativa unica e indispensabile da favorire in ambito educativo nelle diverse forme, dal diario²⁷, alla fotografia²⁸, passando per l'arte, l'educazione teatrale²⁹, la pittura, la musica, dalla parola detta dinanzi agli altri alla parola scritta in solitudine, per poi essere consegnata all'ascolto. Forme che mettono direttamente in relazione la narrazione con l'estetica, con l'esperienza del bello e del sublime, invitandoci a considerare anche la sacralità e la bellezza dell'espressione di sé, nell'antico legame fra il bello e il buono del *Kalòs kai Agathòs*, che fa della natura umana una natura ancestralmente estetica, nel suo senso più alto.

Dello Preite, A.G. Lopez (a cura di), *Sessismo, violenze ed emancipazioni. Prospettive di pedagogia di genere. Studi in onore di Simonetta Ulivieri*, Milano, Franco Angeli, 2025, p. 71.

²⁶ F. Dolto, *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani fra i 10 e i 16 anni*, Milano, Oscar Mondadori, 1990.

²⁷ E. Giusti, M. C. Proietti, *Fototerapia e diario clinico. Guida all'uso della fotografia e della scrittura in ambito psicoterapeutico*, Milano, Franco Angeli, 1995.

²⁸ Cfr. L. Di Profio, *Fotografia ed educazione estetica: l'attenzione dello sguardo*, in "Journal of Health Care Education in Practice", DOI: 10.14658/pupj-jhcep-2024-2-13, nov. 2024, pp. 141-152.

²⁹ L. Di Profio, *La teatrosfia. Amore e morte nella pedagogia teatrale per ragazzi. Socrate è di scena*, Lecce, Pensa Multimedia, 2025.

La narrazione invita, specie in adolescenza, alla ricerca di canali espressivi delle emozioni e dei sentimenti, immaginando una vita più giusta, ma anche più bella e piacevolmente intensa, e uno dei canali più importanti di sempre per gli adolescenti è quello della musica³⁰, dove testi e sonorità accompagnano la vita interiore degli adolescenti, rendendola, in qualche modo, comunicabile. Testo e melodia si fanno espressioni narrative per mezzo di una creazione artistica che consente di poter rintracciare anche gli aspetti universali e archetipici delle emozioni e dei sentimenti umani³¹ e che oggi, al contrario, spesso si fanno veicolo di concetti sessisti, violenti e stereotipati che dovrebbero essere analizzati in contesti formativi, dove avviare processi riflessivi di pensiero anche nell’ambito della critica educativa musicale. Tornare all’ideale della *kalokagathia* anche nella musica, significa potersi riappropriare di uno strumento in cui il tempo, il ritmo, il timbro di voci e di strumenti, il genere musicale, una sinfonia, le parole, l’associazione di una musica o di una canzone a un evento significativo, connotano aspetti emozionali, come sottolineato dalla psicologia della musica³², tali da rendere la musica una preziosa modalità narrativa. Nella sua semplicità di fruizione, la musica e la canzone rispondono a quel bisogno ancestrale di poesia e di bellezza cui l’uomo è naturalmente portato e che la musica di qualità dei grandi parolieri e dei grandi interpreti, riesce a soddisfare³³.

Usare la musica a scuola³⁴, anche come mediatore di narrazioni, è certamente uno dei modi possibili per avvicinare gli adolescenti e i giovani ad una modalità introspettiva e narrativa della conoscenza di sé in quel tempo confuso, inquieto e intenso del loro vivere, fra “depressione ed esaltazione”³⁵. Formare *persone* per la vita e alla vita, significa formarle partendo dai loro bisogni interiori e dai loro bisogni emotivi di autoconoscenza e di introspezione e favorire ciò significa essere dalla

³⁰ G. Gasperoni, M. Santoro, M. Marconi, *Musica e adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, Bologna, EDT, 2004.

³¹ L. Coveri, *Parole in musica. Lingua e poesia nella canzone d’autore italiana*, Novara, Interlinea Edizioni, 1996.

³² D. Schön, L. Akiva-Kabiri, T. Vecchi, *Psicologia della musica*, Roma, Carocci, 2007.

³³ W. Howard, *La musica e il fanciullo*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1976.

³⁴ G. L. Zucchini, *Animazione musicale e disadattamento. La musica come terapia educativa*, Rimini, Guaraldi, 1976.

³⁵ F. Dolto, *Op. cit.*, p. 37.

parte di un'umanità non alienata e non persa nelle tortuosità dei disvalori assunti come fini sociali e individuali, riportando l'umano ai suoi aspetti più profondi e alla ricerca di senso. Toccare i temi dell'amore, dell'eros, della salute e del benessere, del corpo, della vita affettiva ed emotiva, dei valori, delle idee, dei pensieri e delle loro riflessioni diventa essenziale alla *cura narrativa* degli adolescenti, qualsiasi sia lo strumento narrativo scelto.

All'interno di un gruppo immerso in un clima amicale, privo di giudizio, che accoglie ed insieme rielabora, trasponendo un vissuto personale in vissuto condiviso, noi possiamo avverare quella dimensione profonda e autentica della relazione Io-Tu, su cui Martin Buber ha fondato la radice di tutte le sue riflessioni filosofiche e teologiche. Ritrovare il Tu per comprendere il Noi è ciò che può essere portato in contesti formativi scolastici ed extrascolastici per ritrovare una nuova umanità focalizzata su rispetto e conoscenza autentica.

Nelle *narrazioni di gruppo*³⁶ i vissuti assumono una nuova veste; si diventa capaci di esternare ciò che si ha dentro, perché si è stati capaci di ascoltare l'altro; l'esperienza dell'altro diventa la propria, come la narrazione dell'altro, la sua paura, la sua angoscia, la sua vergogna, la sua disperazione, in un'azione a un tempo catartica ed espressiva, aspetti che vanno a esercitare potenti fattori trasformativi. La messa in scena dei vissuti emotivi all'interno di un gruppo di narrazione determina, infatti, una grande opportunità educativa, capace anche di abbattere i normali meccanismi di difesa che, di norma, tengono celati agli altri e a noi stessi le nostre verità più profonde. Pur penetrando all'interno di vissuti dolorosi, sempre nel rispetto per quanto la persona desidera dire e condividere con gli altri, la dimensione del gruppo reca con sé la gioia, la capacità di ridere di sé³⁷ e di sdrammatizzare, di ridimensionare angosce percepite come schiaccianti e di restituire al gruppo una versione più armonica di sé e delle proprie emozioni, comprendendo, con empatia e capacità di ascolto reciproco³⁸ il vero senso delle nostre

³⁶ Cfr. D. Anzieu, *Il gruppo e l'inconscio*, Roma, Borla, 1987; W. R. Bion, *Esperienze nei gruppi*, Roma, Armando, 1971; C. Neri, *Esperienza di sé nel gruppo*, Roma, Borla, 2000 e Idem, *Gruppo*, Roma, Borla, 2004; J. C. Rouchy, *Il gruppo spazio analitico*, Roma, Borla, 2000.

³⁷ G. Genovesi, *Senso del comico e atteggiamento ludico*, in "Ricerche pedagogiche" anno LVIII, n. 231, aprile-giugno 2024, pp. 5-22.

³⁸ I. Yalom, *Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1997.

private tragedie³⁹. Elementi imprescindibili per la crescita e lo sviluppo della persona nei contesti educativi e formativi.

4. *Narrare l’amore: spunti di educazione sentimentale e affettiva*

Mai come oggi avvertiamo l’esigenza pedagogica di riformulare i principi che governano le relazioni affettive e i rapporti amorosi, anche e soprattutto in adolescenza, quando, per la prima volta, si affacciano l’esperienza dell’amore e della sessualità nella loro pienezza. I numerosi fatti di cronaca che vedono gli adolescenti sempre più protagonisti di fatti agghiaccianti anche in ambito amoroso, fino ad arrivare alla messa in atto di femminicidi, violenze e stupri, ci richiedono l’assunzione di una rinnovata responsabilità educativa nei confronti degli adolescenti e dei temi forti che inevitabilmente dovranno essere posti al centro delle riflessioni. L’urgenza dell’intervento educativo in tali ambiti è ormai un imperativo non differibile, una responsabilità etica imprescindibile. Questo ci spinge a occuparci ancora e meglio di educazione sentimentale e affettiva con l’ausilio di diversificati metodi e strumenti narrativi e dialogici, come musica e attività teatrali, cercando di ridisegnarne gli aspetti principali all’interno di una cornice che sappia fare del benessere psicologico e del rispetto dell’altro il centro di ogni vissuto relazionale. Dietro l’esperienza dell’amore si celano, sovente, tutti i vissuti irrisolti, le fragilità, i copioni appresi nell’infanzia⁴⁰ che troppo spesso diventano tracce e sentieri su cui percorrere le proprie strade da adolescenti e adulti. Carenze affettive, famiglie disfunzionali, incuria, violenza domestica, violenza assistita, difficoltà genitoriali ed

³⁹ Cfr. M. Farne, *Guarire dal ridere. La psicobiologia della battuta di spirito*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990; P. L. Berger, *Homo ridens. La dimensione comica dell’esperienza umana*, Bologna, il Mulino, 1999; S. Fioravanti, L. Spina, *La terapia del ridere. Guarire con il buon umore*, Como, Red Edizioni, 1999; R. Moody, *Il riso fa buon sangue. Il valore terapeutico dell’umorismo*, Milano, Mondadori, 1979; W. F. Frye, *Manuale dell’umor in psicoterapia*, Roma, Astrolabio, 1990; D. H. Goldstein, P. E. McGhee, *La psicologia dell’umor. Prospettive teoriche e questioni empiriche*, Milano, Franco Angeli, 1976; M. Grotjahn, *Saper ridere. Psicologia dell’umorismo*, Milano, Longanesi, 1981; L. Hodgkinson, *Terapia del sorriso*, Milano, Armenia, 1996.

⁴⁰ L. Di Profio, *Mal-amore e sviluppo della personalità narcisistica: una possibile lettura della violenza di genere*, in L. Di Profio, *Pedagogia dell’autotrascendimento. Devianza e criminalità nei mal-amati. Una rieducazione possibile*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017, pp. 119-140.

educative creano un oceano di sofferenza interiore che in molti casi sfocia in disturbi di personalità⁴¹, si pensi ad esempio al legame oscuro fra disturbo narcisistico di personalità e violenza di genere, spesso alla base di molte relazioni connotate da forme di dipendenza affettiva⁴².

Lungi dall'essere solo un evento di grande rilevanza emotiva, spesso di natura irrazionale e passionale, l'amore, come suggerisce Erich Fromm ne *L'arte di amare*⁴³, è un'arte da apprendere con costanza, serietà e senso di responsabilità. L'amore è desiderio, impegno e saggezza di amare che si conquistano nella vita con le azioni, ma anche con i pensieri che dedichiamo all'amore, nella sua concettualizzazione più alta, cui possiamo pervenire anche per mezzo delle narrazioni sul tema dell'amore. L'amore è premura per l'altro, è attenzione a non ferire, è viverci con responsabilità e rispetto nei propri confronti e nei confronti dell'altro, ma l'amore è anche *conoscenza* profonda dell'altro e di noi stessi attraverso l'altro. In questo modo l'amore appare come natura veggente, nella sua antica capacità di *svelare* e *rivelare* me stesso e l'altro⁴⁴. "L'amato diventa una figura che spinge alla ricerca della mia verità interiore"⁴⁵, è l'*amore psicopompo* che guida e accompagna nelle nostre e nelle altrui profondità interiori. Amare, allora, non può ridursi a mero atto istintivo e irrazionale, ma esso deve iniziare a essere visto, anche nelle sue prime esperienze amorose adolescenziali, come occasione preziosa di comprensione e di conoscenza dell'altro e di se stessi. Pur nella nostra irriducibilità e ineffabilità umana, possiamo spingerci verso un'idea di amore che implichi la fatica di conoscersi e di conoscere se stessi anche per poter generare quella metamorfosi necessaria che va dall'*innamoramento*, sempre più veloce e mutevole, all'*amore* maturo, stabile e consapevole⁴⁶. In *Amore liquido* Zygmunt Bauman ci presenta una fenomenologia dell'amore dove il concetto di amore stesso, e quello che riteniamo che esso debba essere, appare come spaventosamente semplificato in una banalizzazione dei sentimenti e delle

⁴¹ P. Beren, *Il narcisismo nell'infanzia e nell'adolescenza*, Roma, Armando, 2005.

⁴² M. Mancina, *Nello sguardo di Narciso*, Bari, Laterza, 1990; B. Fabbroni, *Fra le braccia di Narciso*, Roma, Edizioni Universitarie Romane, 2007; M. Mizzau, *Eco e Narciso*, Milano, Bollati Boringhieri, 1988.

⁴³ E. Fromm, *L'arte di amare*, Milano, Mondadori, 1986.

⁴⁴ M. Scheler, *Amore e conoscenza*, Padova, Liviana, 1967.

⁴⁵ A. Carotenuto, *Eros e Pathos. Margini dell'amore e della sofferenza*, Milano, Bompiani, 2001, p. 53.

⁴⁶ F. Alberoni, *Innamoramento e amore*, Milano, Garzanti, 1979.

relazioni amorose che possiamo oggi riscontrare nella nostra società, in particolare fra i giovani e gli adolescenti: “l’orizzonte delle esperienze cui si attribuisce la parola amore si è espanso a dismisura”⁴⁷. Questa liquidità dei sentimenti e delle relazioni affettive si scontra, d’altro canto, con l’imperversare di atteggiamenti narcisistici, e nei disturbi di personalità associati, *overt* o *covert*, dove l’investimento nei confronti dell’altro viene sacrificato spaventosamente a vantaggio della ricerca e della valorizzazione di sé grandiosi, unicamente impegnati nella rappresentazione di sé al mondo. Relazioni dove l’altro è vissuto come principio utilitaristico della viziata soddisfazione egoistica dei propri bisogni soggettivi⁴⁸ e che, in qualche modo, deve *perire*, quando la sua stessa esistenza diventa un’offesa a vite segnate dal senso di vuoto e di inutilità, dinamiche spesso riscontrate nei recenti casi di femminicidio fra giovanissimi. Quello stesso atteggiamento che induce all’incapacità di accettare le frustrazioni e le necessarie delusioni che la vita assegna, incapaci di amare e di provare sentimenti autentici e profondi, se non nella misura in cui l’altro soddisfa e gratifica l’impero narcisistico dell’Io. L’autocura edonistica⁴⁹, così tipica della personalità narcisistica imperante nelle società odierne, impedisce la possibilità stessa di vivificare l’amore autentico, basato sulla conoscenza e sulla capacità di compiere un investimento affettivo maturo. L’identità narcisistica imperante, spesso anche costruita da un impianto formativo ed educativo, fra scuola e famiglia, focalizzato sulle abilità, sulle competenze, sul successo scolastico inteso come raggiungimento di voti soddisfacenti e acquisizione di titoli, non fa che volgere lo sguardo e la propria attenzione a un pericoloso culto dell’Io, un’arma a doppio taglio in cui il non raggiungimento del proprio *Ideale dell’Io* corrisponde sempre più frequentemente a vissuti psichici gravissimi di sconforto, disperazione e perdita del senso della vita.

L’amore fragile, depauperato socialmente e concettualmente, oggi si perde in una forma di utilitarismo che associa al culto dell’Io, il culto del nuovo, sostenuti da una visione altrettanto immiserita del concetto di libertà personale: “L’invocazione della libertà assoluta e l’insofferenza nei confronti di ogni forma di legame che implichi responsabilità hanno animato un nuovo padrone. Non più quello con in mano il

⁴⁷ Z. Bauman, *Amore liquido*, Bari, Laterza, 2009.

⁴⁸ V. Cesareo, I. Vaccarini, *L’era del narcisismo*, Milano, Franco Angeli, 2012.

⁴⁹ B. Rossi, *Pedagogia della felicità*, Milano, Franco Angeli, 2013.

bastone dell'interdetto, ma quello che esige un godimento sempre nuovo e che, di conseguenza, vive la relazione che dura nel tempo come una camera a gas che ammazza la fascinazione misteriosa del desiderio. Morto un papa se ne fa un altro: il tempo del lutto viene rigettato maniacalmente come inutilmente triste e dispendioso. Anziché elaborare con dolore la perdita dell'oggetto amato, si preferisce trovare nel più breve tempo possibile il suo sostituto adeguandosi alla logica imperante che governa il discorso del capitalista: se un oggetto non funziona più, nessuna nostalgia! Sostituiscilo con la sua versione più aggiornata!"⁵⁰.

La degradazione contemporanea della vita amorosa, anche nella dimensione dell'eros, richiede una presa d'atto e un'immediata risposta educativa che sia di contrasto a una visione sociale diffusa che rimanda un'immagine distorta dell'amore e della sessualità, tale da risucchiarli in vortici che allontanano sempre di più dalla ricchezza dell'esperienza dell'amore autentico, a un tempo affettivo, spirituale ed erotico, come sottolineato da Alexander Lowen; "non sentiremo mai il mistero e la grandezza del sesso se non ci lasceremo trasportare dalla divina passione dell'amore"⁵¹. Persi e inebriati da like, video, citazioni sempre uguali e vetrine di persone costruite in serie dei social network, degli star system, delle televisioni e delle intelligenze artificiali, che iniziano a sconfinare nello spazio sacro dell'amore e della sessualità, gli adolescenti vivono un'esperienza sofferta delle relazioni, depauperate e pericolosamente svuotate di senso e di significato.

5. Conclusioni

La frammentazione dei legami e della dimensione affettiva e sentimentale⁵² nell'era moderna della tecnica e delle nuove tecnologie, espropriano l'amore e l'eros della possibilità di farsi esperienze cruciali della vita, esperienze che abbiamo il dovere pedagogico di restituire alle nuove generazioni all'interno di pratiche educative efficaci anche nell'esplicita risoluzione dei conflitti che possono insorgere nell'ambito del genere e delle relazioni affettive, dove poter esprimere una compiuta

⁵⁰ M. Recalcati, *Non è più come prima. Elogio del perdono nella vita amorosa*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.

⁵¹ A. Lowen, *La spiritualità del corpo. L'armonia del corpo e della mente con la bioenergetica*, Roma, Astrolabio, 1991, p. 79.

⁵² U. Galimberti, *Le cose dell'amore*, Milano, Feltrinelli, 2004.

*pedagogia delle differenze*⁵³. “La possibilità di elaborare i vincoli che ogni conflitto presenta e valorizzare le opportunità che propone, appare significativamente collegata all’educazione a gestire le proprie passioni e le proprie emozioni, in una parola all’*educazione sentimentale*”⁵⁴. A tal fine, è essenziale l’attivazione di quello che Simonetta Ulivieri definiva “Pedagogia accademica militante”⁵⁵, capace di sradicare i nessi culturali, educativi, sociali e famigliari che, ancora oggi, forniscono il sostrato fertile della violenza di genere, aprendo, dunque, a nuovi e più evoluti modelli relazionali, dove l’amore, il sentimento più forte e radicale, insieme al dolore, possa essere nutrito di pensieri altri e di nuove costellazioni emotive e cognitive a partire dall’infanzia.

Riferimenti bibliografici

- Alberoni F., *Innamoramento e amore*, Milano, Garzanti, 1979
Anzieu D., *Il gruppo e l’inconscio*, Roma, Borla, 1987
Barone P., *Pedagogia dell’adolescenza*, Milano, Guerini e Associati, 2009
Idem, *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*, Milano, Franco Angeli, 2018
Bauman Z. *Amore liquido*, Bari, Laterza, 2009
Beren P., *Il narcisismo nell’infanzia e nell’adolescenza*, Roma, Armando, 2005
Berger P. L., *Homo ridens. La dimensione comica dell’esperienza umana*, Bologna, il Mulino, 1999
Bertolini, P., Caronia, L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, a cura di P. Barone, C. Palmieri, Milano, Franco Angeli, 2013.
Bion, W. R., *Esperienze nei gruppi*, Roma, Armando, 1971
Bruzzone D., Finetti S., *La povertà educativa come sfida pedagogica: origini del concetto, analisi critica e prospettive di sviluppo*, in L. Di Profio (a cura di), *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*, Milano, Mimesis, 2020, pp. 59-100
Calabresi M., *Il tempo del bosco*, Milano, Mondadori, 2024
Calaprice S., *Paradosso dell’infanzia e dell’adolescenza, attualità, adultità, identità. Per una pedagogia dell’infanzia e dell’adolescenza*, Milano, Franco Angeli, 2016
Carotenuto A., *Eros e Pathos. Margini dell’amore e della sofferenza*, Milano, Bompiani, 2001
Cesareo V., Vaccarini I., *L’era del narcisismo*, Milano, Franco Angeli, 2012

⁵³ A.G. Lopez, *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, Pisa, ETS, 2018.

⁵⁴ U. Morelli, *Il conflitto generativo. La responsabilità del dialogo contro la globalizzazione dell’indifferenza*, Roma, Città Nuova Editrice, 2014, p. 65 (il corsivo è mio).

⁵⁵ S. Ulivieri, *Editoriale. Le parole per dirlo, le storie per narrarlo, i progetti educativi per contrastarlo*, “Women & Education”, vol. 4, 2024, pp. 1-3.

Chiappelli, T., *Educazione inclusiva e giustizia sociale: studi queer e femministi e decoloniali per contrastare violenza e discriminazione a scuola*, in, G. Burgio, F. Dello Preite, A.G. Lopez (a cura di), *Sessismo, violenze ed emancipazioni. Prospettive di pedagogia di genere. Studi in onore di Simonetta Ulivieri*, Milano, Franco Angeli, 2025, pp. 65-74

Coveri L., *Parole in musica. Lingua e poesia nella canzone d'autore italiana*, Novara, Interlinea Edizioni, 1996

De Bartolomeis F., *La psicologia dell'adolescente e dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1972

Dello Preite F., *Discriminazioni sessiste e violenze patriarcali sulle donne. Una riflessione attraverso gli studi pedagogici di Simonetta Ulivieri*, in G. Burgio, F. Dello Preite, A.G. Lopez (a cura di), *Sessismo, violenze ed emancipazioni. Prospettive di pedagogia di genere. Studi in onore di Simonetta Ulivieri*, Milano, Franco Angeli, 2025, pp. 17-30

Eadem (a cura di), *Femminicidio violenza di genere e globalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 2019

Di Profio, L., *Narrazione e pedagogia introspettiva*, Pescara, Esa, 2010

Eadem, *La teatrosafia. Amore e morte nella pedagogia teatrale per ragazzi. Socrate è di scena*, Lecce, Pensa Multimedia, 2025

Eadem, *Mal-amore e sviluppo della personalità narcisistica: una possibile lettura della violenza di genere*, in, L. Di Profio *Pedagogia dell'autotrascendimento. Devianza e criminalità nei mal-amati. Una rieducazione possibile*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017, pp. 119-140

Eadem, *Architetture del sé: riflessioni pedagogiche su sincretismi identitari*, in, L. Di Profio (a cura di), *Pedagogia dell'identità: l'enigma dell'essere*, Milano, Mimesis, 2022, pp. 39-85

Eadem, *Corpo e identità: prospettive e distorsioni pedagogiche*, in L. Di Profio (a cura di), *Pedagogia dell'identità: l'enigma dell'essere*, Milano, Mimesis, 2022b, pp. 87-146

Eadem, *Fotografia ed educazione estetica: l'attenzione dello sguardo*, in, "Journal of Health Care Education in Practice", DOI: 10.14658/pupj-jhcep-2024-2-13, nov. 2024, pp. 141-152

Dolto F., *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani fra i 10 e i 16 anni*, Milano, Mondadori, 1990

Fabbroni B., *Fra le braccia di Narciso*, Roma, Edizioni Universitarie Romane, 2007

Farne M., *Guarire dal ridere. La psicobiologia della battuta di spirito*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990

Fermani A., *L'educazione come cura e come piena fioritura dell'essere umano. Riflessioni sulla Paideia in Aristotele*, in "Educação e Filosofia", v. 31, 61, 2017, pp. 187-230

Fioravanti S., Spina L., *La terapia del ridere. Guarire con il buon umore*, Como, Red Edizioni, 1999

Frankl V. E., *Un significato per l'esistenza. Psicoterapia e umanismo*, Roma, Città Nuova, 1992

Idem, *La sofferenza di una vita senza senso. Psicoterapia per l'uomo d'oggi*, Leumann (To), Elledici, 1992

Fromm E., *L'arte di amare*, Milano, Mondadori, 1986

37 – “Adolescence”: disagio e devianza minorile fra “incel” e “manosfera”. La narrazione nell’educazione emotiva e sentimentale

- Frye W. F., *Manuale dell’umor in psicoterapia*, Roma, Astrolabio, 1990
- Galimberti, U., *Le cose dell’amore*, Milano, Feltrinelli, 2004
- Gasperoni G., Santoro M., Marconi M., *Musica e adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, Bologna, EDT, 2004
- Ghigi, R., Bonvini, E., *Gli studi di genere e l’arte dello sconfinamento: vecchie ambivalenze e nuove sfide*, in G. Burgio, F. Dello Prete, A.G. Lopez (a cura di), *Sessismo, violenze ed emancipazioni. Prospettive di pedagogia di genere. Studi in onore di Simonetta Ulivieri*, Milano, Franco Angeli, 2025, pp. 44-64
- Giusti E., Proietti M. C., *Fototerapia e diario clinico. Guida all’uso della fotografia e della scrittura in ambito psicoterapeutico*, Milano, Franco Angeli, 1995
- Goldstein D. H., McGhee P. E., *La psicologia dell’umor. Prospettive teoriche e questioni empiriche*, Milano, Franco Angeli, 1976
- Grazzani I., Ornaghi V., *La narrazione delle emozioni in adolescenza*, Milano, McGraw-Hill, 2007
- Grotjahn M., *Saper ridere. Psicologia dell’umorismo*, Milano, Longanesi, 1981
- Hodgkinson L., *Terapia del sorriso*, Milano, Armenia, 1996
- Howard W., *La musica e il fanciullo*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1967
- Ladame F. *I tentativi di suicidio negli adolescenti*, Roma, Borla, 1987
- Lavagna F., Mancaniello A. R., *Formazione dell’adolescente nella realtà estesa: la pedagogia dell’adolescenza nel tempo della realtà virtuale, dell’intelligenza artificiale e del metaverso*, Limena (PD), Libreria Universitaria, 2022
- Lopez A.G. (a cura di), *Decostruire l’immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*, Pisa, ETS, 2017
- Lopez A.G., *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, Pisa, ETS, 2018
- Lowen A., *La spiritualità del corpo. L’armonia del corpo e della mente con la bioenergetica*, Roma, Astrolabio, 1991
- Lutte G., *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Bologna, il Mulino, 1987
- Mancaniello A. R., *Per una pedagogia dell’adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018
- Mancia M., *Nello sguardo di Narciso*, Bari, Laterza, 1990
- Mizzau M., *Eco e Narciso*, Milano, Bollati Boringhieri, 1988
- Moody R., *Il riso fa buon sangue. Il valore terapeutico dell’umorismo*, Milano, Mondadori, 1979
- Morelli U., *Il conflitto generativo. La responsabilità del dialogo contro la globalizzazione dell’indifferenza*, Roma, Città Nuova Editrice, 2014
- Musaio M., *Dalla povertà alle povertà educative: riflessioni e interventi in relazione agli obiettivi di Agenda 2030*, in L. Di Profio (a cura di), *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*, Milano, Mimesis, 2020, pp. 135-163
- Eadem, *La fragilità in noi e la tensione verso l’identità*, in L. Di Profio (a cura di), *Pedagogia dell’identità: l’enigma dell’essere*, Milano, Mimesis, 2022, pp. 147-168
- Neri C., *Esperienza di sé nel gruppo*, Roma, Borla, 2000
- Idem, *Gruppo*, Roma, Borla, 2004
- Porot M., Seux J., *Adolescenza difficile. Nozioni di pedagogia applicata, sintesi dei metodi tradizionali, problematica attuale, prospettiva*, Milano, Bietti, 1966.
- Recalcati M., *Non è più come prima. Elogio del perdono nella vita amorosa*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014

- Rossi B., *Pedagogia della felicità*, Milano, Franco Angeli, 2013
- Rouchy J. C., *Il gruppo spazio analitico*, Roma, Borla, 2000
- Schön D., Akiva-Kabiri L., Vecchi T. (2007). *Psicologia della musica*, Roma, Carocci.
- Scheler M., *Amore e conoscenza*, Padova, Liviana, 1967
- Semeraro R., *Adolescenza e territorio. Scuola, professionalità, lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1983
- Sissa G., *I generi e la storia. Femminile e maschile in rivoluzione*, Bologna, il Mulino, Bologna, 2024
- Tolomelli A., *L'adolescenza non esiste. Orientamenti di pedagogia problematicista dell'adolescenza*, in "Encyclopaideia", vol. 25, n. 61, 2021, pp. 11-19, <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/12714>
- Yalom I., *Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1997
- Ulivieri S., *Educare al femminile*, Pisa, ETS, 1995
- Eadem, *Femminicidio e violenza di genere*, "Pedagogia oggi", vol. 2, 2013, pp. 169-179
- Eadem (a cura di), (2014), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, Milano, FrancoAngeli, 2014
- Eadem, *Editoriale. Le parole per dirlo, le storie per narrarlo, i progetti educativi per contrastarlo*, "Women & Education", vol. 4, 2024, pp. 1-3
- Visconti E., *Le prevalenti metafore interpretative dell'adolescenza in pedagogia*, in G. Acone, E. Visconti, T. De Pascale, *Pedagogia dell'adolescenza*, Brescia, La Scuola, 2004
- Zucchini G. L., *Animazione musicale e disadattamento. La musica come terapia educativa*, Rimini, Guaraldi, 1976

Middle leadership a scuola: quale profilo professionale per gli insegnanti, in una prospettiva di equità?

Valerio Ferrero

Questo saggio, inserendosi nel dibattito internazionale su giustizia sociale ed equità, si concentra sulla figura dell'insegnante come middle leader. Tale ruolo, fondamentale nei sistemi scolastici decentrati caratterizzati da autonomia, consente di raccordare le varie componenti interne ed esterne all'istituzione e di migliorarne il funzionamento, con effetti positivi sui percorsi degli studenti. A partire dal caso italiano, si propone una rilettura del profilo professionale del docente in chiave politico-civile, come agente di trasformazione sociale.

In the context of global debates on social justice and equity in education, this paper explores teacher middle leadership. This position, particularly crucial in decentralized school systems marked by autonomy, creates a bridge between the various internal and external components of individual institution, enhancing their functioning and positively impacting student paths. Drawing on the Italian case, the paper proposes a redefinition of the teacher's professional profile in political and civic terms, as an agent of social transformation.

Parole chiave: middle leadership, professionalità docente, autonomia scolastica, equità, coinvolgimento istituzionale

Keywords: middle leadership, teacher professionalism, school autonomy, equity, institutional involvement

1. Equità e professionalità docente: un nesso imprescindibile

L'agenda internazionale individua nel raggiungimento di un grado sempre più alto di giustizia sociale una condizione indispensabile per la sostenibilità, la democraticità, la coesione delle società contemporanee, connotando la questione in termini educativi e assumendo l'equità come orizzonte di senso imprescindibile¹: occorre garantire a tutti gli

¹ C.F. Andrain, J.T. Smith, *Political Democracy, Trust, and Social Justice: A Comparative Overview*, Hannover and London, University Press of New England, 2006; L. Castelli, S. Ragazzi, A. Crescentini, *Equity in Education: A General Overview*, in "Procedia-Social and Behavioral Sciences", LXIX, 1, 2012, pp. 2243-2250; T.J. Ketschau, *Social Justice as a Link between Sustainability and Educational Sciences*, in "Sustainability", VII, 11, 2015, 15754-15771.

individui percorsi formativi eccellenti, evitando di riprodurre e produrre disuguaglianze. Tale impegno si caratterizza per la sua multidimensionalità: circoscrivendo l'attenzione all'ambito scolastico, esso riguarda le politiche educative internazionali, europee e nazionali, il lavoro di *governance* delle singole istituzioni e la vita d'aula².

Nonostante la condivisione di questi principi a livello globale³, l'accesso a percorsi scolastici efficaci e di qualità rimane una chimera per molti studenti⁴. La teoria della riproduzione socioculturale conferma la propria validità⁵: lo *status* socioeconomico e socioculturale delle famiglie ha un impatto determinante sui traguardi formativi e professionali dei figli, con maggiori probabilità di successo per chi provenga da contesti ad alto reddito ed elevata istruzione. Si rivela però urgente indagare come i sistemi scolastici e le singole scuole producano disparità, spostando l'attenzione dalle cause di disuguaglianza *esterne* ai meccanismi *interni* che danno origine a itinerari differenziati e con effetti distorcenti in termini di equità. Se l'antropologia dell'educazione ha a lungo lumeggiato l'azione della cultura della scuola nel riprodurre norme, valori e assetti di potere propri del contesto socioculturale di riferimento⁶, la categoria interpretativa di “fattori non tradizionali di disuguaglianza”⁷ è utile a descrivere con precisione come le politiche educative, l'organizzazione delle singole istituzioni e le pratiche quotidiane che le attraversano inneschino squilibri, asimmetrie, barriere nelle esperienze e nelle opportunità⁸.

² S. Winchell Lenhoff, J. Singer, M. Gottfried (a cura di), *Thinking Ecologically in Educational Policy and Research*, New York, Routledge, 2024; L. Kyriakides, B. Creemers, E. Charalambous, *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness*, Cham, Springer, 2018.

³ OECD, *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Parigi, OECD Publishing, 2012; ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, New York, ONU, 2015.

⁴ OECD, *Education at a Glance 2024. OECD Indicators*, Parigi, OECD, 2024.

⁵ J. Collins, *Social Reproduction in Classrooms and Schools*, in “Annual Review of Anthropology”, XXXVIII, 1, 2009, pp. 33-48.

⁶ M. Lee - K.S. Louis, *Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement*, in “Teaching and Teacher Education”, LXXXI, 2019, pp. 84-96.

⁷ G. Ferrer-Esteban, *Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education. FGA Working Paper 43*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2011.

⁸ V. Ferrero, *Equity and Excellence in Education: SDG 4 of the 2030 Agenda in the Italian Context. Public Education Policies and Their Impact*, in M. Hamdan, M.

In questo scenario, acquisisce un ruolo chiave la professionalità docente, nei termini di pratica consapevole e intenzionale orientata alla giustizia sociale, capace di coniugare sapere pedagogico e responsabilità etico-civile. *Insegnare* non significa infatti trasmettere conoscenze o applicare acriticamente metodi didattici, bensì essere *agenti trasformativi* che operano in una tensione costante tra vincoli strutturali e possibilità emancipative⁹: l'agire professionale si alimenta di una postura riflessiva, che riconosce la dimensione situata dell'insegnamento e ne valorizza il potenziale generativo, con un'attenzione ai contesti, ai vissuti degli studenti, ai rapporti di potere che condizionano le pratiche.

La professionalità docente è dunque centrale per garantire percorsi educativi efficaci e di qualità, configurandosi come leva strategica per ridurre i divari, sostenere apprendimenti profondi e significativi e, in definitiva, promuovere l'equità come criterio fondamentale rispetto al *fare scuola*¹⁰. Essa rappresenta un elemento chiave per la solidità dei sistemi scolastici¹¹: la questione è al centro delle politiche educative e si rivela cruciale per quanto riguarda le prassi organizzative dei singoli istituti e la vita quotidiana nei contesti. In questo senso, deve essere pensata come *agency* al contempo individuale e collettiva, da esercitare tanto in aula quanto nella dimensione organizzativa e istituzionale per contribuire al progetto politico-educativo della scuola e sostenere processi di innovazione¹².

Anshari, E.Z.H. Ali, N. Ahmad (a cura di), *Public Policy's Role in Achieving Sustainable Development Goals*, Hershey, IGI Global, 2023, pp. 206-235.

⁹ M. Lanas, T. Kiilakoski, *Growing pains: Teacher becoming a transformative agent*, in "Pedagogy, Culture & Society", XXI, 3, 2013, pp. 343-360; H. Reinius, I. Kaukinen, T. Korhonen, K. Juuti, K. Hakkarainen, *Teachers as transformative agents in changing school culture*, in "Teaching and Teacher Education", CXX, 2022, n. 103888.

¹⁰ D. Hopkins, D. Stern, *Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications*, in "Teaching and Teacher Education", XII, 5, 1996, pp. 501-517; M. Mincu, *Teacher quality and school improvement: what is the role of research?*, in "Oxford Review of Education", XLI, 2, 2015, pp. 253-269.

¹¹ J. Sachs, *Teacher professionalism: Why are we still talking about it?*, in "Teachers and Teaching", XXII, 4, 2016, pp. 413-425; M. Tschannen-Moran, *Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust*, in "Educational Administration Quarterly", XLV, 2, 2009, pp. 217-247.

¹² N. Cong-Lem, *Teacher Agency: A Systematic Review of International Literature*, in "Issues in Educational Research", XXXI, 3, 2021, pp. 718-738; M. Priestley, S. Robinson, G.J. Biesta, *Teacher Agency: An Ecological Approach*, London, Bloomsbury, 2015.

È pertanto necessaria una riflessione pedagogica sulla professionalità docente come dispositivo per l'equità, alla luce delle trasformazioni che interessano i sistemi educativi a livello globale. La crescente complessità sociale, culturale e linguistica delle classi, l'intersezione tra le diverse forme di vulnerabilità e l'intensificarsi delle aspettative nei confronti della scuola richiedono un ripensamento del profilo dell'insegnante. In altri termini, il lavoro docente diviene un nodo cruciale per garantire il diritto all'istruzione in termini sostanziali, andando oltre una logica compensativa o emergenziale e promuovendo invece un'idea di scuola come luogo generativo, trasformativo, democratico.

Questo saggio teorico-concettuale pone il *focus* sulla *leadership* dell'insegnante, con specifico riferimento ai sistemi scolastici decentrati caratterizzati da autonomia: la questione riguarda la professionalità docente in termini di azione in aula e impegno istituzionale, con l'assunzione di compiti di coordinamento e *management* per migliorare il funzionamento degli istituti e l'esperienza degli studenti. La riflessione si concentra sul caso italiano: come si manifesta qui la *leadership* del docente? Qual è il nesso tra impegno come *middle leader* e impiego dell'autonomia scolastica? Come può essere concettualizzato il profilo professionale dell'insegnante, in una prospettiva di equità? Rispondendo alle precedenti domande si vuole delineare una cornice interpretativa capace di valorizzare la *leadership* come componente essenziale della professionalità docente, indagandone il potenziale trasformativo per l'equità.

2. *L'insegnante come middle leader nei sistemi scolastici decentrati*

Il dibattito pedagogico internazionale ha mostrato sempre più attenzione alla *leadership* dell'insegnante, ritenuta un tema centrale alla luce delle trasformazioni sociali e culturali che investono anche la scuola come organizzazione complessa e richiedono un ripensamento del ruolo del docente¹³. Essa non coincide con l'assunzione di ruoli formali o gerarchici, ma si esprime attraverso pratiche intenzionali, orientate al miglioramento della qualità dei processi formativi, alla costruzione di

¹³ D. Frost, *Teacher leadership: Values and voice*, in "School Leadership & Management", XXVIII, 3, 2008, pp. 337-352; J.L. Hunzicker, *Is It Teacher Leadership? Validation of the Five Features of Teacher Leadership Framework and Self-Determination Guide*, in "International Journal of Teacher Leadership", XI, 1, 2022, pp. 5-28.

relazioni professionali solide e alla promozione di un cambiamento sistemico, tanto in aula quanto nei processi decisionali dell'istituto¹⁴.

In questo senso, l'insegnante è *leader* non solo per la guida dei percorsi di apprendimento in classe¹⁵, ma soprattutto per la sua capacità di partecipare, con competenza e visione, alla costruzione del progetto educativo della scuola come istituzione¹⁶. Si assiste così a un'espansione della professionalità verso il supporto allo sviluppo di politiche educative locali che siano coerenti con ideali pedagogici ben definiti, grazie all'impegno dei docenti in specifiche aree¹⁷. La *leadership* si intreccia pertanto con una concezione della scuola come comunità deliberativa e responsabile in grado di produrre cultura, orientamenti e innovazione: secondo una prospettiva "non piramidale e gerarchica, ma convinta che capacità e competenze sono e debbano essere distribuite diffusamente", le peculiarità di ogni docente vengono riconosciute come risorsa per l'intera istituzione in un'ottica di "empowerment, inteso come valorizzazione delle persone a tutti i livelli dell'organizzazione e come incoraggiamento all'emergere di comportamenti di *leadership* da parte dei docenti nel contesto di lavoro"¹⁸.

Una delle declinazioni più significative di tale prospettiva è la *middle leadership*, ossia l'assunzione da parte dei docenti di compiti e responsabilità che riguardano la gestione e l'organizzazione degli istituti, a supporto della dirigenza e a servizio dell'intera comunità

¹⁴ L. Lambert, *Leadership Redefined: An Evocative Context for Teacher Leadership*, in "School Leadership & Management", XXXIII, 4, 2003, pp. 421-430; A. Lieberman, L. Miller, *Teacher Leadership*, San Francisco, John Wiley & Sons, 2011.

¹⁵ L.L. Warren, *The Importance of Teacher Leadership Skills in the Classroom*, in "Education Journal", X, 1, 2021, pp. 8-15; J. Wenner, T. Campbell, *The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature*, in "Review of Educational Research", LXXXVII, 1, 2017, pp. 134-171.

¹⁶ K. Lipscombe, S. Tindall-Ford, J. Lamanna, *School Middle Leadership: A Systematic Review*, in "Educational Management Administration & Leadership", LI, 2, 2023, pp. 270-288; J. Murphy (a cura di), *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*, Dallas, Corwin Press, 2005.

¹⁷ C. Bauman, *A refreshing perspective on teacher leadership: How teacher leaders effectively combine the use of autonomy and collaboration to enhance school improvement*, in "Leading and Managing", XI, 2, 2015, pp. 46-59; D. Dou, G. Devos, M. Valcke, *The Relationships between School Autonomy Gap, Principal Leadership, Teachers' Job Satisfaction and Organizational Commitment*, in "Educational Management Administration & Leadership", XLV, 6, 2017, pp. 959-977.

¹⁸ M.C. Michellini, *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione: dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2006, pp. 48-49.

scolastica¹⁹. Si tratta di un esercizio della *leadership* distribuita²⁰, un modello che riconosce la natura collettiva e collaborativa del lavoro educativo e valorizza le capacità dei professionisti in termini di contributo generativo e contestuale. Il *middle leader* si occupa di ambiti specifici (curricolo, valutazione, inclusione, formazione, rapporto con il territorio...) favorendo la coerenza tra le diverse dimensioni dell'istituzione²¹. Questa figura non accentra, ma connette le varie componenti della scuola e dell'extrascuola, orienta i processi, facilita il dialogo tra i soggetti coinvolti e costruisce alleanze che incidano sull'efficacia dell'azione formativa e sulla qualità dell'esperienza degli studenti.

La rilevanza della *leadership* dell'insegnante e del suo ruolo come *middle leader* emerge in particolare nei sistemi scolastici decentrati caratterizzati da autonomia²²: in contesti in cui gli istituti definiscono secondo modalità indipendenti, pur in coerenza con un quadro normativo nazionale, le proprie politiche educative e prassi organizzative, il protagonismo del corpo docente nella *governance* non è solo auspicabile ma strutturalmente necessario. L'autonomia scolastica non può essere interpretata infatti come mera *deregulation*²³, ma deve acquisire i contorni di uno spazio di corresponsabilità eticamente sostanziato in cui la *leadership* distribuita divenga motore di progettualità e innovazione.

In questi sistemi, la *middle leadership* assume una funzione chiave nel connettere *vision* e *mission* della scuola, lavoro organizzativo e

¹⁹ J. De Nobile, *Towards a theoretical model of middle leadership in schools*, in "School Leadership & Management", XXXVIII, 4, 2018, pp. 395-416; A. Harris, M. Jones, N. Ismail, D. Nguyen, *Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003-2017)*, in "School Leadership & Management", XXXIX, 3-4, 2019, pp. 255-277.

²⁰ P. Gronn, *The Future of Distributed Leadership*, in "Journal of Educational Administration", XLVI, 2, 2008, pp. 141-158; A. Harris (a cura di), *Distributed Leadership: Different Perspectives*, Cham, Springer, 2009.

²¹ T. Bush, *The Importance of Middle Leadership for School Improvement*, in "Educational Management Administration & Leadership", LI, 2, 2023, pp. 267-269; A. Hefnawi, *Leading for Sustainable Improvement: Middle Leadership Revisited*, in "Management in Education", XXXVIII, 2, 2024, pp. 91-94.

²² Y.C. Cheng, J. Ko, T.T.H. Lee, *School Autonomy, Leadership and Learning: A Reconceptualisation*, in "International Journal of Educational Management", XXX 2, 2016, pp. 177-196.

²³ H. Altrichter, *School Autonomy Policies and the Changing Governance of Schooling*, in H. Jahnke, C. Kramer, P. Meusbürger (a cura di), *Geographies of Schooling. Knowledge and Space*, Cham, Springer, 2019, pp. 55-73; A. Keddie, *School autonomy, accountability and collaboration: a critical review*, in "Journal of Educational Administration and History", XLVII, 1, 2015, pp. 1-17.

amministrativo e pratica educativa quotidiana. Tramite la partecipazione a gruppi di lavoro, commissioni, reti professionali, i docenti contribuiscono a definire priorità formative coerenti con i bisogni degli studenti e del territorio, rafforzando il radicamento locale dell'istituzione²⁴. Tale coinvolgimento nella *governance* consente un miglior monitoraggio dell'efficacia delle azioni intraprese, alimentando pratiche di *accountability* che oltrepassino una logica meramente formale e utilitarista e si aprano a modalità riflessive e trasformative²⁵ rispetto al sé professionale e alla scuola come organizzazione che apprende.

L'apprendimento professionale non è efficace se lasciato al caso o a modalità occasionali; esso si rafforza se è radicato in strutture, *routine* e culture intenzionalmente progettate per sostenere lo sviluppo della *leadership*. Quando le scuole organizzano deliberatamente opportunità di collaborazione e condivisione delle responsabilità, i *middle leader* possono imparare ed esercitare la *leadership* in modi profondamente connessi ai loro ruoli quotidiani²⁶.

La *leadership* dell'insegnante nei sistemi scolastici decentrati caratterizzati da autonomia assume dunque un significato che trascende le questioni procedurali: essa diviene infatti condizione per lo sviluppo professionale stesso, poiché le responsabilità intermedie si configurano come spazi autentici di apprendimento in cui ampliare le competenze, alimentare la motivazione e costruire una cultura fondata sul confronto tra pari, sulla riflessività e sulla condivisione delle pratiche²⁷. Ne deriva che il docente non è un professionista isolato, ma un soggetto attivo nella trasformazione della cultura della scuola, in grado di agire sulla

²⁴ P. Grootenboer, C. Edwards-Groves, K. Rönnerman, *Understanding middle leadership: practices and policies*, in "School Leadership & Management", XXXIX, 3-4, 2019, pp. 251-254.

²⁵ A. Harris, M. Jones, *Middle leaders matter: reflections, recognition, and renaissance*, in "School Leadership & Management", XXXVII, 3, 2017, pp. 213-216; S. Lillejord, K. Børte, *Middle leaders and the teaching profession: building intelligent accountability from within*, in "Journal of Educational Change", XI, 1, 2020, pp. 83-107.

²⁶ D.A. Bryant, A. Walker, *Principal-Designed Structures that Enhance Middle Leaders' Professional Learning*, in "Educational Management Administration & Leadership", LII, 2, 2024, p. 438; il testo è stato tradotto dall'autore.

²⁷ P. Grootenboer, *The Practices of School Middle Leadership: Leading Professional Learning*, Cham, Springer, 2018; D. LaPointe-McEwan, C. DeLuca, D.A. Klinger, *Supporting evidence use in networked professional learning: the role of the middle leader*, in "Educational Research", LIX, 2, 2017, pp. 136-153.

qualità dell'insegnamento e sull'identità collettiva dell'istituto, garantendo crescita personale e istituzionale²⁸: il sapere costruito e acquisito da ciascuno diviene patrimonio comune grazie alla condivisione collegiale, con una conseguente autentica possibilità di migliorare l'organizzazione attraverso visioni condivise e processi orientati all'equità.

In definitiva, è essenziale riconoscere la *middle leadership* come dimensione strutturale della professionalità docente²⁹: l'insegnante *leader* esercita una responsabilità che è al contempo professionale e civile, contribuendo a orientare la singola scuola verso un progetto condiviso di giustizia sociale. La *leadership* non deve dunque essere intesa come un mero strumento organizzativo, ma come una pratica pedagogica, etica e politica, radicata nella partecipazione e nella costruzione di senso.

3. *La middle leadership in Italia: opportunità, vincoli, prospettive*

In Italia, la questione della *middle leadership* si inserisce in un impianto normativo che sul crepuscolo degli anni Novanta ha introdotto forme significative di decentramento e autonomia scolastica³⁰. Ogni istituzione è dunque pensata come soggetto capace di costruire e realizzare il proprio progetto educativo, agendo in coerenza con il fabbisogno del territorio, le specificità del contesto e le finalità generali del sistema pubblico di educazione e istruzione³¹. Tale configurazione implica una profonda ridefinizione del funzionamento istituzionale e della distribuzione delle responsabilità, aprendo spazi potenziali per l'emergere di pratiche di *leadership* distribuita³².

²⁸ M. Fullan, *The school as a learning organization: Distant dreams*, in "Theory Into Practice", XXXIV, 4, 1995, pp. 230-235; P.C. Schlechty, *Leading for Learning: How to Transform Schools into Learning Organizations*, San Francisco, John Wiley & Sons, 2011.

²⁹ T. Farchi, D. Tubin, *Middle leaders in successful and less successful schools*, in "School Leadership & Management", XXXIX, 3-4, 2019, pp. 372-390; M. Mincu, *Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts*, in "Prospects", LII, 3, 2022, pp. 231-242.

³⁰ Eurydice, *I sistemi scolastici europei al traguardo del 2020*, Firenze, Eurydice, 2019.

³¹ V. Campione, *Riflessioni sull'autonomia scolastica*, in "Scuola Democratica", IV, 1, 2013, pp. 155-161; R.M. Pellegrini, *L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi*, Torino, Giappichelli, 2011.

³² G. Bufalino, M. Barattucci, *Autonomia scolastica e modelli collegiali di leadership. Attualità e prospettive pedagogiche*, in "Qualeducazione", XCVIII, 3, 2020, pp.

In tale scenario, la dirigenza assume un ruolo strategico³³, ma non può esaurire da sola i compiti gestionali, visto il complesso intreccio tra *educativo* e amministrativo: occorre quindi interrogarsi sul contributo della *middle leadership* come leva per sostenere il funzionamento quotidiano della scuola e la qualità del suo progetto formativo³⁴. In effetti, il riassetto della cornice regolativa del sistema scolastico ha richiesto ai docenti l'acquisizione di nuove competenze³⁵ e ha postulato un mutamento del loro profilo professionale, con il principio costituzionale della libertà di insegnamento inteso non solo come elemento cardine per l'azione in aula bensì come termine medio tra linee di indirizzo nazionali e autonomia della singola scuola per ideare e implementare un progetto educativo unitario di cui essere artefici e in cui riconoscersi³⁶.

In buona sostanza, il docente si configura oggi come figura professionale chiamata ad agire non solo nella dimensione didattico-disciplinare, ma anche in quella organizzativa, progettuale e relazionale. La complessità crescente del contesto scolastico richiede sia competenze relative all'insegnamento in classe sia capacità di coordinamento, *leadership* educativa, gestione dei gruppi, progettazione partecipata, mediazione tra soggetti e istanze differenti. L'insegnante è sempre più sollecitato a interpretare il proprio ruolo come parte di un sistema complesso e interdipendente, in cui la professionalità si nutre di confronto, corresponsabilità e apertura verso la dimensione istituzionale dell'educazione³⁷. La *middle leadership* rappresenta una tappa necessaria,

40-50; N. Lupoli, *La leadership educativa del Dirigente scolastico tra vincoli e possibilità*, in "Formazione & Insegnamento", XV, 3, 2017, pp. 239-244.

³³ P. Boccia, A.M. De Luca, *Pratica quotidiana per la governance della scuola. Indicazioni operative per i dirigenti scolastici*, Roma, Anicia, 2017; G. Domenici, G. Moretti (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Roma, Armando, 2011.

³⁴ L.S. Agrati, *Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione*, in "Form@re", XVIII, 2, 2018, pp. 48-61; S. Gümüş, K. Beycioglu, *The intersection of social justice and leadership in education: what matters in multicultural contexts?*, in "Multicultural Education Review", XII, 4, 2020, pp. 233-234.

³⁵ L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, Brescia, La Scuola, 2000.

³⁶ V. Ferrero, *La scuola è aperta a tutti? Una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica*, in "Civitas Educationis. Education, Politics and Culture", XII, 1, 2023, pp. 239-262.

³⁷ A. Arsena, *Professione insegnante: perché, per chi. Per una critica della ragion docente*, Roma, Studium, 2024; C.M. Fedeli, *L'attimo vincente. Saggio sull'insegnamento*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

ancorché incompiuta, nel percorso di valorizzazione della professionalità docente nella scuola dell'autonomia.

Il profilo del docente *middle leader* è piuttosto eterogeneo e caratterizzato da ampi margini di informalità. Si tratta generalmente di insegnanti a cui sono affidate responsabilità specifiche nell'ambito del *management* educativo³⁸: in alcuni casi, si occupano di *funzioni strumentali*, ossia di compiti di coordinamento legati a particolari ambiti come l'inclusione, l'interculturalità, l'orientamento; in altri, le attività riguardano la collaborazione con la dirigenza in relazione alla referenza di un singolo plesso o alla gestione di progetti da cui l'intera scuola trae beneficio³⁹. La selezione di queste figure, talvolta nominate dal capo d'istituto talaltra individuate dal collegio dei docenti, avviene spesso sulla base dell'anzianità di servizio e della tipologia contrattuale, con una predilezione per chi sia assunto a tempo indeterminato.

³⁸ A. Paletta, *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*, Bologna, Bononia University Press, 2020; A. Paletta, C. Bezzina, *Governance and leadership in public schools: Opportunities and challenges facing school leaders in Italy*, in "Leadership and Policy in Schools", XV, 4, 2016, pp. 524-542; L. Pirola, *Middle management and school autonomy in Italy: The case of teachers as «Instrumental Functions»*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, VI, 11, 2015, pp. 89-101.

³⁹ Fornire modelli concreti di implementazione della *middle leadership* è complesso: i riferimenti sul piano normativo-contrattuale non sempre sono esaustivi e, dal momento che le ricerche sul tema sono piuttosto recenti, non è possibile sistematizzare un repertorio consolidato di pratiche. Nel fornire alcuni esempi in forma aneddotica, un primo caso si riferisce agli insegnanti che sono individuati come funzioni strumentali per l'inclusione: oltre a coordinare gli adempimenti amministrativi e burocratici connessi a tale area (redazione del PEI e relative verifiche, incontri d'*équipe*...), possono organizzare percorsi formativi relativi a strategie di progettazione universale che coinvolgano insegnanti di classi di concorso e discipline differenti, così da costruire un lessico pedagogico comune nell'istituto. Un ulteriore esempio riguarda poi i coordinatori dei dipartimenti disciplinari, che possono lavorare sulla coerenza educativa tra obiettivi di apprendimento, progettazioni, stili di insegnamento e modalità valutative, attivando percorsi di revisione delle programmazioni. Un altro scenario vede i docenti incaricati di una funzione strumentale in materia di orientamento guidare la progettazione e l'attuazione di percorsi di autovalutazione narrativa rivolti agli studenti, per trasformare le pratiche orientative da adempimento procedurale a spazio di consapevolezza formativa. Ancora, gli insegnanti che assumono ruoli di coordinamento delle reti territoriali possono raccordare in maniera strategica la costruzione di progettualità condivise che valorizzino il ruolo di ciascun membro della comunità educante per favorire percorsi di successo scolastico.

Il lavoro svolto sul piano della *middle leadership* porta con sé alcuni problemi di *riconoscimento*⁴⁰. L'assenza di riferimenti chiari a tali ruoli sul piano contrattuale si accompagna alla potenziale difficoltà dei docenti *leader* nell'individuare ambiti di azione e intervento; può poi mancare il supporto e la considerazione da parte dei colleghi⁴¹. Per quanto riguarda l'impegno concreto, il rischio è che gli insegnanti assumano ruoli meramente esecutivi e di supporto burocratico al personale amministrativo, senza incidere sulla cultura pedagogica dell'istituto⁴². Inoltre, nel contesto italiano la *leadership* del personale docente tende ancora a manifestarsi quasi esclusivamente in aula, nella sfera della didattica e della relazione educativa⁴³: risultano spesso carenti la possibilità e la legittimazione di immaginarsi e proiettarsi come professionisti che contribuiscono a determinare lo sviluppo dell'istituzione in termini organizzativi, gestionali, di visione educativa. Tale cesura tra aula e *governance* della scuola riflette una persistente difficoltà nel concepire il ruolo del docente come attore istituzionale, politico e culturale.

In tale contesto, l'autonomia scolastica si caratterizza come cornice normativa con potenzialità e contraddizioni. Da un lato, essa rappresenta un'opportunità preziosa affinché i docenti possano contribuire a costruire un progetto di scuola coerente con la propria visione professionale e con i bisogni del territorio⁴⁴. D'altro canto, si osserva spesso una distanza tra il potenziale della normativa e le pratiche reali delle

⁴⁰ F. Marsili, A. Morganti, A. Signorelli, *The Italian leadership on inclusive education: Myth or reality?*, in "Science Insights Education Frontiers", IX, 2, 2021, pp. 1241-1263.

⁴¹ V. Di Martino, *Teacher leadership: impatto di un intervento di sviluppo professionale sulle prospettive, convinzioni e sfide dei docenti con ruoli manageriali*, in "QTimes", XVI, 1, 2024, pp. 43-56.

⁴² G. Bufalino, *Leading schools from the Middle. Middle leadership in a context of distributed leadership*, in "Formazione & Insegnamento", XV, 3, 2017, pp. 149-162.

⁴³ M. Mincu, A. Granata, *Teachers' informal leadership for equity in France and Italy during the first wave of the education emergency*, in "Teachers and Teaching", XXX, 7-8, 2024, pp. 932-952; T. Romano, R. Serpieri, *La leadership educativa nel sistema scolastico italiano: tra istituzioni e competenze*, in "Swiss Journal of Educational Research", XXVIII, supplemento, pp. 77-102.

⁴⁴ A. Hargreaves, *Leadership From the Middle: The Beating Heart of Educational Transformation*, New York, Routledge, 2023; C. Turli, *Management e leadership educativa in crisi. La globalizzazione educativa nella scuola*, Roma, Anicia, 2022.

scuole, dove mancano strumenti concreti per tradurre tale autonomia in progettualità educativa condivisa⁴⁵.

Uno dei nodi più critici riguarda proprio la capacità del corpo docente di riconoscersi come soggetto politico-culturale, capace di partecipare alla costruzione di un progetto scolastico trasformativo sia dal punto di vista educativo sia sul piano sociale. Le difficoltà nel vivere pienamente la dimensione politica della professione si traducono in una visione ristretta della *leadership*, tuttora ancorata a logiche d'aula o a compiti utili a garantire il funzionamento dell'organizzazione senza un'autentica riflessione pedagogica: l'idea del docente come promotore di cambiamento, in grado di immaginare e sostenere visioni orientate all'equità, resta ancora in buona parte marginale⁴⁶.

Questo limite si riflette anche nella concreta implementazione del modello di *leadership* distribuita. A dispetto della sua presenza nei discorsi ufficiali e nella retorica delle politiche scolastiche, essa è spesso realizzata in forma debole, priva di reali spazi di azione, tempi dedicati, riconoscimenti professionali⁴⁷. Di fatto, non c'è una reale condivisione del potere decisionale o una cultura organizzativa che sostenga l'esercizio delle responsabilità derivate dalla distribuzione della *leadership* e dall'assunzione del ruolo di *middle leader*.

Questa debolezza può essere almeno in parte ricondotta alla configurazione specifica che l'autonomia ha assunto nel sistema scolastico nazionale: il modello italiano si iscrive nel più ampio quadro della *governance* del Sud-Europeo, caratterizzata da una forte discrezionalità

⁴⁵ G. Barzanò, *School autonomy and the new "accountabilities" of European education leaders: case studies in England, France, Italy and Portugal*, in "Italian Journal of Sociology of Education", III, 3, 2011 pp. 184-209; M. Colombo, A. Desideri, *Italy. The Italian education system and school autonomy*, in S. da Cruz Martins, L. Capucha, J. Sebastião (a cura di), *School Autonomy, Organization and Performance in Europe. A comparative analysis for the period from 2000 to 2015*, Lisbona, y CIES-IUL at Smashwords, 2019, pp. 101-113.

⁴⁶ E. Bracci, *Autonomy, responsibility and accountability in the Italian school system*, in "Critical perspectives on accounting", XX, 3, 2009, pp. 293-312; L. Mentini, A. Levatino, *A "three-legged model": (De)constructing school autonomy, accountability, and innovation in the Italian National Evaluation System*, in "European Educational Research Journal", XXXIII, 3, 2024, pp. 321-346.

⁴⁷ C. Bezzina, A. Paletta, G. Alimehmeti, *What are school leaders in Italy doing? An observational study*, in "Educational Management Administration & Leadership", XLVI, 5, 2018, pp. 841-863; R. Serpieri, E. Grimaldi, *Leader as policy device: The hybridization of head teachers in Italy*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", VI, 11, 2015, pp. 71-87.

del singolo docente in termini di insegnamento in aula a fronte di una debole autonomia istituzionale a livello di scuola⁴⁸. Manca quindi una reale capacità collettiva di indirizzo e di progettazione, con la *middle leadership* che tende a concentrarsi su mansioni burocratiche più che su azioni con impatto strategico sull'equità e sulla qualità educativa⁴⁹. Solo alcune scuole sono riuscite a sviluppare nel tempo una *cultura dell'autonomia* basata su responsabilità condivise, *leadership* distribuita e collegialità autentica⁵⁰.

Emergono tuttavia prospettive concrete per valorizzare la *middle leadership*. Da più parti si segnala la necessità di intervenire sul piano contrattuale, riconoscendo formalmente questa funzione e articolando percorsi di carriera per gli insegnanti⁵¹. Parallelamente, è cruciale investire nella formazione iniziale e in servizio di docenti e dirigenti, per rafforzare la comprensione delle potenzialità dell'autonomia e costruire una visione condivisa della *leadership* come risorsa educativa in vista di una scuola che sia una comunità partecipata, impegnata in percorsi migliorativi e trasformativi per il benessere di tutti gli attori che la compongono e, *in primis*, degli studenti⁵²: in questo senso, i *middle leader* svolgono un'essenziale funzione di raccordo tra dirigenza, personale ATA, corpo docente, istituzioni pubbliche, enti del terzo settore.

In definitiva, l'affermazione della *middle leadership* richiede un cambiamento più profondo, che riguarda il modo di intendere la professione docente in termini di mansioni, possibilità di carriera e

⁴⁸ M. Ferrera, *The "Southern model" of welfare in social Europe*, «Journal of European social policy», VI, 1, 1996, pp. 17-37; P. Landri, *The Permanence of Distinctiveness: Performances and Changing Schooling Governance in the Southern European Welfare States*, in R.G. Sultana M.A. Buhagiar (a cura di), *Educational Scholarship across the Mediterranean*, Leida, Brill, 2021, pp. 68-85.

⁴⁹ T. Agasisti, G. Catalano, P. Sibiano, *Can schools be autonomous in a centralised educational system? On formal and actual school autonomy in the Italian context*, in "International Journal of Educational Management", XXVII, 3, 2013, pp. 292-310.

⁵⁰ A. Gavosto, *La scuola bloccata*, Roma-Bari, Laterza, 2022.

⁵¹ G. Balzano, *Professionalizzare il lavoro e la carriera del docente. Appunti e riflessioni*, in "Professionalità Studi", V, 3-4, 2022, pp. 128-139; F. Lamberti, *La carriera dei docenti tra aporie del sistema e prospettive di intervento*, in "Professionalità Studi", V, 3-4, 2022, pp. 97-127; E. Morini, P. Nencioni, *Leadership condivisa per la scuola che apprende*, in "IUL Research", III, 5, 2022, pp. 6-28.

⁵² C. De Luca, *Un nuovo patto formativo fra il dirigente scolastico e i docenti nella scuola dell'autonomia scolastica: una questione didattica*, in "Nuova Secondaria Ricerca", XXXVII, 10, 2020, pp. 43-49; M. Di Stasio, *Valutazione e collaborazione per la formazione dei docenti: al di là dell'ossimoro del senso comune*, in "Formazione & Insegnamento", XV, 2, 2017, pp. 263-272.

configurazioni contrattuali. Questo aspetto richiede una consapevolezza pedagogica relativa alle opportunità offerte dall'autonomia, che deve estrinsecarsi in pratiche collegiali reali, significative e democratiche per la definizione di *vision* educative a livello di singolo istituto. In tal senso, la *leadership* rappresenterebbe per i docenti non un sovraccarico, ma l'occasione di dare forma piena alla loro professionalità, così che divenga occasione di apprendimento continuo e di trasformazione della scuola in un'organizzazione che apprende.

4. *Insegnare: una professione politica*

L'insegnamento non può essere appiattito alla trasmissione di conoscenze e contenuti tramite specifici approcci didattici, ma è un'attività profondamente relazionale, situata, trasformativa. Ogni decisione, dalle modalità valutative alla gestione della classe, dalla progettazione del curriculum all'organizzazione del tempo scuola, è anche una scelta politica, poiché implica una certa idea di persona, di società, di futuro. *Insegnare* significa prendere posizione rispetto a ciò che è giusto, a ciò che conta, a ciò che deve essere riconosciuto e valorizzato: la professionalità docente deve dunque essere ripensata come pratica educativa orientata alla giustizia sociale, capace di interrogarsi criticamente sulle condizioni in cui si sviluppa e sugli effetti che produce.

La riflessione sulla *middle leadership* ha reso evidente che il lavoro dell'insegnante non si esaurisce in aula, ma si estende alla partecipazione attiva alla *governance* dell'istituto. L'impegno istituzionale non è un'estensione burocratica del ruolo, ma parte integrante della sua dimensione educativa⁵³: coordinare, progettare, contribuire alla gestione e all'organizzazione significa assumere la scuola come luogo di costruzione collettiva di senso. In questo quadro, occorre concettualizzare il profilo professionale del docente in termini di azione pedagogico-formativa in classe, impegno istituzionale orientato all'educativo e ruolo politico-civile per un cambiamento all'insegna dell'equità e della giustizia sociale (Figura 1) proprio grazie alla centralità della scuola nella costruzione della cittadinanza. Queste tre dimensioni, tra loro interconnesse, richiamano il confronto con i bisogni educativi degli studenti in un contesto relazionale e situato, il contributo sostanziale alla costruzione del progetto pedagogico dell'istituzione e la responsabilità

⁵³ M. Mincu, *Governance mechanisms, school principals and the challenge of personalized education in contexts*, in "Prospects", LIV, 1, 2024, pp. 103-119.

rispetto al valore sociale della professione. La *middle leadership* rappresenta la cerniera tra vita d'aula e agire pubblico, in un *continuum* di influenze reciproche entro cui l'insegnante è protagonista consapevole di una trasformazione.

La professione docente comporta pertanto un duplice posizionamento: occorre infatti interpretarla al contempo come *interna alla scuola come organizzazione*, poiché l'insegnante partecipa in maniera attiva ai processi che ne determinano l'identità in termini di cultura pedagogica, prassi organizzative e pratiche didattiche, ed *esterna alla scuola come istituzione pubblica*, poiché l'agire professionale ha effetti sul più ampio contesto sociale, culturale e politico. Il docente è un mediatore tra il *microcosmo* dell'aula e il *macrocosmo* della società, tra i bisogni individuali degli studenti e le sfide collettive del presente. La sua responsabilità, eticamente e deontologicamente sostanziata⁵⁴, si esercita non solo nel garantire l'apprendimento e il successo formativo, ma anche nel contribuire a rendere la scuola uno spazio di inclusione, partecipazione e democrazia sostanziale che sostenga la trasformazione della società in un'ottica di giustizia.

Tale visione impone una riconfigurazione dell'insegnamento come professione riflessiva e deliberativa, fondata sulla capacità di interrogarsi criticamente su pratiche, norme implicite, effetti formativi e selettivi dell'agire scolastico e orientata a costruire scelte condivise, basate su argomentazioni, confronto e responsabilità⁵⁵. Ne deriva la necessità di condizioni istituzionali favorevoli, ossia spazi di parola, tempi di confronto, riconoscimento del lavoro non visibile che i docenti svolgono per intrecciare le dimensioni pedagogiche, relazionali e organizzative dell'educazione.

Nella prospettiva di una scuola autonoma, democratica, "aperta a tutti"⁵⁶, l'insegnante è quindi co-autore del progetto educativo dell'istituto, non mero esecutore: è un (*middle*) *leader* che contribuisce a formulare visioni, orientare priorità, promuovere innovazioni. In questa direzione, la *middle leadership* si configura come espressione piena

⁵⁴ L. Milani, *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*, Bari, Progedit, 2021.

⁵⁵ A.M. Mariani, *Insegnare. La scuola può far molto, ma non può far tutto*, Brescia, Scholè, 2020; A.M. Volpicella, G. Crescenza, *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2020.

⁵⁶ V. Ferrero, *La scuola è aperta a tutti. Educazione democratica ed equità nella Costituzione e nelle riforme tra gli anni Cinquanta e Settanta*, in "Orientamenti Pedagogici", LXX, 2, 2023, pp. 21-31.

della soggettività professionale e assunzione della responsabilità relativa a equità e qualità dell'esperienza formativa. In questo orizzonte, la *leadership* assume senso politico non nei termini di *potere*, bensì come capacità di attivare processi, generare appartenenza e costruire futuro, anche mettendo in discussione il presente.

È perciò necessario affermare con forza che la scuola non può essere piegata a logiche neoliberiste né trasformata in un dispositivo funzionale alle esigenze del mercato⁵⁷: la deriva performativa che investe l'educazione nei termini di standardizzazione, misurazione ossessiva dei risultati, competitività tra istituti, managerialismo esasperato rischia di svuotare il percorso scolastico della sua missione democratica e della sua vocazione formativa. Ridurre la scuola a una macchina che produce competenze per l'impiego significa negarne la dimensione umanistica, relazionale, critica. L'insegnante, in quanto figura educativa e politica, è chiamato a resistere a tali pressioni, a rifiutare modelli che mercificano il sapere e ne semplificano la complessità. La scuola deve restare spazio pubblico di confronto, luogo in cui si apprende non per adattarsi, ma per comprendere, immaginare e trasformare il mondo grazie a un insegnamento che sia atto etico e generativo, capace di contrastare le disuguaglianze e costruire cittadinanza.

Di qui la necessità non solo di preparare professionalmente il corpo docente ... e di dare all'insegnante tutte le occasioni possibili di crescita culturale e professionale, ma anche e soprattutto la necessità di renderlo consapevole della sua qualità di intellettuale a pieno titolo. Non diversamente da chi, tradizionalmente, si fregia di questo attributo, accademici, artisti, giornalisti, registi o altro del genere⁵⁸.

Assumere l'insegnamento come professione etica⁵⁹, intellettuale, *politica* non significa dunque politicizzare la scuola, ma riconoscere che ogni azione educativa è inscritta in un sistema di valori, rapporti di potere e visioni del mondo. Si tratta di valorizzare il ruolo del docente come soggetto competente, consapevole e impegnato nella costruzione

⁵⁷ M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019; L. Bellatalla, *I luoghi dell'educazione*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marecotti (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006, pp. 25-40.

⁵⁸ L. Bellatalla, *Il profilo dell'insegnante tra caratteristiche, conoscenza e competenze*, in "Ricerche Pedagogiche", LVII, 226, 2023, p. 32.

⁵⁹ E. Damiano, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella, 2007.

di una scuola equa, partecipata e *capace di futuro*, guardando alla sua professionalità come motore di una trasformazione sociale che parta dall'educazione e che riconosca la propria direzione morale e civile nella giustizia e nella dignità di ogni persona.



Figura 1 – Il profilo professionale dell'insegnante come attore politico

Insegnanti e autonomia scolastica secondo Valditara

Luciana Bellatalla

Valditara atto secondo: non contento delle reazioni suscitate dalla diffusione delle nuove Indicazioni Nazionali per la scuola primaria e secondaria di primo grado, alla fine di aprile il nostro ministro ha trovato il modo di provocare ancora il mondo della scuola militante e di dimostrare una volta di più la vera strategia che lo muove nella sua gestione *pro tempore* della Minerva.

Ma andiamo con ordine e ricordiamo gli antefatti.

Da molti anni, un po' ovunque – sui giornali, in TV, ma anche al supermercato o dal parrucchiere dove madri/padri e nonne/nonni si incontrano e conversano – si levano lamenti sui carichi eccessivi di compiti a casa, specialmente nel week-end o nelle vacanze natalizie o pasquali che le famiglie vorrebbero godersi in santa pace. A febbraio 2025 un nonno – e ben si conosce quanto i nipoti attirino coccole e tenerezze – ha raccolto firme sul disagio dei ragazzi con i carichi di lavoro pomeridiano eccessivi; ad Acquapendente – tutte notizie che riprendo da “Orizzonte scuola” – un gruppo di genitori ha scritto al ministro per far presente come gli insegnanti quotidianamente si accaniscono su poveri ed inermi alunni con compiti, verifiche in classe ed esercizi casalinghi.

Poiché nella scuola-azienda il cliente deve essere soddisfatto o va rimborsato, Valditara è subito corso ai ripari.

Nel merito: ha inviato una circolare alle scuole per ricordare l'importanza dell'uso del Diario da parte degli studenti, il dovere degli insegnanti di non dare troppi compiti a casa per favorire il libero lavoro delle giovani menti, di non sottoporre le classi a più verifiche nello stesso giorno e, infine, di non assegnare un *pensum* sul registro elettronico la sera tardi per l'indomani.

La circolare è la risposta non solo ai già citati lamenti delle famiglie, ma anche al disagio manifestato a più riprese dagli studenti a questo

riguardo e molto sottolineato, specie dopo la pandemia, anche negli articoli dei quotidiani che affrontano il problema.

Certamente in molti casi gli insegnanti non valuteranno con cautela le loro richieste, ma è certo che da anni nella scuola si è diffusa la pratica della programmazione delle verifiche sia scritte che orali in modo non solo da favorire la preparazione dello studente e la sua organizzazione di lavoro personale, ma anche da evitare appunto che si assommino, se non in giustificati ed eccezionali circostanze, più impegni nella stessa giornata. Del resto, ancor prima che questa pratica si diffondesse, è sempre stato costume, salvo, ripeto, in casi eccezionali e sempre concordati con gli alunni, di affrontare una sola verifica scritta (e possibilmente anche orale) per giornata.

Valditara mostra – e non è la prima volta – di avere una conoscenza approssimativa delle realtà scolastiche; per di più, prima di esprimersi, non ha verificato quale significato studenti e famiglie attribuiscono ad un eccessivo carico didattico.

Come si calcola il peso di un compito? Molto dipende sia dalla preparazione di base o pregressa dell'alunno sia dall'investimento sulla carriera scolastica che determina la motivazione allo studio. Prima di sanzionare gli insegnanti, andrebbe fatta una verifica di questo tipo per suggerire o consigliare semmai la via di una individualizzazione di percorsi, volta ora a recuperare lacune ora a sollecitare interesse. Ma questo vorrebbe dire anche impostare *ex novo* il problema della valutazione e delle verifiche, che, al contrario, il ministro vuole tenere ben salde su pratiche tradizionali e su modelli di controllo degli apprendimenti.

Infine, ricordiamo – ed anche su questo Valditara è latitante perché dovrebbe chiamare in causa la responsabilità sua e di chi lo ha preceduto nel ruolo – che molte vicende in classe sono determinate proprio dalla scriteriata politica scolastica degli ultimi trent'anni, della quale la parte cui il ministro appartiene, ha quasi per intero la colpa¹. Lo ricordavo già sullo scorso numero di questa rivista a proposito delle scelte annunciate dal MIM².

¹ E quanto a responsabilità, Valditara dovrebbe assumersi la propria, visto che gravita intorno al ministero dell'Istruzione da tempo: prima di diventare titolare del MIM, è stato per oltre dieci anni senatore ed impegnato in commissioni inerenti l'infanzia, l'istruzione ed i beni culturali finché nel 2010 è stato collaboratore di Maria Stella Gelmini per la riforma dell'università.

² Cfr. L. Bellatalla, *La scuola di Valditara tra classismo e dogmatismo*, in "Ricerche Pedagogiche", 234, 2025, pp. 23-34.

Mi riferisco all'insistenza continua e maniacale su prove oggettive e ricorrenti, su griglie di valutazioni pre-confezionate, su giustificazioni necessarie da parte del docente per ogni giudizio espresso: il primo carico di stress è per l'insegnante che, per un verso, ha perduto il senso della verifica come valutazione prima di tutto del suo lavoro e della sua efficacia e, per l'altro, finisce, anche inintenzionalmente, per trasferire il proprio disagio sugli alunni.

Valditara ribadisce, dunque, con questa lettera come già è accaduto per le Indicazioni Nazionali, di avere una conoscenza molto approssimativa del mondo scolastico e della sua vita quotidiana e di non tenere in nessuna considerazione il lavoro dell'insegnante.

Inoltre, la lettera ministeriale contraddice tutte le esternazioni precedenti di Valditara: sono mesi che egli va sottolineando in ogni occasione la necessità di tornare a studi seri come nel passato, di imparare a memoria poesie (attività che richiede tempo), di studiare il Latino, che, come sa chi l'ha studiato, vuole continuo esercizio di traduzione e apprendimento altrettanto continuo di verbi e declinazioni, di ripristinare la sana disciplina di un tempo e di rimettere al centro l'insegnante. Ma se si vuole che si impari di più e meglio, non c'è scampo, bisogna studiare, studiare, studiare a scuola e a casa. Con metodo e rigore: chi non ricorda il *vollì, sempre vollì, fortissimamente vollì* di Vittorio Alfieri legato alla sedia del suo tavolo di lavoro? Che il ministro scelga una buona volta tra severità e accondiscendenza: i due atteggiamenti non possono darsi insieme.

A breve distanza dal suo insediamento alla Minerva, parlò dell'utilità dell'umiliazione (sic!) e la sua consigliera Loredana Perla di coercizione nello studio (sic! anche in questo caso): ciò che occorre, invece, è la disciplina, ossia il metodo, che si deve trasformare in auto-disciplina, vale a dire in abito mentale. E se diventa un abito mentale, l'auto-disciplina si trasferisce dalle aule scolastiche nella vita, in ogni momento ed ogni attività.

Queste sono osservazioni solo di buon senso, che può fare chiunque, anche chi della scuola non ha fatto il centro delle sue ricerche per lunghi anni: che il ministro sappia poco di scuola e che sia poco coerente è evidente a tutti. E infatti questi giudizi poco lusinghieri sul suo operato circolano anche su Internet, come una pur breve consultazione di social o siti dedicati alla scuola consente di verificare.

Ciò che invece colpisce davvero, se la scuola è appunto oggetto di ricerca ed anche di passione personale, sono due aspetti che toccano più da vicino la *mission* dell'educazione e della scuola stessa.

Il primo aspetto riguarda l'autonomia degli insegnanti.

Come ho avuto modo di notare nel già citato articolo a proposito delle recenti Indicazioni Nazionali – tra l'altro bocciate da tutte le associazioni di categoria, dagli insegnanti e dai presidi che sono stati consultati in modo approssimativo e mal posto –, il nuovo corso impresso alla scuola ed all'organizzazione didattica dal Ministro è fortemente dirigistico.

La circolare dell'aprile 2025 viene a ribadire quanto già si è notato da più parti: il tono del ministro è colloquiale, come potrebbe accadere in un consiglio amichevole, ma di fatto è prescrittivo ed anche offensivo, giacché come ho prima affermato, mostra di ignorare quanto accade. L'insegnante a cui Valditara si rivolge è pensato, a ben vedere, come un *minus habens*: è questa la via per riaffermare la sua perduta autorità o, come io preferisco dire, la sua sana e necessaria autorevolezza ormai entrata in crisi?

Viene il dubbio legittimo che della triplice autonomia concessa alle scuole ed agli insegnanti, a suo tempo, da Berlinguer, quella didattica di cui gli insegnanti sentivano e sentono il maggior bisogno, perché coincide con la libertà di insegnamento – per i contenuti, i metodi e le interpretazioni – non stia a cuore al ministro che, anzi, la manderebbe volentieri in soffitta. Altro è per l'autonomia gestionale e finanziaria, che invece gli piace, e molto, visto che si coniuga adeguatamente con la sua preferenza per la scuola privata.

Nelle Indicazioni Nazionali, lo sfondo identitario e sovranista è completato e rafforzato con i suggerimenti didattici argomento per argomento, che limitano la libertà didattica e vanno a minacciare proprio la legittimità di interpretazioni e di scelte diverse e divergenti; con la circolare di aprile, si va a dare direttive per la gestione del quotidiano: tutto sotto controllo e tutto regolamentato. E per di più, aggiungiamo, con uno stipendio da fame e la promessa di tenere aperte le scuole tutto l'anno per venire incontro (ancora una volta) alle esigenze delle famiglie e togliere, come qualche ministro o sottosegretario ha detto di recente, agli insegnanti il privilegio di cui godono quanto a vacanze. Il quadro è completo e coerente.

Sinceramente in queste condizioni, se fossi in servizio e potessi usufruire di una finestra, sceglierei la pensione e se fossi una giovane

laureata, sceglierei un altro mestiere, benché sia convinta che quello dell'insegnante sia il mestiere più difficile e, insieme, il più affascinante del mondo.

Infine, l'ultima notazione, quella che, nella mia prospettiva, è la più importante ed interessante. Anzi, quella che prima e meglio mostra come il ministro attuale non abbia alcuna idea di scuola, se non sul piano della tradizione e, quindi, un'idea permeata, per un verso di luoghi comuni, e, per un altro, di una chiara impostazione ideologica reazionaria.

In tutto questo quadro, emerge, infatti, un aspetto assai preoccupante. Compiti in classe e casalinghi, durante l'anno e durante i periodi delle vacanze, rimandano ad un'idea di scuola antiquata e statica, ossia alla scuola dell'ascolto e della ripetizione, del controllo e della misurazione degli apprendimenti e della *performance*.

Non si intravedono in queste prese di posizione, siano esse estemporanee o ufficiali, né la scuola a tempo pieno né un modello laboratoriale di scuola. Ossia a livello ministeriale non si pensano possibili modelli didattici alternativi a quello tradizionale. E quando parlo di modelli didattici alternativi, penso a modelli in cui attività e verifica si svolgono in interazione e in cui la revisione degli apprendimenti è continua sia perché le parole dell'insegnante e quelle degli alunni si intrecciano e si confondono di continuo sia perché l'apprendimento/insegnamento come ricerca richiede necessariamente soste, riflessioni, revisioni e valutazioni continue che fanno parte dello stesso processo e non ne sono posticce appendici.

Una simile scuola è la scuola non dei programmi, ma dei progetti; non della coercizione ma della motivazione; non del compito come gravame, ma del lavoro e dell'esercizio ininterrotto, svolto con interesse e perfino con piacere perché in vista di un obiettivo da raggiungere; non della ripetizione ma dell'interpretazione; non del monologo ma del dialogo e del confronto. E, vorrei aggiungere, non della valutazione come selezione ed esclusione, ma come strumento per la continua ricostruzione della conoscenza e della ricerca e per l'accoglienza efficace di tutti, anche dei più fragili e dei diversi, che ne sono risorse e non zavorra. Nella scuola come nel regno dei Cieli si deve far più festa per la "pecorella smarrita" riconquistata che per i tanti talenti o presunti tali, il cui merito non è sempre accertato o sicuro e soprattutto dipende da condizioni esterne alla scuola.

Insomma, e per concludere: se si sta fermi all'esistente perfino al senso comune, l'attuale ministro non può che apparire confuso e soprattutto all'oscuro di quanto accade nella scuola quotidianamente, ma pure chiaro nel suo scopo, che non può essere se non ideologico, visto che non tiene conto dell'esistente. Se guardiamo al congegno concettuale dell'educazione e della scuola, dobbiamo ribadire che egli si sta muovendo, ed in maniera scomposta, solo all'interno di un contesto ideologico e restauratore.

La scuola che uscirà dalle prese di posizione sue e dei suoi alleati di governo non potrà che essere peggiore di quella che conosciamo. E, bisogna ammetterlo, non credevamo davvero possibile che ciò potesse accadere.

NOTE

Uno sguardo sul mondo: Trump e l'Università¹

Da quando la destra trumpiana si è affermata, l'attacco alla cultura ed alla scienza è diventato uno dei suoi punti forti e ricorrenti. Quasi un mantra.

Il saggio di Henry A. Giroux, recentemente tradotto in italiano per i tipi della Casa editrice Anicia di Roma con il titolo *Pedagogia della resistenza*, offre una chiara, circostanziata e ben informata testimonianza di questo attacco, che travolge la scuola, le università, i centri di ricerca in genere e perfino il cinema, per arrivare alla pubblica opinione e manipolarla ai fini del consenso, specie nei suoi strati più bassi, meno istruiti e, quindi, più vulnerabili.

Al primo mandato, la posizione antivaccinale sul Covid e l'attacco agli esperti furono evidenti; nel secondo mandato, quando l'atteggiamento del POTUS si è fatto più protervo e prepotente, sotto attacco sono finite le università ed in particolare Harvard. Il *casus belli* è stata la difesa della causa palestinese, alla luce dell'offensiva e della intenzione di Netanyahu di annientare la popolazione di Gaza, rea a suo dire di minacciare dello stato ebraico. Ma alle università più prestigiose Trump ed i suoi, con in testa il pericoloso vicepresidente Vance, imputano una politica di accoglienza e di inclusione di tutti quelli, stranieri o diversi per qualsivoglia motivo, verso i quali l'amministrazione in carica ha dichiarato ostracismo o, peggio, un'aperta persecuzione.

Poiché questa non è un'opinione circoscritta ad uno Stato, sia pure uno dei più grandi e forse ancora il più influente del mondo, ma è una prospettiva comune alle Destre sovraniste e xenofobe di tutto l'Occidente (e non solo), crediamo che sia opportuno, come il nostro direttore ha scritto nel suo breve editoriale, aprire un dibattito su questo tema: è un invito ai nostri lettori ed ai nostri collaboratori o potenziali tali ad interrogarsi su questo aspetto, che investe la libertà della ricerca, ossia il pilastro su cui l'università contemporanea fu edificata secondo

¹ Benché Luciana Bellatalla sia l'autrice materiale di questa nota, essa è l'espressione della unanime decisione della redazione tutta e va pertanto considerata come voce della Rivista e dei suoi principi ispiratori.

l'orientamento humboldtiano, la relazione tra ricerca e politica e, in fondo, il ruolo dell'intellettuale, la sua necessaria indipendenza e il suo connaturato e altrettanto necessario spirito critico.

Come emerge anche da una lettura sommaria, le voci che i giornali raccolgono, sono per lo più preoccupate e le notizie si ripetono in maniera assai simile in tutti i comunicati stampa.

Alcuni interventi sono curiosi, ma non si riportano, perché rasentano il gossip: non manca chi, in USA, sottolinea come forse l'attacco a Harvard ha alla base del risentimento personale, visto che l'ultimo erede del *tycoon*, il giovane e gigantesco Barron, non è stato ammesso nel prestigioso ateneo; “Vanity fair Italia” ricorda che la decisione di Trump può aprire un caso politico, giacché con essa è a rischio anche il rinnovo dell'iscrizione di S.A.R., la principessa Elisabetta del Belgio, che da un anno frequenta ad Harvard un corso di “Politiche pubbliche” .

Per il resto, le notizie si ripetono uguali, monotone e tutte, con pochissime e prevedibili eccezioni, esprimono preoccupazioni analoghe e largamente condivise².

Per questa rassegna, abbiamo consultato vari siti internet che riferiscono delle prese di posizione di Trump in particolare su Harvard, che è attualmente al centro della polemica e dell'attacco e che al tempo stesso ci permettono di vedere come queste prese di posizione vengono recepite e giudicate. Si tratta di una sorta di antologia che ci sarebbe piaciuta più ampia e diversificata, ma che ha dovuto fare i conti con dei vincoli. Abbiamo, infatti, ripreso parti di questi interventi non sempre da quotidiani di larga tiratura e vasta notorietà internazionale, giacché non tutti i giornali consentono un open-access ed in alcuni casi sono accessibili solo agli abbonati. Tuttavia, anche agenzie di stampa o testate di respiro locale si rivelano utili ed interessanti.

Da qui, infatti, possiamo e dobbiamo prendere spunto per riflettere ed anche per confrontarci con la nostra realtà, visto che di recente il CdM ha annunciato l'intenzione di procedere ad una revisione delle procedure di reclutamento dei futuri docenti universitari, ne ha anticipato le linee di fondo (su cui le perplessità fin da ora non mancano) ed ha prorogato l'attuale commissione per l'Abilitazione Scientifica

² Si pensi che in Italia, ad esempio, sul “Corriere della Sera” del 29 maggio 2025, è comparsa una dichiarazione firmata da oltre duecento docenti (con l'indicazione di un link per eventuali, ulteriori adesioni) in cui si “esprime profonda preoccupazione e condanna per le recenti azioni del governo degli Stati Uniti che mirano a interferire in modo illegale e ingiustificato con la vita, la libertà e l'indipendenza delle università”.

Nazionale per una sesta sessione, che, pare chiaro, dovrebbe essere l'ultima secondo questa prassi.

Quanto questo fermento riformatore verrà ad incidere sull'università e sulla qualità e l'autonomia della ricerca è tutto da vedere. E soprattutto è da scoprire quanto l'esempio di Trump possa influenzare le decisioni di altri governi conservatori.

Cominciamo, dunque, con questa rassegna stampa, a partire proprio dagli Stati Uniti.

Dicono di Trump e Harvard....

USA

Usa today news May 27th, 2025

Savannah Kucher, Zachary Schermele

Donald Trump said he wants the “names and countries” of every international student enrolled at Harvard University, another step in the president's crackdown on the Ivy League school³.

He made the request in a Truth Social post May 25, days after a federal judge⁴ blocked the Trump administration's effort to bar the university from enrolling anyone in the United States on a student visa.

“We want to know who those foreign students are, a reasonable request since we give Harvard BILLIONS OF DOLLARS, but Harvard isn't exactly forthcoming”, Trump wrote. “We want those names and countries”.

Trump didn't immediately say how the federal government would use that information, or which part of his administration would manage such lists.

In a statement to USA TODAY, White House spokesperson Abigail Jackson said, “President Trump is simply asking for a list of foreign students studying on Harvard's campus. It's an easy request they should be more than willing to provide given all the money they receive – and

³ Questa lega è una importante associazione sportiva della National Collegiate Athletic Association, costituita da otto università degli Stati Uniti nord-orientali, tra le più antiche del Paese e le più prestigiose del mondo, ossia Brown, Columbia, Cornell, Dorthmouth, Princeton, Yale, Pennsylvania e, ovviamente, Harvard.

⁴ Si tratta della giudice Allison Dale Burroughs (non nuova a sentenze antitrum-piane), che ha accolto il ricorso dell'Ateneo avverso alle decisioni del Presidente.

ask for – from the federal government”.

Da “The Conversation”, 27 May 2025

Trump v Harvard: why this battle will damage US's reputation globally, by Maria Ressa, a Filipino journalist, who awarded an honorary degree at Harvard in 2024

Harvard University is *suing the Trump administration* over its unprecedented attempt to bar international students from its campus. The latest salvo is that the administration has said it is cancelling all federal funds, *totalling US\$100 million (£73.8 million)*. Although a federal judge has *temporarily blocked the order to ban foreign students*, many observers are rightly expressing deep concern about the global ramifications of the battle for *the reputation of the US*.

The story hits home for me. Every year for the last decade, I've taught a course on *globalisation* in the Harvard summer school. Although *27% of Harvard's student body is international*, my course – due to its topical focus – draws a disproportionate number of international students, many from emerging economies.

As I know firsthand, these students contribute enormously to the classroom experience. Their insights, shaped by distinct national contexts, enliven discussion and further understanding for everyone — international and domestic students alike. Without them, the classroom isn't just quieter; it's poorer in perspective.

Yet my concern with Trump's latest attempt to put a political target on Harvard's back extends beyond international students. For centuries Harvard and countless other leading US institutions of higher learning have welcomed international students to their campuses. This isn't purely a selfless act. These students are a boon to the US at home and abroad. Here's why.

1. Spreading democracy

Universities aren't just a key economic driver for the United States. They're also a reflection of its democratic values. Students who attend Harvard and similar universities, especially those from outside advanced, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) democracies, often return to their native countries after they've

received their diplomas, poised to make a difference in national politics.

My own research suggests this can help to promote democracy in autocratic parts of the world. Because of how they're socialised both inside and outside the classroom, students who attend western universities and go on to become national leaders are more likely to embrace democratic values, and highly educated leaders also tend to *increase economic growth*.

Italia

Da "Avvenire" del 15 aprile 2025

"La guerra di Trump con Harvard. Cosa sta succedendo " di Elena Molinari

I nuovi attacchi di Donald Trump al mondo accademico, dei media e ai programmi di scambio con l'estero chiarificano ulteriormente e con forza le priorità della sua Amministrazione e la sua determinazione a ignorare gli ordini della magistratura. Ieri il presidente Usa ha alzato il tiro contro Harvard, la più antica e prestigiosa università americana alla quale ha già congelato 2,2 miliardi di fondi federali per essersi rifiutata di accettare le regole imposte dalla Casa Bianca. La nuova minaccia è di toglierle anche le esenzioni fiscali. "Dovrebbe essere tassata come entità politica se continua a sostenere posizioni nauseanti a sostegno dei terroristi", ha detto il tycoon, riferendosi al rifiuto dell'ateneo di punire gli studenti che protestano a sostegno di Gaza e di chiudere i programmi a sostegno di diversità e inclusione.

Ma il gesto di Harvard ha raccolto consensi altrove. I vertici della Stanford University hanno infatti espresso il loro sostegno della battaglia dei colleghi dell'Ivy League contro l'Amministrazione Trump. "Le obiezioni di Harvard sono radicate nella tradizione americana di libertà, una tradizione essenziale per le università del nostro Paese e che vale la pena difendere – si legge in una dichiarazione – una forza costruita sugli investimenti pubblici, non sul controllo governativo".

Anche Barack Obama ha lodato l'università dove ha conseguito la laurea in legge: "Harvard ha segnato un esempio, rifiutando un illegale e pericoloso tentativo di soffocare la libertà accademica", ha affermato, auspicando che altre istituzioni seguano il suo esempio.

Intanto l'Amministrazione repubblicana, continuando la sua campagna di tagli del budget federale all'insegna del motto "America First", valuta di dimezzare i fondi per il dipartimento di Stato. È prevista l'eliminazione di diversi programmi per promuovere la democrazia e sostenere gli scambi culturali, e anche 30 tra ambasciate e consolati americani in tutto il mondo potrebbero chiudere nell'ambito dei maxi tagli, compreso, secondo indiscrezioni, il consolato Usa a Firenze.

Da "Quoted business- pillole di economia internazionale"

Harvard nel mirino di Trump: stop agli studenti stranieri e fondi congelati di Francesco Paolini - 23 Maggio, 2025

L'amministrazione Trump revoca la certificazione per gli studenti internazionali a Harvard, imponendo il trasferimento di migliaia di iscritti e bloccando miliardi di finanziamenti federali.

Con un duro colpo all'università più celebre degli Usa, l'amministrazione Trump ha deciso di revocare a Harvard la certificazione necessaria ad accogliere studenti e visitatori internazionali. La notifica ufficiale, firmata dalla segretaria alla sicurezza interna Kristi Noem, impone il blocco immediato delle ammissioni dall'estero e ordina agli studenti stranieri attualmente iscritti di trasferirsi in un altro ateneo o abbandonare il Paese.

L'accusa: "Ambiente non sicuro e filo-terrorista"

Secondo il Dipartimento per la Sicurezza Interna, Harvard avrebbe "favorito un ambiente non sicuro", consentendo ad "agitatori anti-americani e filo-terroristi" di molestare studenti, in particolare quelli ebrei. La mossa è parte di una più ampia crociata della Casa Bianca contro le università accusate di promuovere programmi basati su diversità, equità e inclusione (le cosiddette politiche "DEI").

Un danno d'immagine (e finanziario)

La decisione rappresenta un nuovo colpo per Harvard, già penalizzata dai tagli ai finanziamenti pubblici. Gli studenti internazionali rappresentano circa il 27% della popolazione studentesca – erano solo il 19,7% nel 2010 – e costituiscono una fonte essenziale di entrate, pagando in molti casi l'intera retta da 83.000 dollari. Per l'anno in corso, su 500 richieste di ammissione dall'Italia, solo tre candidati sono stati accettati, tutti con borse di studio.

Verso una nuova battaglia legale?

Secondo il *New York Times*, Harvard potrebbe rispondere con un nuovo ricorso, come già avvenuto in passato contro le pressioni della Casa Bianca sulle pratiche di ammissione e assunzione. L'ateneo rischia ora di perdere uno dei suoi asset strategici: la dimensione globale, culturale ed economica che da sempre caratterizza la sua comunità accademica.

La politica al centro del campus

La segretaria Noem, nota per la sua linea dura sull'immigrazione, accusa Harvard non solo di tollerare atti di antisemitismo, ma anche di “collaborare con il Partito Comunista Cinese”. La decisione – spiega – è un segnale per tutte le università: “Iscrivere studenti stranieri è un privilegio, non un diritto”. Un messaggio che promette di infiammare ancora di più il dibattito tra libertà accademica e politiche nazionaliste.

La reazione della magistratura

La decisione di Trump è stata poi temporaneamente bloccata da un giudice.

Da “La Verità” del 16 aprile 2025⁵

“Harvard resta woke, Donald le toglie i fondi” di Patrizia Flodar Retter

La Casa Bianca congela 2,2 miliardi di sovvenzione, dopo che l'università si era rifiutata di rinunciare all'estremismo politico e di adottare criteri meritocratici nelle assunzioni. L'ex presidente **Obama** scende in campo e invita altri atenei a ribellarsi...”.

Da “Domani” del 28 maggio 2025

Donald Trump starebbe valutando la possibilità di sottoporre tutti gli studenti stranieri a un controllo preventivo sui social media per ottenere il visto per gli Stati Uniti. La notizia è stata data sul sito Politico.

In preparazione di tale controllo obbligatorio, l'amministrazione avrebbe ordinato alle ambasciate di sospendere la programmazione di nuovi colloqui per i richiedenti il visto per studenti.

⁵ Sul medesimo quotidiano il 18 aprile 2025 Valerio Benedetti titola il suo intervento: “La Casa Bianca tallona la Ivy League sui soldi spesi per green e Cina”.

Da “Il giornale” 26 maggio 2025⁶

Donald Trump sbaglia su Harvard quando esclude gli studenti stranieri. Però al solito: da qui a trasformare il tutto nel grande esodo dagli Usa ce ne passa. *Il Corsera* scrive: “Gli studenti in fuga dagli Stati Uniti: dalla Gran Bretagna al Canada, aumentano le domande di iscrizione”. Già, ma di quanto? 700 unità. Giuro: 700 domande. “Nelle università britanniche sono cresciute del 12% rispetto all’anno precedente, passando da 5.980 a 6.680”. Ora: attaccate **Trump**, va bene. Ma non vi sembra di essere un tantino imbarazzanti?

Francia

Da France 2 (notiziario in lingua inglese)

A judge temporarily suspended the Trump administration's move to block Harvard from enrolling and hosting foreign students after the prestigious university sued, calling the action unconstitutional. For more on that topic, FRANCE 24's William Hildebrandt is joined by Dennis Hogan, lecturer on History and literature at Harvard University. “People are very scared and very concerned. It's important to understand that something like 27% of Harvard student body are international students”, he said.

Da “Le Figaro” , 24 mai 2025

Donald Trump contre Harvard: “L'ensemble de la chaîne de valeur de la recherche est menacé”, avertit le président de l'Université PSL
Par Victor Mérat

Le conflit entre l'administration républicaine et l'université américaine a franchi un nouveau palier jeudi 22 mai après que le gouvernement a retiré le droit à l'institution d'accueillir des étudiants étrangers. La plus ancienne université des États-Unis a jusqu'à dimanche pour produire les documents lui permettant de récupérer son habilitation. Autrement, elle ne pourra recevoir d'étudiants titulaires de visas

⁶ Il periodo citato è in un articolo a firma di Giuseppe De Lorenzo intitolato “Il non detto dello schiaffo a Macron, basta attaccare la polizia e Trump ...”.

F ou J⁷ pour l'année 2025-2026, et les étudiants étrangers déjà inscrits devront "se transférer" dans une autre université, sous peine de perdre leur visa pour les États-Unis. Une telle décision aurait des conséquences très négatives sur les universités et l'économie américaines, alerte El-Mouhoub Mouhoud, professeur d'économie et président de Paris Sciences et Lettres (PSL) qui fédère 11 institutions de référence (Dauphine, Mines ParisTech, l'ENS, Chimie ParisTech, le Collège de France, l'Inserm...).

Da altri Paesi

“Il Fatto quotidiano” del 23 maggio 2025 informa circa le reazioni in Cina

Pechino contro Trump sull'esclusione degli studenti stranieri da Harvard. “Così si politicizza l'istruzione” di F. Q.

Stop agli studenti stranieri a **Harvard** e quelli che ci sono devono trasferirsi o perderanno il loro status legale. La decisione di **Donald Trump** rispetto a uno degli atenei più prestigiosi del mondo, a cui ha già tagliato i finanziamenti federali, sta suscitando molta preoccupazione in ambito accademico. E questo anche a fronte delle ulteriori dichiarazioni della la segretaria Usa per la Sicurezza interna, **Kristi Noem**, perché quanto stabilito dalla **Casa Bianca** “dovrebbe essere un **avvertimento** per tutte le altre università”. Quelle ritenute, come ha accusato il tycoon, antisemite e di estrema sinistra. Giovedì, il governo di **Washington** ha revocato la certificazione del prestigioso ateneo nell'ambito del noto ‘Student and Exchange Visitor Program’ (Sevp), impedendo di fatto all'università di iscrivere nuovi **studenti internazionali** e costringendo quelli già iscritti a trasferirsi o a perdere il loro status legale negli Usa. Dalla **Cina** arrivano pesanti critiche per una mossa che “politicizza l'istruzione” e che, ha commentato la portavoce del ministero degli Esteri **Mao Ning**, “danneggia la credibilità degli **Stati Uniti** e i reciproci **legami accademici**“. La parte cinese, ha osservato **Mao**, “si è costantemente **opposta** alla

⁷ Si tratta di due categorie di visti destinati a studenti provenienti dall'estero, ma a titolo diverso. La categoria F riguarda studenti di corsi universitari o in formazione linguistica, mentre la categoria J riguarda visti concessi dal Dipartimento di Stato a studenti o insegnanti o ricercatori inseriti in programmi di scambio culturale nel settore dell'istruzione o dell'arte.

politicizzazione della cooperazione sull'istruzione” e ritiene che “l'azione in questione da parte degli Stati Uniti non farà altro che danneggiare l'immagine e la reputazione internazionale dell'America”. Secondo il suo sito web ufficiale, **Harvard** accoglie ogni anno tra i 1.800 e i 2.300 studenti e studiosi cinesi.

In data 23 maggio 2025 Anadolu Ajansi (Agenzia governativa turca) riporta le seguenti notizie dalla

Germania

Germany on Friday condemned the decision by US President Donald Trump to stop Harvard University's ability to enroll international students.

“Restrictions on academic freedom are restrictions on democracy itself”, Sebastian Hille, a government spokesman, said at a press briefing in Berlin.

Scientific exchange and freedom of research are among the cornerstones of a liberal constitutional state, he added.

Meanwhile, Foreign Ministry spokesperson Christian Wagner said his country would ensure that the concerns of German students are adequately addressed.

“We view this as an urgent matter”, the spokesman said. Regarding the consequences for the residency status of the affected students from Germany, he added, the implications of the Department of Homeland Security's decision are “not yet clear”.

On Thursday, the Trump administration halted Harvard University's ability to enroll international students, Homeland Security Secretary Kristi Noem said.

“I am writing to inform you that effective immediately, Harvard University's Student and Exchange Visitor Program certification is revoked”, Noem said in a letter she shared on X.

Noem said the Trump administration is holding Harvard accountable for “fostering violence, antisemitism, and coordinating with the Chinese Communist Party on its campus”.

“It is a privilege, not a right, for universities to enroll foreign students” and benefit from their higher tuition payments to help pad their multibillion-dollar endowments. Harvard had plenty of opportunities to do the right thing. It refused.

“They have lost their Student and Exchange Visitor Program certification as a result of their failure to adhere to the law”, she wrote on X.

Harvard spokesman Jason Newton called the government's action “unlawful”.

“We are fully committed to maintaining Harvard's ability to host international students and scholars, who hail from more than 140 countries and enrich the University – and this nation – immeasurably”, Newton said in a statement.

Stressing that the university is working “quickly” to provide guidance to the campus community, he said: “This retaliatory action threatens serious harm to the Harvard community and our country, and undermines Harvard's academic and research mission”.

Health and Human Services (HHS) said Monday it is terminating \$60 million in federal grants to Harvard.

The Trump administration has already frozen more than \$2.2 billion in federal grants to Harvard and \$60 million in contracts.

Harvard has sued the administration in response, alleging that the funding freeze violates the First Amendment and federal law, which bars the president from directly or indirectly ordering the Internal Revenue Service (IRS) to conduct or terminate an audit or investigation.

Harvard President Alan Garber announced last week that the university will use \$250 million of its own funds to support research.

The Trump administration has threatened to freeze federal funding for many universities, including Harvard, citing campus protests in support of Palestine and diversity, equity, and inclusion (DEI) programs.

Il “Corriere della Sera” informa che

L'esodo dalle università americane è già partito, con gli studenti in fuga verso lidi più ospitali a causa degli attacchi di Donald Trump alle istituzioni accademiche made in Usa e più in generale del clima politico pesante Oltreoceano. Ma il presidente non allenta la presa, anzi raddoppia la posta: Trump è arrivato a chiedere a Harvard i nomi degli studenti stranieri e i Paesi di provenienza. Una “schedatura” che segue il bando contro i giovani arrivati dall'estero e che non farà che ingrossare le file di chi ha intenzione di riparare altrove.

Varie agenzie e lo stesso “Corsera” aggiungono che non solo Germania, Gran Bretagna, Francia, Canada, Hong Kong ed altri Paesi

asiatici stanno sviluppando progetti e programmi per attrarre gli studenti stranieri “esuli” da Harvard o da altre università statunitensi, ma che lo spostamento dagli USA verso università europee o asiatiche è già iniziato e si apprezzano già incrementi statisticamente interessanti ed apprezzabili nelle iscrizioni di questo genere rispetto agli anni precedenti.

Notizie, recensioni e segnalazioni

B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, a cura di Vanessa Roghi e Simone Giusti, con uno scritto di Marcella Bufalini Ciari, Lecce, Pensa Multimedia, 2024, pp. 280, € 28,00

Nel 2023 si è celebrato il centenario della nascita di Bruno Ciari: è stata l'occasione rituale per ripercorrere la breve ma esaltante – è noto che egli morì a soli 47 anni – stagione del suo insegnamento e della sua attività di organizzatore “visionario” di attività, incontri ed esperienze educative e comunitarie.

A concludere, idealmente, queste celebrazioni è arrivata in libreria la ristampa de *Le nuove tecniche didattiche*, l'opera organica del maestro di Certaldo che più e meglio di ogni altro suo intervento concorre a comprenderne le scelte educative, ma soprattutto la base teorica ed ideale del suo modo di interpretare la figura dell'insegnante. E dico non a caso insegnante e non maestro: se, infatti, nel linguaggio corrente il primo è un termine generico, di solito preferito per indicare chi lavora nei gradi medio e superiore del sistema scolastico, maestro è riservato a chi lavora nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Questa scelta linguistica, ripeto di uso corrente, implica di per sé l'abitudine a gerarchizzare i ruoli: maestro per i piccoli e insegnante per i grandi, laddove ruolo e funzione docente sono unitari e non dipendono dall'età del discente, ma dall'attività svolta. Se è vero che essa si declina in modo diverso a seconda della disciplina, dei momenti e dell'attività svolta, è altrettanto vero che essa deve necessariamente rispondere ad un unico e medesimo obiettivo: formare gli alunni, lasciando un segno (intellettuale e culturale) che li accompagni oltre la scuola, per tutta la vita, facendo sì che ciascuno possa diventare nell'oltre-scuola, maestro di se stesso, imparando a gestire quella fase necessaria dell'esistenza che da tempo chiamo *orfanità*.

I curatori del volume scelgono di ristampare la seconda edizione del saggio, quella che Ciari ebbe modo di curare nel 1966: dopo ne sono uscite varie edizioni postume – la più diffusa e conosciuta è quella curata da Alberto Alberti per gli Editori Riuniti nel 1972 – fino alle più recenti del 2012 e del 2020, con una breve nota editoriale di Goffredo Fofi, mutilata però della lunga bibliografia con cui Ciari chiude il suo lavoro. Questa mutilazione, fanno notare i curatori, è assai grave, giac-

ché essa costituisce una parte non pleonastica del testo, ma un suo significativo completamento, giacché consente di comprendere su quali basi e con quali riferimenti Ciari ha costruito la sua proposta che, di fatto, descrive la sua visione forse più organica e significativa dell'educazione, della didattica, della scuola e della professione docente.

Il testo è presentato (pp. 7-21) con una breve ed efficace introduzione da Vanessa Roghi, che da qualche anno si è fatta conoscere per i suoi lavori sui maestri “straordinari” dell'Italia del dopoguerra, come Lodi, Ciari e su Don Milani. Chiude il volume la breve postfazione di Simone Giusti (pp. 275-280), preceduta dalla testimonianza di Marcella Bufalini Ciari, che di Bruno fu moglie e con lui condivise l'esperienza di una scuola nuova.

La testimonianza della vedova di Ciari è affettuosa e richiama alla mente del lettore – specie quello più giovane, che non ha conosciuto Ciari né la stagione storica in cui le sue scelte pedagogico-politiche maturarono – un'immagine privata: il giovane coraggioso e tenace che si unisce ai partigiani; la sua avidità di lettore e la sua fame di conoscenza; ma anche la sua scommessa sulla scuola. Prima di concludere ricordando l'eredità morale che egli ha lasciato, annota sinteticamente “morì a Bologna a 47 anni”, lasciando trasparire tutta la tristezza ed il dolore che l'accompagnano da oltre cinquant'anni.

A Simone Giusti toccano considerazioni più generali, che partono da dalle pagine di Ciari per lasciare intravedere, negli elementi-cardine del suo insegnamento, appunto quella eredità, cui Marcella Bufalini accenna e al tempo stesso l'incrocio tra questo insegnamento e le linee-guida di un pensiero democratico e progressista: linguaggio, metodo scientifico, democrazia ed inclusione sono le parole d'ordine che Ciari ha lasciato ed è su questi pilastri che dobbiamo continuare ad insistere.

Tocca a Vanessa Roghi una lettura più circostanziata, anche se sintetica del lavoro di Ciari. E grazie a questa presentazione emergono alcuni punti del pensiero e della pratica di Ciari, su cui non è inopportuno insistere: il legame tra scelta professionale e scelta politica, a partire dall'esperienza della guerra partigiana e, quindi, della sua scelta antifascista; la scuola non come mondo chiuso, ma come luogo di una serie di proficue interazioni con la società e l'esterno; il tentativo (riuscito e fecondo) di coniugare, anche contro il trend del suo partito, le teorie deweyane con le suggestioni gramsciane; l'idea freudiana di cooperazione e di tecnica didattica; la convinzione che sapere scientifico e sapere umanistico non solo dovessero conciliarsi ma dovessero risalire ad

un comune e condiviso metodo di indagine. Di qui tre conclusioni fondamentali.

La prima fu ben esplicitata già da Aldo Visalberghi che la Roghi appropriatamente cita: Ciari non aspetta che la società muti le sue condizioni per cambiare il modo di far scuola; ma mette in atto un nuovo modo di far scuola per mostrare che cosa davvero si può fare e si può cambiare, a partire dalla preparazione dei docenti, dai programmi e perfino dall'edilizia scolastica.

La seconda – tornata molto di moda tra un ministro che confonde sana frustrazione con umiliazione ed una sua consigliera pedagogista che invoca lo studio per coercizione (a quando il ritorno in classe delle “bacchette di Lula”?) – è la problematizzazione del concetto di “fatica” che Gramsci chiamava in causa per lo studio: Ciari preferiva parlare di “sforzo”, come del resto faceva il suo amato Dewey” e rimandava all’idea di una disciplina, necessaria per imparare ed insegnare, che non viene dall’imposizione ma dall’autocontrollo, dalla motivazione e dal processo di maturazione dei soggetti.

Infine, l’ultimo tema, quello cioè dell’uso anodino delle tecniche, che è stato, Ciari vivente, uno dei cavalli di battaglia del cosiddetto “attivismo cattolico”, secondo il quale le scelte didattiche e gli strumenti messi in atto non sono collegati con le scelte valoriali, ma sono una sorta di *passepertout* valido sempre e comunque. La risposta di Ciari fu chiara e netta: le tecniche sono i valori, perché nelle scelte didattiche mezzi e fini coincidono. Qui l’eredità deweyana emerge con evidenza esemplare: Dewey aveva, infatti, talora scritto esplicitamente e in altri casi lasciato intendere a più riprese che alla base dell’educazione e, quindi della didattica, non stanno “ricette empiriche”, ma un’idea di fondo, l’idea di educazione, da cui scaturisce anche l’idea di una società e di un uomo democratico.

Una volta di più, se mai ce ne fosse stato bisogno, ci si presenta dinanzi l’immagine di Ciari intellettuale a tutto tondo. Ed anche maestro pressoché unico: nella sua generazione, abbiamo avuto altri maestri notevoli e giustamente significativi, che tuttavia hanno scelto come solo campo d’azione la scuola. Ciari ha fatto qualcosa di più: è forse, con Alberto Manzi, il solo che testimonia con la sua attività pubblica, le sue scelte didattiche, le sue letture e le sue prese di posizione al di fuori della scuola la necessaria qualità intellettuale dell’insegnante. Appunto, nella scuola e oltre; e, dunque, per la scuola e oltre. (**Luciana Bellatalla**)

G. Genovesi, *Pier Paolo Pasolini l'intellettuale e l'educatore*, Roma, Anicia, 2025, pp. 128, € 19,00

Nel 2022 sulla rivista “SPES”, Genovesi pubblicò un articolo su Pasolini in occasione del centenario della sua nascita e di lì a breve lo ripubblicò nel saggio *Paideia. Ogni classico è una storia di eros e di educazione* (Roma, Anicia, 2024), che raccoglieva una serie di medaglioni di personaggi letterari, filosofici, politici, letti *sub specie educationis*. Quell'articolo, parzialmente rivisto ed integrato, costituisce il nucleo portante di questo saggio fresco di stampa.

Ho non a caso citato il fatto che l'articolo primigenio su Pasolini sia confluito nel testo, per così dire miscellaneo, *Paideia*, nel quale il lettore trova un discorso unitario – sull'educazione ed i fattori che la determinano e la definiscono – attraverso una serie di personaggi esemplari ma diversi per collocazione storica, attività, scelte politiche e culturali, da Marco Aurelio a Tommaso Moro, da Montaigne a De Amicis, da Ariosto a Collodi, da Gramsci a Pasolini.

Ciò che accomuna tutti questi personaggi è il fatto di avere esercitato, ciascuno a partire dal proprio ambito precipuo di lavoro e di ricerca, il mestiere di intellettuale.

Chi come me conosce da tanto tempo Giovanni Genovesi ed il suo orientamento di studioso, ne ha condiviso e ne condivide momenti di lavoro e di ricerca e si confronta pressoché quotidianamente con lui su questioni “pedagogiche”, storiografiche, ma anche genericamente culturali, sa bene che un lavoro come *Paideia* e, quindi, anche come il recente saggio su Pasolini nascono in un terreno coltivato da tempo e con il tempo diventato *il* luogo per eccellenza delle sue riflessioni, ossia il ruolo dell'intellettuale e la sua qualità precipuamente educativa.

Come ebbi a dire recensendo il saggio su Foscolo del 2011 – da cui questa tematizzazione emerge a tutto tondo –, scegliendo questi maestri del pensiero, di fatto Genovesi parla di sé, della sua storia culturale, della sua formazione continua e del suo impegno politico in senso lato e nobile del termine.

Se questo interesse per l'intellettuale ed il suo ruolo percorre sotto-traccia tutta la produzione di Genovesi, il saggio sull'utopia scritto a quattro mani con l'amica e collega Tina Tomasi è il momento in cui questo tema emerge con decisione per poi radicalizzarsi nella produzione degli ultimi decenni, forse per il raffinamento continuo della sua idea di educazione e di scuola (in stretta connessione con l'approfondi-

mento dei caratteri della Scienza dell'educazione), ma forse anche per il declino di questa figura nella società e nella cultura contemporanea. In questi anni, infatti, sia la cultura sia coloro che ad essa dedicano tempo, nei laboratori, nell'università, nel teatro o in qualsiasi altro centro di ricerca, sono sotto attacco, spesso derisi, sempre contestati e ovunque minacciati. Gli Stati Uniti di Trump lo insegnano bene.

Ebbene, questo confronto tra l'intellettuale di oggi con la sua storia e le sue istanze e gli intellettuali *evergreen* che arrivano ad oggi da un passato anche assai lontano, apertosi con Foscolo, trova in Pasolini una sorta di approdo ideale. Di più: oserei dire necessario e, quindi ineludibile.

Il legame profondo, ad un tempo sentimentale e culturale, tra Genovesi e Pasolini si presenta chiaro al lettore fin dall'introduzione al volume, quando l'autore ricorda la commozione ed il dolore con cui seppe della tragica morte di Pier Paolo in quella mattina di novembre del 1975.

Ma i motivi di questo interesse per questa figura si delineano e si definiscono via via che il discorso si sviluppa.

Di Pasolini, ingegno multiforme ed artista poliedrico che si esprime con le parole non meno che con le immagini, Genovesi privilegia un aspetto: il suo ruolo di insegnante, che lo stesso Pasolini declina dapprima nella classe e perfino sul campo di calcio a contatto con i suoi alunni (spesso non facili ed in zone socio-economiche non favorite), poi come saggista e, infine, con le sue pagine esplicitamente dedicate alla scuola.

Di qui tre piani, tra loro strettamente connessi, su cui l'intero saggio si articola. Sono tre piani che consentono a Genovesi di mettere a fuoco la qualità intrinsecamente educativa dell'intellettuale, ossia il suo atteggiamento inquisitivo, il suo costume critico e la sua capacità "profetica" sullo sfondo di un ideale trasformativo e migliorativo del mondo (l'istanza utopica).

Pasolini "incarna" questi caratteri pienamente e compiutamente: lo testimoniano le sue scelte politiche fin dall'età giovanile; le sue *Lettere luterane*, i suoi *Scritti corsari* e le sue poesie, i suoi articoli e, più in generale, la sua lettura del mondo e il suo interesse continuo per la scuola.

Che Pasolini sia stato sempre "contro" è evidente: comunista, ma eretico; vicino al proletariato, quand'anche lo vedesse incarnato in un poliziotto piuttosto che in borghesi "figli di papà"; ferocemente

antiborghese e quindi critico verso una società che, diffondendo abitudini e mentalità borghesi (attraverso la TV e perfino attraverso la scuola del tempo), andava perdendo i connotati positivi del passato e indebolendo la lotta di classe; apertamente contestatore del Potere democristiano, così radicato e pervasivo dell'Italia repubblicana. E, per converso, accanto ai numerosi e ripetuti NO, che egli esprime e dettaglia, c'è la sua fiducia nella capacità della cultura e dell'intelligenza, nel dovere civile di smascherare – ed egli lo farà con la propria vita – i disegni del Potere costituito, sempre per sua natura in qualche modo eversivo, per riconsegnare ad uomini e donne la possibilità di essere artefici del proprio destino.

Pasolini osservò e interpretò il suo tempo ed il suo mondo; lesse gli eventi e dentro gli eventi tanto da riuscire ad anti-vedere quanto il futuro riservava: bisogna ammettere che l'Italia di oggi, letta attraverso le lenti pasoliniane, non ci sorprende, perché appare l'esito necessario di quanto egli aveva segnalato e ribadito più volte in anni non sospetti.

L'articolo intorno alla stagione delle stragi negli anni Settanta in Italia, "Cos'è questo golpe? Io so", oggi in *Scritti corsari*, ma comparso sul "Corriere della Sera" nel novembre del 1974, è un documento di rara lucidità e un testo esemplare per capire, ad un tempo, la *forma mentis* di Pasolini e il significato del ruolo e dei caratteri dell'intellettuale. Di più. Fa anche capire perché il Potere non ama gli intellettuali: a Socrate toccò la cicuta, a molti il confino, a Pasolini l'idroscalo di Ostia.

Questa passione civile e questa capacità profetica è messa al servizio dell'educazione: su questo aspetto Genovesi insiste, soprattutto quando, dall'educazione in generale, si è passa alla scuola, ossia ad uno degli aspetti dell'universo educativo, che più gli sta a cuore. E non da ora.

Da un lato, Genovesi descrive le vicende di Pasolini insegnante, sia in Friuli sia a Roma, quando, sia pure per non troppi anni, è docente alla scuola media e mostra sollecitudine non solo didattica – interessanti i "giochi" linguistici con cui avvicina gli alunni al Latino – ma anche umana (oggi si parlerebbe di empatia) per i ragazzi che gli sono affidati, come emerge dalle testimonianze che Genovesi richiama. E non solo di quel Vincenzo Cerami, più tardi sceneggiatore e scrittore che lavorò con l'antico maestro nel cinema; ma anche di ex alunni che non sono diventati noti come lui.

Dall'altro, Genovesi chiude il lavoro dedicando attenzione al trattatello pedagogico *Gennariello*, purtroppo rimasto incompiuto per la morte del suo autore. Questo abbozzo di trattatello è sorprendente: il

professore Pasolini attacca la scuola e la televisione italiane, colpevoli, per vie diverse, di quel processo di imborghesimento del proletariato, che renderà, a suo dire e come ho già ricordato, impossibile trasformare in modo radicale e giusto la società del nostro Paese. Non a caso, a proposito di questo lavoro, Genovesi parla di “*pars destruens*”, giacché Pasolini, nelle pagine che riesce a scrivere, si allinea sulla proposta descolarizzatrice che in quegli stessi anni stava circolando, grazie ad Ivan Illich ed altri, in tutto l’Occidente.

La parola d’ordine di Pasolini è *abolizione*. Non solo bisogna abolire la TV che quotidianamente invade le case degli italiani. Bisogna anche abolire la scuola media vigente – quella nata nel 1962 dalle ceneri del doppio canale gentiliano, contro la quale, si ricordi, il PCI in Parlamento aveva votato, giudicandola poco incisiva e non riformata quanto avrebbe dovuto essere.

Qui purtroppo il lavoro si arresta: difficile dire con che cosa Pasolini avrebbe voluto sostituire la scuola vigente. Certo, si può ipotizzare, non avrebbe fatto sua per intero la proposta di Illich di una società educante ed istruente ovunque e comunque. Le sue profonde radici gramsciane non gli avrebbero consentito di cancellare del tutto il luogo in cui insegnare ed apprendere.

Ciò che è al centro dell’accusa è un tipo di organizzazione scolastica con i valori che diffonde che non appartengono al popolo ed al proletariato e non rispondono a quell’utopia di giustizia sociale che lo anima. Non dimentichiamo che un laico come lui sceglie di trasporre in film proprio la versione più “proletaria” dei Vangeli, quello di Matteo, e lo fa nei Sassi materani che bene trasmettono allo spettatore l’idea della miseria e dell’abbandono.

Gennariello sorprende, ma è pur sempre il frutto della convinzione che la scuola è la chiave di volta del destino sociale delle future generazioni; la profonda critica che le rivolge, di fatto per attaccare una intera classe politica accusandola di incapacità e di un disegno reazionario, è, a parer mio, l’ultimo atto di amore che Pasolini rivolge alla scuola, da cui è uscito senza, tuttavia, mai dismettere davvero i panni dell’insegnante e dell’educatore.

L’ultima notazione è d’obbligo: di quanto ho rilevato in questa recensione, il titolo del volume rende conto in maniera chiara ed esemplare. (**Luciana Bellatalla**)

A. Nobile (ed.), *Dizionario di letteratura giovanile. Generi, temi, percorsi, sviluppi*, Brescia, Scholè, 2025, pp. 318, € 28,00

A distanza di trent'anni dal *Dizionario di letteratura per ragazzi*, della compianta Teresa Bongiorno, compare questo nuovo dizionario sul medesimo argomento per la cura di Angelo Nobile, docente di Letteratura per l'infanzia all'università di Parma ed instancabile animatore della rivista "Pagine Giovani".

Per questa impresa, Nobile ha radunato intorno a sé oltre settanta studiosi di svariate università o centri di ricerca italiane e straniere tutti da tempo impegnati in questo ambito di ricerca o in ambiti ad esso contigui. Mi scuso subito per non ricordare singolarmente, come meriterebbero, tutti i collaboratori: mi limiterò solo a pochi riferimenti in relazione alle voci che via via richiamerò, scelte non per un giudizio di valore tra i temi trattati, ma solo per perspicuità di esposizione e amor d'esempio.

Il titolo del lavoro è eloquente e permette di capire immediatamente il progetto che il lavoro stesso ha inteso realizzare, quello cioè di costruire una mappa ragionata della complessa struttura della letteratura destinata a giovani lettori e, al tempo stesso, una introduzione sintetica ma documentata ai molteplici ed altrettanto complessi problemi che costellano questo ambito affascinante e difficile di indagine.

E, infatti, il lettore potrà trovare voci che affrontano questioni epistemologiche e storiche relative a questa forma narrativa, insieme a voci intorno alle scelte stilistiche (dall'albo illustrato e dal fumetto al *graphic novel* fino al videogioco e il *silent-book*), intorno ai vari generi in cui tale forma si è declinata e si declina tuttora (dalla fiaba all'avventura, dal romanzo rosa al giallo, dalla fantascienza al romanzo di formazione), senza dimenticare il mondo dell'editoria, delle riviste e della biblioteca, che intorno al libro per ragazzi e non gravita e si sviluppa. Anzi gravita e sviluppa, ad un tempo, favorendo la formazione di lettori ostinati e aprendo nuovi problemi a chi dedica impegno ed energia alla diffusione del libro e del piacere di leggere. Penso soprattutto alla questione delle biblioteche scolastiche, che oggi sta particolarmente interessando studiosi come Luisa Marquardt e Donatella Lombello, non a caso impegnate in questo dizionario proprio su questi temi.

Ma non basta: il dizionario affronta anche problemi che toccano il mondo della narrativa per giovani lettori o che a tale narrativa offrono spunti e suggestioni. Mi limito ad alcuni esempi.

Nel primo caso, rimando a voci come “Intercultura” (Davide Zolletto) o “Ideologia” (Andrea Dessardo), che, ovviamente, vengono trattate, come le altre di simile orientamento, con l’occhio rivolto alla produzione per i ragazzi. Nel secondo caso, mi piace prendere ad esempio le voci “Libri della memoria” (Daria Gabusi), “Scrittura creativa” (Simone Giusti) e “Letteratura migrante” (Lorenzo Luatti), anche perché vanno a toccare aspetti particolarmente significativi nella produzione per le giovani generazioni e prima e meglio colgono il carattere intersezionale di questo ambito di ricerca.

Infine, vanno citati gli aspetti della contemporaneità con i quali questa forma narrativa si trova a confrontarsi in questo nostro presente tecnologicamente in continuo sviluppo e sul piano socio-culturale tanto inquieto e difficile: penso ai temi come “Digital Literacy” (Jennifer Roswell) o “Digital Storytelling” (Alessandro Barca) o, sul piano generale, “Ecologia” (Chiara Ramero) o “Genere” (Anna Grazia Lopez).

Si tratta complessivamente, come il curatore avverte nell’Introduzione al volume, di 83 lemmi, per lo più trattati in forma trasversale, ossia tale da tener conto della qualità di frontiera degli studi sulla narrativa per giovani lettori, a cavallo tra letteratura, antropologia, sociologia e, ovviamente, pedagogia e psicologia.

Alcuni di questi lemmi sono articolati: penso alla voce “Fiaba” che impegna ben sette collaboratori (Franco Cambi, Susanna Barsotti, lo stesso curatore, Chiara Lepri, Gabriella Armenise, purtroppo prematuramente scomparsa prima della pubblicazione di questo volume, Chiara Bacchilega e Valentina Micciancio) per disegnare i suoi vari aspetti, da quelli ermeneutici alla sua storia, da temi psicologici e psicanalitici fino alle trasposizioni filmiche o agli odierni riusi o riscritture.

Altri lemmi si esauriscono in una sola voce. Tutti i lemmi – unitari o composti che siano – hanno la medesima struttura: presentazione ed interpretazione della voce e, a corredo, una sintetica bibliografia che orienta il lettore per approfondire il tema trattato.

Dunque, un buon lavoro, ben articolato che risponde adeguatamente ai compiti di un dizionario: 1. chiarire le parole-chiave di un determinato ambito di ricerca; 2. fornire gli elementi lessicali fondamentali dell’ambito di ricerca e, infine, 3. costruire una sorta di mappa concettuale in grado di orientare il lettore, specie se in formazione ed interessato agli aspetti centrali del discorso, a muoversi in un dato settore di studio ed a conquistare, di conseguenza, la propria autonomia. Né si deve tacere del fatto che, proprio per rispondere con efficacia a questi

obiettivi, il volume è di facile consultazione, snello ed insieme essenziale nei riferimenti, e, infine, chiaro nello stile espositivo. Di ciò bisogna rendere merito al curatore ed ai collaboratori tutti, non uno escluso. **(Luciana Bellatalla)**

V. Orsomarso, *Tristano Codignola. Educazione Democrazia Socialismo*, Roma, Anicia, 2025, pp. 179, € 21.00

Tristano Codignola (Assisi 1913 – Bologna 1981, ma vissuto per la maggior parte della sua vita a Firenze) resta una figura scarsamente ricordata. Figlio del pedagogista neoidealista – e tuttavia aperto, soprattutto dagli anni Quaranta, a tutte quelle suggestioni attiviste che lo avrebbero condotto, nel 1945, a fondare con la moglie Anna Maria Melli l’ancora attiva “Scuola-Città Pestalozzi” – Ernesto (Genova 1885 – Firenze 1965), sin dalla Seconda guerra mondiale militò in politica: arrestato e detenuto nelle carceri del Regime per attività antifascista nel 1942, nel corso della Resistenza fondò e militò nel Partito d’Azione. Disciolto quest’ultimo all’indomani delle elezioni del 1948, Codignola confluì, dopo alcuni anni di riflessione, nel Partito Socialista Italiano (PSI). Da quest’ultimo si sarebbe allontanato solo alla fine degli anni Settanta, quando, come ricorda anche Paolo Bagnoli nella sua articolata prefazione, l’affermarsi della prospettiva craxista avrebbe impresso a quella compagine politica un tutt’altro percorso.

Ben vengano dunque volumi che, come “Tristano Codignola. Educazione Democrazia Socialismo” di Vincenzo Orsomarso (Anicia, 2025) ricostruiscono le posizioni politiche di questa figura ed evidenziano le ricadute del suo pensiero sulle vicissitudini dei nostri giorni. A questo proposito, l’approfondita ricognizione delle fonti dell’epoca – in primo luogo, i discorsi e gli articoli dello stesso Codignola, ma anche di quei politici che, come Riccardo Lombardi, ne condivisero maggiormente le idee e le strategie – consente di restituirne la caratura. È quest’ultimo un fine a cui concorre anche l’Appendice, arricchita dalla riproposizione di uno degli scritti più importanti e più densi del politico fiorentino: *La guerra dei Trent’anni. Com’è nata la scuola media in Italia*, in cui Codignola, nel ripercorrere le vicende che condussero alla riforma del 1962, provvedeva a un loro inquadramento nel più ampio contesto sociale, politico, educativo dei primi anni della Repubblica.

Responsabile scuola per il PSI negli anni Sessanta, Codignola fu infatti tra i principali protagonisti di quella prima, feconda stagione del

“centro-sinistra” che condusse alla riforma della scuola media unica. Su questo punto, che costituisce una delle maggiori eredità del politico fiorentino, il volume non manca di soffermarsi. Sessantadue anni sono ormai trascorsi da quell’evento; a restare, tuttavia, è l’ineliminabile pregnanza storica di quella legge. Per la prima volta, infatti, trovò in Italia una soluzione unitaria quella “scuola del preadolescente” che, lungo tutta la sua storia otto e novecentesca, aveva sempre conosciuto soluzioni pluraliste e socialmente disomogenee. Nonostante il dettato costituzionale avesse auspicato (art. 33) fin dal 1948 una scuola di otto anni obbligatoria e uguale per tutti, la quinta elementare continuava a sancire la divisione tra ricchi e poveri: tra chi, dotato delle necessarie risorse economiche e culturali, avrebbe proseguito gli studi nell’elitaria scuola media di Bottai, e chi, invece, si sarebbe inoltrato nei corridoi e nelle officine delle scuole d’avviamento professionale; senza dimenticare – anche perché erano la maggioranza – di chi, soprattutto donne, e soprattutto contadini, erano costretti a fermarsi alla licenza elementare, e tutto ciò a prescindere da un impianto legislativo che, fin dal 1923, fissava l’obbligo scolastico fino al compimento del quattordicesimo anno d’età.

Frutto di un lungo e annoso compromesso tra socialisti e democristiani, di quella situazione la legge recava le tracce. Una su tutte: la persistenza, sia pure dalla terza classe della scuola media, di un latino la cui opzionalità ne ribadiva la valenza socialmente selezionatrice. Ma non era che la più evidente. Altri distinguo attendevano la scuola media unica ai nastri di partenza: quelli, innanzitutto, delle classi differenziali e di aggiornamento, che, istituite con la speranza che potessero contribuire al successo scolastico di studenti culturalmente svantaggiati o certificati come “disadattati” da un’apposita équipe socio-psico-pedagogica, si rivelarono allo stato dei fatti dei canali di ghettizzazione per i ragazzi maggiormente in difficoltà; e, non meno importante, quello relativo all’atteggiamento dei docenti, che lo Stato, in questa pur delicata fase di transizione, non seppe supportare con una formazione adeguata. La supposta perdita di un prestigio associato all’elitarità della scuola media bottaiana condusse loro ad assumere i tanto lacrimosi quanto conosciuti panni di “vestali della classe media”. Erano caratteri, questi ultimi, che sarebbero venuti meno solo nel 1977, quando la soppressione del latino sancita dalla legge 348 sancì, con una decisione rimasta in vigore fino ad almeno questo anno scolastico, un’oggettiva unitarietà della scuola media. Ma preconditione per la 348/1977 fu, indubbiamente, il compromesso al rialzo raggiunto con la legge 1859/1962, che,

lungi dall'assumere la cogenza di un punto di arrivo, figurava per il politico socialista come un punto di partenza, come una piattaforma capace di elaborare e raggiungere una più compiuta uguaglianza politica e sociale. Alcuni tra questi punti di partenza, tuttavia, non funzionarono. E qui corre l'obbligo di ricordare l'annoso ma infruttuoso dibattito sulla riforma della scuola superiore, che, pur percorrendo longitudinalmente tutti gli anni Settanta, non seppe sfociare in iniziative concrete, capaci di perseguire quel percorso verso l'uguaglianza delle opportunità che era stato già tracciato dalla riforma del 1962.

Questa la prima direttiva che sostanziò l'opera di Tristano Codignola. Ma rilevante, come dimostra il volume, fu anche la seconda, che si concretizzò nell'impegno per la democratizzazione delle istituzioni – politiche, ma anche educative e sociali. Diffidente nei confronti di un accentramento e di una statalizzazione che presumibilmente gli ricordavano la recente esperienza fascista, Codignola auspicava, tanto su un piano amministrativo quanto educativo, un decentramento delle responsabilità e delle competenze decisionali: solo in questo modo, riteneva, sarebbe stato possibile instaurare un processo di democratizzazione significativo e pregnante, conseguente alle aspirazioni di libertà sorte all'indomani del conflitto. Presenti già in linea programmatica nei discorsi pronunciati all'Assemblea costituente, queste esigenze trovavano una loro collocazione in un contesto socio-culturale che con Codignola condivideva molte delle suggestioni e dei programmi politici: si pensi, ad esempio, a tutti quegli educatori di ispirazione attivista che il padre aveva saputo radunare presso di lui, alla Facoltà di Magistero dell'Università di Firenze; e soprattutto a Lamberto Borghi, che con Codignola, oltre all'iniziale militanza nel Partito d'Azione, condivise anche una prospettiva politica accesa libertaria e antiautoritaria, attenta soprattutto a individuare quei meccanismi educativi che consentissero ai cittadini – fattisi, come suggeriva lo stesso pedagogista livornese in uno scritto del 1953, "fraternità di dubitanti" – di emanciparsi dal controllo e dalla propaganda statale.

Ma sono posizioni che rimandano, ovviamente, anche alle iniziative politiche che contraddistinsero gli anni Settanta. Al coinvolgimento del territorio, innanzitutto. All'istituzione delle Regioni, in funzione dal 1970 con ventidue anni di ritardo, in secondo luogo. E alla democratizzazione della gestione scolastica, quando Codignola si tramutò in attento lettore (e critico) della riforma dei Decreti Delegati del 1974, che per molti aspetti rappresentò un compromesso al ribasso con le esigenze

e le aspirazioni della società civile. A farne le spese, come ricorda Orsomarso, fu soprattutto quella creatura che maggiormente avrebbe dovuto contraddistinguere il *Neue Kurs* della scuola italiana: il distretto scolastico, che, lungi dal poter regolamentare e armonizzare le iniziative delle scuole in esso compreso, si limitò a funzionare come un organo meramente consultivo; spogliato delle sue prerogative e delle sue potenzialità, il distretto visse un'esistenza grama e stentata fino a quando la sua abrogazione, avvenuta nel 1994 tra il silenzio generale, ne certificò il ruolo marginale e subordinato.

Molti quindi furono gli ambiti di applicazione delle idee di Codignola. Molti e, come dimostrano i dibattiti degli ultimi mesi, tremendamente attuali. Riscoprirne il pensiero può, pertanto, costituire un utile strumento per comprendere l'oggi, e per poter agire sul presente, trasformandolo. (**Chiara Martinelli**)

Collaboratori

A questo numero hanno collaborato, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista,

Luana Di Profio, Ricercatrice (RU) di Pedagogia generale e sociale presso L'Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara, svolge da anni ricerca nell'ambito dell'educazione interiore e della pedagogia introspettiva in diversi ambiti, scuola e carcere, con dirette esperienze empiriche, e nelle diverse età della vita (infanzia, adolescenza ed età adulta). Gli interessi di ricerca sono focalizzati su pratiche narrative e dialogiche nell'ambito dell'educazione emotiva e affettiva, spaziando nell'educazione estetica e nella pedagogia penitenziaria. Svolge attività didattica in diversi Corsi di Studio dell'Ateneo di appartenenza.

Valerio Ferrero, dottorando di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Torino, si occupa di equità e disuguaglianze in educazione, relazioni interculturali a scuola e pratiche filosofiche di comunità. È autore di diversi saggi su rivista, tra cui si segnalano *La scuola è aperta a tutti? Una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica* (in "Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture", n. 1, 2023), *La riflessività come elemento imprescindibile della collegialità tra insegnanti: il contributo del dialogo filosofico di comunità* (in "Educational Reflective Practices", n. 1, 2023) e *Lettera a un dirigente scolastico. Rileggere don Milani alla luce dei fattori non tradizionali di disuguaglianza scolastica* (in "Quaderni di Pedagogia della Scuola", n. 1, 2023, con Anna Granata).

Chiara Martinelli è ricercatrice a tempo determinato in Storia dell'educazione presso l'Università degli studi di Firenze, dove collabora con il Laboratorio di Public History of Education. Ha organizzato attività seminariali nell'ambito dell'insegnamento di Storia dell'educazione presso l'Università degli studi di Ferrara. È membro della segreteria editoriale di "Rivista di storia dell'educazione". Nel giugno 2023 ha conseguito l'Abilitazione Scientifica Nazionale come docente di

seconda fascia nel settore 11/D1 (Pedagogia e Storia della Pedagogia).
Ha recentemente pubblicato *Educare alla tecnica: istituti tecnici e professionali alla Giornata della Tecnica*, Milano, McGrawHill, 2023.

**Call for papers
per il numero 236-37
della rivista
“Ricerche Pedagogiche”
sul tema**

“La cultura in un mondo che cambia”

La rivista “Ricerche Pedagogiche” invita, per il numero doppio, conclusivo dell’annata 2025, ricercatori e studiosi a riflettere sul tema indicato. Un tema che appare particolarmente importante nella situazione in cui stiamo vivendo e che si sta indirizzando verso il progressivo (e ad oggi inesorabile) declino della democrazia con quanto essa ha a lungo significato ed implicato per la vita politica e civile e, *last but not least*, per l’educazione e le sue declinazioni.

L’affermazione di ideologie, peraltro già condannate dalla Storia ed in un passato non troppo lontano, sul piano educativo significa attacco alla libertà della ricerca e dell’informazione, rifiuto di un approccio complesso alla conoscenza, nonostante l’enfasi sui nuovi strumenti digitali, che della complessità fanno il loro perno, organizzazione della scuola secondo i canoni, per un verso, della meritocrazia e dell’esclusione e, per l’altro, dei criteri economico-produttivi e dell’occupabilità a detrimento della cultura generale e dei suoi apporti “umanistici”, e tentativo di plasmare le coscienze di insegnanti ed alunni al pensiero unico. Tutto questo può sintetizzarsi come rifiuto della cultura – “i professori sono il nemico” è il grido di guerra che oggi riecheggia.

Si tratta di questioni che non possono lasciare indifferenti e che, pertanto, meritano riflessione ed approfondimento. Alla luce di queste considerazioni sollecitiamo l’invio da parte di studiosi e ricercatori dei settori disciplinari inerenti alla Pedagogia generale, alla Storia della scuola ed alla Didattica di contributi relativi alle tematiche, che il *mainstream* ideologico implica.

Gli interessati devono inviare la loro proposta a:
luciana.bellatalla@unife.it, allegando un file in formato Word, ove siano indicati:

- titolo del paper proposto;
- cinque parole chiave;
- un abstract di 3000 battute (spazi inclusi) e con almeno 5 riferimenti bibliografici;
- il nome e cognome del proponente;
- l'indirizzo e-mail per le comunicazioni;
- l'eventuale affiliazione ad università o altro ente di ricerca.

L'articolo potrà essere in italiano o in inglese

La scadenza per la presentazione degli abstract è fissata al 15 luglio 2025.

La Redazione della rivista procederà alla valutazione delle proposte pervenute, **scegliendone 10** e comunicherà gli esiti ai proponenti entro il **30 luglio 2025**.

Gli articoli completi dovranno pervenire alla Rivista entro il **15 ottobre 2025**, redatti secondo le norme della rivista e con un numero di battute compreso tra un min. di 24.000 ed un max di 48.000 battute (spazi e note inclusi) per un totale di 16 pagine. **N.B. Se l'articolo dovesse presentare grafici, tabelle o illustrazioni, non potrà comunque nel suo complesso superare le 16 pp.**

**Call for papers
Issue 236-37
of the journal
“Ricerche Pedagogiche”
on the topic**

“Culture in a changing world”

The journal “Ricerche Pedagogiche” invites, for its double issue, concluding the 2025 year, researchers and scholars to send contributions on the above indicated topic. This subject is particularly important in our times, heading towards the progressive and inexorable decline of democracy with all that has long meant and implied for political and civil life and, last but not least, for education and its practice.

Ideologies, already condemned by History and in a not-too-distant past, are flourishing again. This political orientation means an attack on the freedom of scientific research and information; a refusal of a complex approach to knowledge, despite the emphasis on the new digital tools and media, which make their linchpin complexity; the organization of school system according to the canons of meritocracy and exclusion, on one hand, and to economic and productive criteria to the detriment of general culture and its humanistic implications, on the other. All this can be summarized as a refusal of culture – “teachers are the enemy” is the war cry that echoes today.

All these questions cannot leave us indifferent and deserve reflection and further study. Therefore, we urge scholars and researchers in the disciplinary sectors of Educational Theory, History of the school and Didactics to send papers relating to the issues that the ideological mainstream implies.

Please send your **proposal (in English or in Italian) until July 15, 2025, at the latest**, to luciana.bellatalla@unife.it, indicating

- the title of proposed paper.
- five keywords.
- an abstract with a maximum of 3000 characters (incl. spaces) and with almost five bibliographical references.
- proponent’s name and surname.

- proponent's e-mail.
- proponent's work place and/or academic position.

Editorial board will choose 10 proposals.

Feedback regarding the approval or disapproval of the proposal will be given **until July 30, 2025, at latest.**

The accepted article must be sent to luciana.bellatalla@unife.it **until October 15, 2025, at latest**

The articles must conform to the editorial guidelines of the journal: the length must be between 24,000 and 48,000 characters (incl. spaces and notes) for a total of 16 pages. **N.B. If an article includes graphs, tables or images, the number of pages must not exceed 16.**