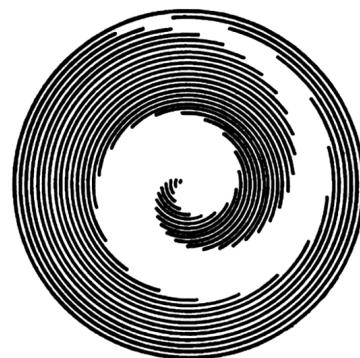


2025

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



LUGLIO
DICEMBRE **236-237**
2025

SOMMARIO

Anno LIX, n. 236-37, Luglio-Dicembre 2025

“La cultura in un mondo che cambia”

<i>Editoriale</i>	p. 5
- <i>Paradoxes of intercultural education research: Insights from a bibliometric analysis,</i> di Barbara Gross, Edwin Keiner	p. 7
- <i>Cultura e materialità. Processi formativi e pratiche educativo-didattiche in prospettiva democratica,</i> di Maria Tomarchio, Raffaella C. Strongoli	p. 33
- <i>Le strategie di apprendimento inclusivo negli e-sport: Una sfida per la Pedagogia dell'inclusione</i> di Emanuele Isidori, Angela Magnanini	p. 49
- <i>Orientare le giovani generazioni alla cura, alla partecipazione, alla responsabilità tra didattica interdisciplinare e cultura della sostenibilità,</i> di Concetta La Rocca, Massimo Margottini, Stefania Nirchi	p. 65
- <i>Educare alla “scelta” nell'era della frammentazione,</i> di Lucia Ariemma, Fernando Sarracino	p. 91
- <i>Educazione e cultura di pace: la sperimentazione del metodo “Rondine”</i> di Matteo Cornacchia, Elisabetta Madriz	p. 109
- <i>Scuola, cultura sociale e contesti politico-culturali: finalizzazioni, problematiche, futuro,</i> di Angelo Luppi	p. 127
- <i>Appunti pedagogici e critici sulla cultura, sul pensiero e sul ruolo degli intellettuali nella contemporaneità,</i> di Simone Romeo	p. 145

Notizie, recensioni e segnalazioni

pp. 163-171

A. Borgogni, M. Giraldo, *L'attività motoria inclusiva. Traiettorie didattiche e progettuali per la disabilità*, (M. D'Onofrio), F. Castelli, *Jane Addams, Chicago e la Hull House. Una democrazia radicata*, (L. Bel-latalla), L. Russo, *Educare oggi. Tra narrazione, emozioni e ragione*, (A. Allegra)

Rettifica	p. 173
Necrologi	p. 175
Collaboratori	p. 177

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: Josè 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, ultimo dell’annata 2025, è stato pubblicato online il 31 dicembre 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 narratività 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 (comprese di eventuali tavole 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 tavole 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.

Editoriale

Circa un anno fa, quando la redazione decise di lanciare la call for papers per questo numero conclusivo dell’anno 2025, progettava di distinguere il numero stesso in un dossier sul tema in oggetto, “La cultura in un mondo che cambia”, ed i consueti articoli miscellanei.

La risposta alla call è stata così ricca, articolata e condivisa che la programmazione è necessariamente cambiata fino al punto di consentirci di presentare un numero monografico sul tema proposto, dalle molteplici e variegate suggestioni.

Segno, questo, che la scelta del tema da parte della redazione è stata particolarmente azzeccata perché è stata direttamente mirata al cuore dei problemi che accompagnano questi nostri anni tormentati e difficili. Siamo al centro di cambiamenti epocali su vari piani, tra loro interagenti, dalla politica (con la crisi del costume e delle pratiche democratiche) all’informazione, dal mondo della tecnica a quello delle istituzioni culturali in senso stretto, a partire dalla scuola. Cultura e mondo sono in trasformazione e gli individui ed i gruppi sociali non possono che esserne frastornati. Il dilemma è tra restaurazione (la via più semplice, ma anche meno remunerativa) e trasformazione, con il conseguente sforzo di comprendere e, quindi, di governare i cambiamenti in atto senza esserne travolti, conservando quanto di apprezzabile viene dal passato e consentendo una dinamica dialettica tra questi aspetti ed il nuovo. Ovviamente, tutto questo, in una rivista come la nostra non può che riferirsi all’universo complesso dell’educazione, con le sue declinazioni ed il suo continuo rapportarsi alla dimensione politica e sociale.

Al nostro appello hanno risposto colleghi italiani e stranieri, alcuni dei componenti della redazione stessa e, per di più, studiosi impegnati in ambiti diversi della ricerca educativa – dalla teoria dell’educazione alla pedagogia speciale, dalla didattica alla storia del pensiero educativo –, ma tutti accomunati dalla preoccupazione degli esiti di mutamenti culturali (in senso ampio) che, per un verso, mettono in discussione valori, comportamenti e presunte certezze del passato e, per l’altro, aprono

scenari talora inquietanti, che non possono non chiamare in causa la dimensione educativa dell'esistenza individuale e sociale.

I temi scelti per affrontare la complessità delle sfide dinanzi alle quali oggi l'umanità è posta, focalizzano l'attenzione su aspetti cruciali di oggi, ossia su quei caratteri della vita associata che prima e meglio di altri invitano a riflettere, sia sul piano squisitamente teorico sia sul piano pratico, perché abbiamo, nostro malgrado, dovuto imparare concretamente a conviverci. Ci riferiamo ai temi dell'intercultura, cui ci richiama l'incontro con il "diverso", della pace, della democrazia, giunta oggi ad un momento cruciale e pericoloso, e dell'autonomia del volere, dell'inclusione dei disabili, soggetti, come altri, fuori della norma e, perciò spesso "indigesti" agli aspiranti restauratori, della sostenibilità, del ruolo degli intellettuali, una specie, ahimè, in via di estinzione fino alla scuola ed al problema, oggi più che mai evidente, della povertà culturale. Sullo sfondo, ora evocato ora implicito, il tema dell'assalto che la tecnologia ed i suoi mezzi sempre più sofisticati danno ad una visione di cultura, ormai consolidata da secoli.

L'offerta è ricca e "golosa", anche perché ogni contributo accompagna le analisi a proposte – tutte variazioni sul tema – che spaziano da riflessioni teoretiche a modelli pratici di intervento, da suggestioni generali a presentazione di esperienze in corso. Il lettore saprà apprezzare questa varietà e questa pluralità di voci che, tuttavia, sono unanimi nel ricordarci che l'educazione, oggi come sempre, deve fare la sua parte.

Il direttore

Social epistemology in intercultural education research: Insights from a bibliometric analysis

Barbara Gross, Edwin Keiner

This paper investigates how scientific cultures in intercultural education research are constituted through processes of self-organization and network formation, as manifested in publication and citation behavior and practices. Drawing on the concept of social epistemology, we advocate a meta-cultural awareness that resists epistemic standardization and fosters self-critical scientific practice. We use data from the Scimago Journal Ranking networks for selected education journals titled “cultur” and from Scopus citations. We reveal dominant epistemic clusters and the implicit socio-epistemic constellations within research communities related to intercultural education and adjacent disciplines in Italy. We examine whether the discursive space of authors affiliated with institutions in Italy differs from the general, international discursive space and identify the epistemic clusters that emerge from citation patterns. The results indicate that, while the national discursive space is shaped by influential authors with affiliations to Italy, the discourse is consistent with international discourse in the field of intercultural education and related fields.*

Questo articolo indaga come le culture scientifiche nella ricerca sull'educazione interculturale si costituiscono attraverso processi di auto-organizzazione e formazione di reti nelle pratiche di pubblicazione e citazione. Utilizzando il concetto di epistemologia sociale, sosteniamo una consapevolezza metaculturale che resista alla standardizzazione epistemica e favorisca una pratica scientifica autocritica. Tramite selezionate riviste dallo Scimago Journal Ranking con titolo “cultur” e citazioni di Scopus mettiamo in luce cluster epistemici dominanti e le costellazioni socio-epistemiche implicite all'interno delle comunità di ricerca legate all'educazione interculturale e alle discipline affini in Italia. Esaminiamo se lo spazio discorsivo degli autori con affiliazione in Italia differisca dallo spazio discorsivo internazionale e identifichiamo i cluster epistemici che emergono dagli schemi di citazione. I risultati indicano che, sebbene lo spazio discorsivo nazionale sia plasmato da autori influenti con affiliazioni in Italia, il discorso risulta coerente con quello internazionale nel campo dell'educazione interculturale e in ambiti affini.*

Keywords: *culture, educational research, intercultural education, scientific cultures, social epistemology*

Parole chiave: *cultura, ricerca educativa, educazione interculturale, culture scientifiche, epistemologia sociale*

1. Introduction

Scholarly engagement with culture in education that considers impending processes of de-democratization requires analytical, critical, and self-critical perspectives. In a broad sense, culture may be understood as a “form” created by societies to facilitate communication and reduce complexity. Such forms always entail diversity, and mark boundaries, transitions, and transformations, but also power relations¹. For educational processes and their analysis, these forms are crucial: they sustain – albeit often precariously or even in a ruptured manner – the fragile linearity between past, present, and future, thereby establishing what the “task” is and what the “hope” is for the future. Pedagogical theory and practice both see the present as deficient in terms of its potential².

Unlike empirical research, pedagogy thus takes the (assumed) future as a predictor that can be used to shape the present. For contemporary education and educational research, “task” and “hope” become guiding imperatives for thinking and acting. Yet hope also brings an inherent danger: it domesticates the future by reducing it to the patterns of the present, thereby neglecting the “wholly other”³. Nonetheless, this “wholly other” is never absent; it is already present in some form, requiring remembrance, reconstruction, discovery, and comparative analysis. Two analytical short-circuits must be avoided here: (a) the neutralizing assumption of a “tertium comparationis” as if it were independent, and (b) the neutralization of diversity through what Appadurai (1990)⁴ terms the ‘repatriation of difference’.

¹ Edwin Keiner, *Entgrenzungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*, in Alisha M.B. Heinemann, Yasemin Karakasoglu, Tobias Linnemann, Nadine Rose, Tanja Sturm (Hrsg.), *Entgrenzungen*, Opladen/Berlin/Toronto, Budrich, 2023, pp. 321-333.

² Klaus Mollenhauer, *Erziehung und Emanzipation*, München, Juventa, 1973, p. 65; see also Karl Peböck, *Zwischen Komplexitätsreduktion und Ambiguitätstoleranz. Die Rolle der Bildung im Zeitalter der Medienkomplexität*, in Günther Pallaver, Klaus Rummler, Petra Missomelius, Valentin Dander, Oliver Leistert (Hrsg.), *Streifzüge an den Nahtstellen von Medien, Bildung und Philosophie*, Zürich, OA Publishing Collective, 2025, pp. 111-127, https://doi.org/10.21240/978-3-03978-154-6_05.

³ Andreas Urs Sommer, *Die Kunst, selber zu denken: Ein philosophischer Dictionnaire*, Berlin, Eichborn, 1993.

⁴ Arjun Appadurai, *Disjuncture and difference in the global cultural economy*, in “Theory, Culture and Society”, 7, 1990, pp. 295-310.

9 – Paradoxes of intercultural education research: Insights from a bibliometric analysis

Culture, in its broadest sense, can be understood as the dynamic and hybrid process through which societies generate meaning, negotiate identities, and organize social practices⁵. It is neither fixed nor monolithic, but inherently flexible, contested, and constantly in transformation. Culture manifests itself across various aspects of human life, e.g., language, values, institutions, systems of symbols, and everyday interactions. In Cultural Studies, the concept of culture goes beyond the observation of differences such as physical features, clothing, food, spoken language, or celebrated holidays. Culture can instead be understood as a social and symbolic everyday practice, as the ways in which individuals symbolically appropriate their living conditions in specific social contexts and give meaning to their lives.

The cultural, in this sense, is a component of every practice. Cultural practices are symbolic and meaningful modes of differentiation, and produce distinctions. The focus of a practical and theoretical cultural analysis, then, is the question of how people in specific social contexts make symbolic distinctions – about what, and with what consequences. The central concern of this approach is not presumed or taken-for-granted differences, but rather the power relations within which cultural forms encounter one another, are produced, and prevail⁶. These very power relations, which shape social practices, are also reproduced and maintained in the production, dissemination, and reception of educational research, thereby giving rise to distinct forms of scientific cultures. In this paper, we limit our focus to this specific dimension – scientific cultures, understood as discursive networks that structure what worldviews, understandings, premises, knowledge and theories are considered valid, legitimate, and meaningful within the academic field of education. Scientific cultures are not merely collections of methods or results; they are built up through historical social practices, particularly language, citation, the organization of fields of study, research traditions, and the selective framing of knowledge⁷.

⁵ Stuart Hall, *Cultural Identity and Diaspora*, in Joseph Rutherford (Ed.), *Identity: Community, Culture, Difference*, London, Lawrence & Wishart, 1990, pp. 222-237.

⁶ Annita Kalpaka, Paul Mecheril, *Interkulturell. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven*, in Mecheril Paul, Maria do Mar Varela Castro, Inci Dirim, Annita Kalpaka, Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik*, Weinheim, Beltz, 2010, p. 96; Barbara Gross, *Eterogeneità e diseguaglianze educative: Prospettive dalla pedagogia interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

⁷ Barbara Gross, Susann Hofbauer, Edwin Keiner, *The 'Science of Education' – Different Terms, Concepts, Cultures and Epistemologies? A Contribution to a Social*

Thus, the present study is grounded in a cultural theory and pedagogical perspective that critically examines the production, dissemination, and reception of knowledge within educational research communities. Drawing on Fuller's conception of social epistemology (2002)⁸, we recognize that what counts as knowledge is not determined solely by individual reasoning or empirical evidence, but is deeply shaped by social dynamics – specifically, the ways in which knowledge becomes collectively accepted and legitimated within a community. In this interplay, the nature of truth itself is neither absolute nor universal, but, as Foucault (1972)⁹ has described, a relative and contingent notion that emerges from the shifting relations of power, discourse, and context, including within scientific cultures.

In this paper, we follow an empirical line of inquiry that examines the discursive spaces emerging from scholarly discussions within the field of intercultural education. More specifically, by analyzing the most-cited authors and the formation of citation nodes and nets, or “epistemic clusters”, we ask whether we can identify overarching or specific patterns of “social epistemology” in intercultural education research in Italy. Our aim is to contribute to a reflexive “metaculture” that both enables analytical differentiation and keeps future perspectives open, thereby operating within the methodological and epistemological realm of research on educational research. In doing so, we seek to advance a cultural theory of educational scholarship that is grounded in reflexivity, interdependence, and productive engagement with epistemic diversity¹⁰. Such a culturally sensitive and pedagogically informed metaculture, we argue, plays a crucial role in resisting reductive standardization and in reimagining the democratic potential of intercultural education research.

2. Theoretical background

Rather than providing an exhaustive definition of “culture” in education, we focus on describing the relationship between *scientific cultures* and *social epistemology*. In doing so, we address the shared orders

Epistemology, in “Società di Politica Educazione e Storia (SPES)”, 15 (16), 2022, pp. 19-37.

⁸ Steve Fuller, *Social Epistemology*, Bloomington, Indiana University Press, 2002.

⁹ Michel Foucault, *The archaeology of knowledge*, New York, Tavistock, 1972.

¹⁰ Federico Gobbo, Federica Russo, *Epistemic Diversity and the Question of Lingua Franca in Science and Philosophy*, in “Foundations of Science”, 25(1), 2020, pp. 185-207 <https://doi.org/10.1007/s10699-019-09631-6>.

of knowledge, practices, and institutional constellations that shape scientific work and determine how knowledge is produced, evaluated, and transmitted. The concept of *scientific culture* here does not refer to a static entity but to dynamic processes of negotiation within scientific communities, while the perspective of *social epistemology* makes it possible to reflect on these processes in terms of their social conditions and effects.

We use a systems theory perspective that also describes the scientific system as a system of communication. This system, and educational research within this system, is characterized by a specific form of communication, i.e., publication. In the scientific system, publication serves as the pivotal central medium through which the circular process of production, dissemination, reception, and production is perpetuated – similar to the money that is the core medium in the economic system. In this context, scholarly journals, the evaluation procedures and indicators, as well as bibliometric methods, are playing an increasingly important role.

The analogy with money becomes even clearer when we talk about a modern form of knowledge capitalism, in which the production and reception of knowledge take on the character of commodities.

It is important to acknowledge the substantial criticism directed towards knowledge capitalism, which is continually evolving¹¹. This criticism on the one hand highlights the potential drawbacks of the economic system¹². At the same time the paradigm of knowledge capitalism highlights “visibility” as a pivotal criterion that renders knowledge marketable as a commodity.

Even if this knowledge capitalism appears to be a universal structure,

¹¹ Joseph Vogl, *Kapital und Ressentiment. Eine kurze Theorie der Gegenwart*, München, C.H.Beck., 2021; Nico Stehr, *Wissenskapitalismus*, Weilerswist, Velbrück Wissenschaft, 2022; Bernhard Sabel & Dan Larhammar, *Reformation of science publishing: the Stockholm Declaration*, in “Royal Society Open Science”, 2025, 12, 251805, pp.1-8.

¹² Peter Weingart, *Vertrauen, Qualitätssicherung und Open Access – Predatory Journals und die Zukunft des wissenschaftlichen Publikationssystems*, in Peter Weingart, Niels Taubert (Hrsg.), *Wissenschaftliches Publizieren: zwischen Digitalisierung, Leistungsmessung, Ökonomisierung und medialer Beobachtung*, Berlin/Boston, De Gruyter, 2016, pp. 283-289; Amy Koerber, Jesse C. Starkey, Karin Ardon-Dryer, R. Glenn Cummins, Lyombe Eko, Kerk F. Kee (Eds.), *The Predatory Paradox. Ethics, politics, and Practices in Contemporary scholarly publishing*, Cambridge, Open Book Publishers, 2023.

there are historically grown, legally fixed, and infrastructural peculiarities in the scientific system that are linked with specific countries or languages¹³. These form different “styles of thinking”¹⁴.

Usually, such “styles of thinking” are associated with different epistemological foundations, for which cultural, philosophical and historical lines can then be traced. However, they can also be related to social roles, structures and changes. In this context the concept of social epistemology comes into play. It encompasses theories of knowledge and non-knowledge as well as their social and cultural correlates¹⁵. In this respect, the concept of social epistemology attempts to integrate not only the methodology, philosophy and theory of science, but also the sociology and (social) history of knowledge and science.

Authors of scientific publications are thus not only representatives of a “school of thought” or advocates of a specific thematic or methodological perspective, but also bearers of social roles, participants in networks, teachers in generational academic relationships, editors of journals, etc. Particularly in terms of modern knowledge capitalism, it is not only the production of knowledge that is important, but also the intensity of its reception in the academic milieu, measured, for example, through citations. Citations create a communicative network that shows certain groups and entities how the respective specific scientific reference space is constructed and constituted. Thus, they reveal the connection between epistemic and social networks. In this paper, we attempt to analyze such social epistemology networks through citations in journal articles. Access to such relationships of production and reception

¹³ Edwin Keiner, Jürgen Schriewer, *Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft*, in Jürgen Schriewer (Hrsg.), *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen*, Frankfurt/New York, Campus, 2007, pp. 321-348.

¹⁴ Ludwik Fleck, *Genesis and Development of a Scientific Fact*, Chicago and London, Chicago University Press, 1979.

¹⁵ Barbara Gross, Susann Hofbauer, Edwin Keiner, *The ‘Science of Education’ – Different Terms, Concepts, Cultures and Epistemologies? A Contribution to a Social Epistemology*, in “Società di Politica Educazione e Storia (SPES)”, 15 (16), 2022, pp. 19-37; Miranda Fricker, Peter J. Graham, David Henderson, Nikolaj J.L.L. Pedersen (Eds.), *The Routledge Handbook of Social Epistemology*, New York/London, Routledge, 2020; Frederick F. Schmitt, *Socializing Epistemology: The Social Dimensions of Knowledge*, Lanham, Rowman & Littlefield Publishers, 1994; Steve Fuller, *Social Epistemology*, Indianapolis/Bloomington, Indiana University Press, 1988; Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1962.

can currently be found in modern databases such as Scopus or Web of Science. They are burdened with considerable methodological weaknesses – for example, the selection of journals and publication languages, inaccuracies in data collection – but also with weaknesses due to their use in research politics and governance; they are very often used in performance measurement of scholars¹⁶.

However, the data sources utilized by research measurement and governance bodies can be employed for a variety of purposes, including scholarly, discipline-specific analyses.

In this respect, they also offer unique access to such production-reception-specific, socio-epistemological networks. Such networks are also evident in the field of intercultural education research – less in the form of professorships, curricula, professional associations, etc. – but as spaces of scholarly production and reception in the major journals. This communicative space arises not only through authors: the reference structures that can be represented in citations and co-citations play an especially important role. Frequently-cited authors represent “influencers” or, in clusters, collective representatives of a specific communicative culture that structures the communicative field of reference in a specific way.

¹⁶ Barbara Gross, Sverker Lindblad, Edwin Keiner, Katarina Samuelsson, Thomas S. Popkewitz, *Nodes and Nets in Educational Research Communication and Organization – an International Mapping*, in Gonzalo Jover, Mustafa Yunus Eryaman, Ingrid Gogolin, Liesel Ebersöhn (Eds.), *Transforming Educational Research – Realizing Equity and Social Justice Worldwide*, New York, Routledge, 2025, pp. 185-211; Karin Karlcs, Susann Hofbauer, Barbara Gross, Edwin Keiner, *Erziehungswissenschaftliche Kommunikationskulturen im Vergleich Deutschland – Italien in bibliometrischer Perspektive*, in “Bildung und Erziehung”, 77, 2024, pp. 57-78; Susann Hofbauer, Barbara Gross, Karin Karlcs, Edwin Keiner, *Evaluation, Steuerung und Vermessung als Elemente von sprachliche-kulturell geprägten Forschungs- und Publikationskulturen. Erziehungswissenschaft in Italien und Deutschland*, in “Zeitschrift für Pädagogik”, 68 (5), 2022, pp. 711-736; Ali Orhan, *Bibliometric analysis of the studies on critical thinking in educational research: An insight from the last four decades (1980-2022)*, in “International Journal of Research in Education and Science (IJRES)”, 9, 2, 2023, pp. 329-350, <https://doi.org/10.46328/ijres.3128>; Sverker Lindblad, Daniel Petterson, “Who are we writing for?” *In research publishing in comparative studies based on international large-scale assessments*, in “Sisyphus. Journal of Education”, 11, 2, 2023, pp. 139-163, <https://doi.org/10.25749/sis.28905>; Norbert M. Seel, Klaus Zierer, *Bibliometric synthesis of educational productivity research: Benchmarking the visibility of German educational research*, in “Research in Comparative and International Education”, 14(2), 2019, pp. 294-317, <https://doi.org/10.1177/1745499919846189>.

In summary: The authors cited in scientific papers represent a thematic, theoretical, and methodological field of reference to which the publishing authors refer. Publications and their authors receive a certain amount of recognition as a “means of payment” in scientific production, but the cited author also receives an attribution of value simply by being (frequently) cited and thus helping to shape the communicative field. The whole process takes place within the scientific system, for which there are different political, infrastructural, and cultural conditions and, like with currency exchange, different “conversion criteria”.

Against this backdrop, we consider discourse space in relevant cultural and education-related scholarly journals. In particular, we ask 1. whether the discourse space of authors in intercultural education and related disciplines with an affiliation to Italy differs from the general, international discourse space, and what epistemic clusters emerge from observed citation behavior and practices. 2. We ask whether these communication profiles can be differentiated by journal-specific discursive spaces.

3. Methodological approach

We first accessed the Scimago Journal Ranking and focused on the social sciences and education categories. Our empirical core consisted of a systematic examination of articles published in the top 1000 journals in the “Education” subject area, as ranked by the *Scimago Journal & Country Rank*. From this dataset, we selected all journal names that included the term “cultur*” in the title, yielding a corpus of 17 journals. We acknowledge that the presence of “cultur*” in a journal’s title is an imperfect proxy and does not necessarily indicate greater substantive relevance to cultural research and to the conceptualization of culture, nor does its absence imply lesser relevance. Nevertheless, we adopted this criterion because it provides a transparent and replicable rule for constructing our sampling frame.

We also added three journals that did not contain “cultur*” in the title but that demonstrated sustained engagement with culture-adjacent themes, especially in relation to cultural diversity (“Race, Ethnicity, and Education”, “Whiteness and Education” and “Diaspora, Indigenous, and Minority Education”). Thus, our analysis is based on 20 research journals. We contend that such journals are more likely to foreground meta-reflexive dimensions of scholarly inquiry and exhibit a heightened

15 – *Paradoxes of intercultural education research:
Insights from a bibliometric analysis*

sensitivity to issues of cultural complexity, positioning these not as peripheral concerns but as central to their epistemic and discursive frameworks, and thereby offering insights into the social epistemology that underpins and shapes the disciplines' knowledge production and reception. These journals are listed in Table 1:

	Journal name	Total number of documents	Number of documents published by authors with an affiliation to Italy
01	Race Ethnicity and Education	1,032	000
02	Language Culture and Curriculum	784	001
03	Journal of Multilingual and Multicultural Development	2,466	016
04	Pedagogy Culture and Society	982	005
05	European Journal of Cultural Studies	1,227	018
06	Mind Culture and Activity	700	008
07	Learning Culture and Social Interaction	654	019
08	Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work	603	000
09	Whiteness and Education	169	000
10	International Journal of Multicultural Education	317	000
11	Diaspora Indigenous and Minority Education	364	001

12	Training Language and Culture	261	001
13	Journal for Multicultural Education	350	001
14	Journal of Culture and Values in Education	124	000
15	Intercultural Education	724	036
16	Multicultural Education Review	239	001
17	Review of Education Pedagogy and Cultural Studies	721	001
18	Journal of Education Culture and Society	428	004
19	Cultura y Educacion	564	004
20	Journal of Intercultural Communication	386	005

Table 1: Overview of the results of the first stage of data acquisition; list of 20 journals taken from the Scimago Journal & Country Rank (July 17, 2025). Information on the total number of documents (2010-2025) and the number of documents published by authors with an affiliation to Italy were taken from Scopus.

In line with our research question and our aim of identifying a specific perspective on Italy-affiliated scholars' discursive fields in intercultural education research, we selected only those journals in which a significant proportion of papers were published by at least one author (in case of co-authorship) with an affiliation to Italy. Thus, in our analysis we included only those journals where the number of documents published by author(s) with an affiliation to Italy was at least 10 per journal. Our study therefore refers to the communication space represented in the following journals:

**17 – Paradoxes of intercultural education research:
Insights from a bibliometric analysis**

	Journal name	Total number of documents	Number of documents published by authors with an affiliation to Italy
03	Journal Of Multilingual and Multicultural Development	2,466	016
05	European Journal of Cultural Studies	1,227	018
07	Learning Culture and Social Interaction	654	019
15	Intercultural Education	724	036

Table 2: Overview of the results of the second step of data acquisition; reduction to 4 journals with more than 10 authors with an affiliation to Italy based on a Scopus evaluation (July 17, 2025).

In the next step, we consider the authors who are cited in the documents published by authors with an affiliation to Italy (see Table 2). The citations represent the discursive space of the reception of others' or one's own productions; the cited authors and their network clusters represent the theoretical and methodological positions they stand for. Overall, these citations and co-citations span a horizon that allows us to answer the question of whether the discourses can be differentiated according to the discursive spaces the authors are affiliated to – in this case, Italy – and which conceptual, theoretical, and methodological positions are referred to.

Thumbnails for selected Journals:

“The **Journal of Multilingual and Multicultural Development** is a cross-disciplinary journal for researchers from diverse scholarly and geographical backgrounds. It is concerned with macro-level coverage of topics in the sociology and social psychology of language, and in language and cultural politics, policy, planning and practice.” (<https://www.tandfonline.com/journals/rmmm20>)

Publisher: Taylor & Francis

Editor: Jean-Marc Dewaele (Poland, UK)

Co-Editor: Chengchen Li (China)

Editorial board members with affiliations to Italy: none

“**European Journal of Cultural Studies** is a major international peer-reviewed journal that publishes well-theorized empirical research from a wide variety of geo-

graphical locations and disciplinary backgrounds in the humanities and the social sciences. Originally founded in Europe, and now edited from the Netherlands, Hong Kong and the UK, the journal has a broad-ranging view of cultural studies, developing new questions and innovative research, and mapping its ongoing transformations.” (<https://journals.sagepub.com/overview-metric/ECS>)

Publisher: Sage

Editors: Yiu Fai Chow (Hong Kong); Jilly Kay (UK), Jo Littler (UK), Anamik Saha (UK)

Editorial board members with affiliations to Italy: Anna Lisa Tota

“**Learning, Culture and Social Interaction** is an international journal devoted to the publication of high-quality research on learning within, and through, social practices. Its particular focus is on understanding how learning and development are embedded in social and cultural activities, and how individuals and collective practices are transformed through learning.” (<https://www.sciencedirect.com/journal/learning-culture-and-social-interaction/about/aims-and-scope>)

Publisher: Elsevier

Editors: Kristiina Kumpulainen (Canada); Åsa Mäkitalo (Sweden)

Editorial board members with affiliations to Italy: Beatrice Ligorio

“**Intercultural Education** is a global forum for the analysis of issues dealing with education in plural societies. It provides educational professionals with the knowledge and information that can assist them in contributing to the critical analysis and the implementation of intercultural education.” (<https://www.tandfonline.com/journals/ceji20/about-this-journal#aims-and-scope>)

Publisher: Taylor & Francis

Editors: Barry van Driel (The Netherlands); Nektaria Palaiologou (Greece)

Editorial board members with affiliations to Italy: Barbara Gross; Lisa Bugno; Paola Giorgis; Milton Bennett; Agostino Portera

The editorial board of *Intercultural Education* thus has the largest number of participants with affiliations to Italy. Since our sample also includes the most papers by authors with affiliations to Italy (N=36), it can be assumed that this journal also largely determines the Italian discourse space of citations and co-citations quantitatively.

We then downloaded the articles from these four journals via Scopus. Subsequently, eight data sets were selected – one data set each for all papers published in the single journals and one data set each for papers in the single journals that were published by authors with affiliations to Italy. We also downloaded bibliographic information and citations for each article. We combined these data sets into two groups—one for all four journals and one for all authors with an affiliation to Italy who published papers in these journals. The data sets were then imported into a program developed specifically for the visualization of bibli-

metric data – VOSviewer, version 1.6.20. The co-citation of cited authors¹⁷ method was selected for the individual data sets. This analysis produces interpretable clusters of co-citations, which are also visualized¹⁸. The program also includes a weighting method that accentuates cited authors with particularly high levels of co-citations, delivering a Total Link Strength (TLS), a standard weighting attribute within VOSviewer. As Van Eck and Waltmann (2023, 6)¹⁹ state, the term “indicates the total strength of the co-authorship links of a given researcher with other researchers”. The 30 most influential authors were selected and listed in tables. The utilization of figures was also instrumental in grouping the citations into clusters. From a technical standpoint, “The distances between authors are a measure of their ties to each other. Larger distances represent fewer, smaller distances more ties. The size of the circles indicates how much the authors are co-cited. The lines represent links between authors and the distances how similar or different they are in their mutual co-citation. The larger the distances the fewer links between items and the larger the items the higher the total link strength”²⁰.

4. Results

4.1. Global “Influencers”

First, we analyzed all four journals together:

¹⁷ “A co-citation link is a link between two items that are both cited by the same document” (Nees Jan Van Eck, Ludo Waltmann, *Manual for VOSviewer version 1.6.20*, Netherlands, Universiteit Leiden, 2023, p. 27). “When a co-citation network is constructed at the level of [...] cited authors, author names extracted from the raw reference strings are used as the unit of analysis.” (Nees Jan Van Eck, Ludo Waltmann, *Manual for VOSviewer version 1.6.20*, Netherlands, Universiteit Leiden, 2023, p. 33).

¹⁸ “A cluster is a set of items included in a map. Clusters are non-overlapping” (Nees Jan Van Eck, Ludo Waltmann, *Manual for VOSviewer version 1.6.20*, Netherlands, Universiteit Leiden, 2023, p. 5) The clustering technique follows the default approach, namely the strength of association of the links between items (*ibid.* 22).

¹⁹ Nees Jan Van Eck, Ludo Waltmann, *Manual for VOSviewer version 1.6.20*, Netherlands, Universiteit Leiden, 2023, p. 6.

²⁰ Barbara Gross, Sverker Lindblad, Edwin Keiner, Katarina Samuelsson, Thomas S. Popkewitz, *Nodes and Nets in Educational Research Communication and Organization – an International Mapping*, in Gonzalo Jover, Mustafa Yunus Eryaman, Ingrid Gogolin, Liesel Ebersöhn (Eds.), *Transforming Educational Research – Realizing Equity and Social Justice Worldwide*, New York, Routledge, 2025, p. 193-194.

The total of 5,075 documents accounted for 117,067 citations. In order to keep the network graph reasonably clear, we needed to reduce the number of authors. Including authors with at least 20 citations still resulted in 2,180 cited authors. We therefore only included authors with at least 50 citations, resulting in 559 ‘visible authors’.

Of the 30 authors with the strongest networks (TLS), the vast majority (14) belonged to cluster 5. Cluster 1 showed 9 of these cited authors, cluster 2 four, cluster 4 two, and cluster 3 only one cited author. Clusters 5 and 1 thus contained the most densely communicating reference authors.

<i>Cited Author</i>	<i>Citations</i>	<i>Total link strength</i>	<i>Cluster</i>
Dewaele J.	1114	49895	5
MacIntyre P.D.	598	33090	5
Dörnyei Z.	668	25184	5
Giles H.	896	21081	1
Li C.	320	20234	5
Mercer N.	540	19418	2
Kruk M.	198	14420	5
Pawlak M.	185	13291	5
Clement R.	336	13256	5
Derakhshan A.	240	13135	5
Pekrun R.	215	12611	5
Garcia O.	493	11427	1
Bourhis R.Y.	434	11259	1
Lee J.S.	219	10776	5
Gardner R.C.	375	10760	1
Bourdieu P.	762	10674	3
Li W.	376	10108	4
Curdt-Christian-sen X.L.	356	10057	1
Blommaert J.	417	9350	1
Vygotsky L.S.	519	9198	2
Wegerif R.	208	8695	2
Noels K.A.	204	8590	5
Cummins J.	579	8549	1
Wang Y.	217	8519	5
Norton B.	348	8266	4

21 – Paradoxes of intercultural education research: Insights from a bibliometric analysis

Spolsky B.	370	8218	1
Howe C.	203	8195	2
Khajavy G.H.	124	8119	5
Mercer S.	165	7966	5
Fishman J.A	488	7552	1

Table 3: Most connected cited authors (TLS), based on all articles and authors in the four journals under consideration (“N Citations” indicates the absolute value of citations, while the “TLS” value is a weighted value of the intensity of networking with other authors).

Taken together, the four journals paint a very clear and well-structured picture of the authors cited (see Figure 1).

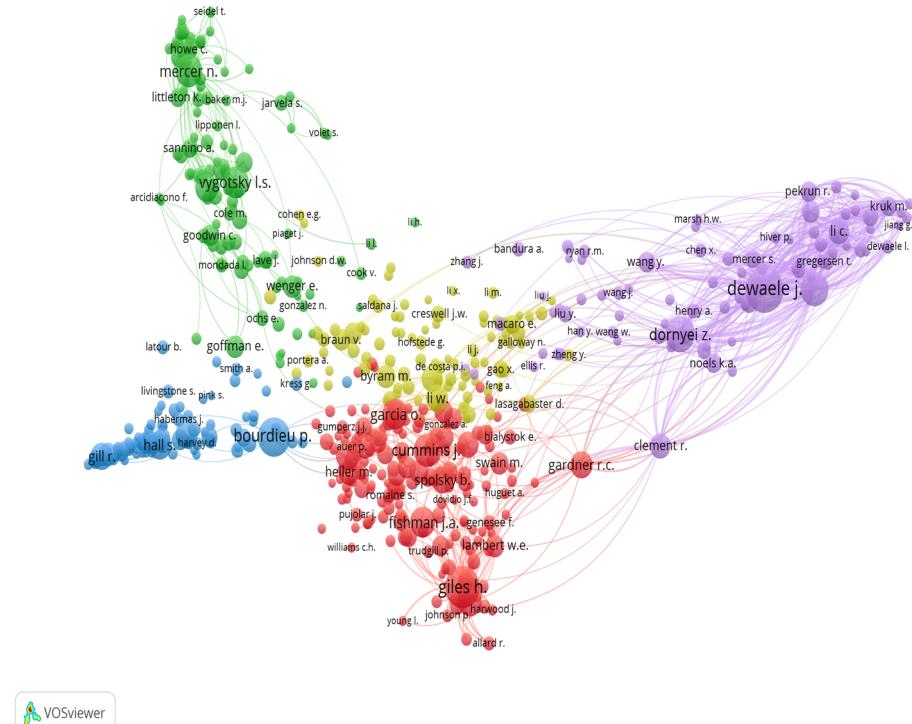


Figure 1: Co-citation cluster of cited authors, based on authors of all the papers published in the four journals (total data: 5,075 documents/authors, 117,067 authors cited, including 559 cited authors with at least 50 citations that are included in the graph).

The 559 cited authors (referred to here as “items”) were grouped into five clusters: Cluster 1 (red), 176 items: Giles, Cummins, Garcia, Fishman, Spolsky, Gardner, etc. Cluster 2 (green), 108 items: Vygotsky, Mercer N., Howe, Goodwin, Wenger, Goffman, etc.

Cluster 3 (blue), 101 items: Bourdieu, Hall, Gill, Habermas, Latour, etc.

Cluster 4 (light green), 92 items: Li W., Byram, Braun, Hofstede, Creswell, Gao, Portera, etc.

Cluster 5 (purple), 82 items: Dewaele, Dörnyei, Clement, Li C., Kruk, Noels, Pekrun, Kruk, Wang, Mercer S. etc.

Cluster 1 represented a group of cited scholars working in the field of learning theory and focusing on foundational work in bilingualism, language policy, and sociolinguistics, highlighting how language relates to identity, society, and education.

Cluster 2 was centered on theories of social interaction, learning, and development, and brought together sociocultural, dialogic, and practice-based approaches to education.

Cluster 3 was rooted in sociological research, intercultural education and cultural theory and emphasized critical views on the role of power relations, discourse, and social structures in shaping cultural and educational practices.

Cluster 4 was oriented toward intercultural communication and competences, as well as educational methodology, linking theory with empirical education research.

Cluster 5 concentrated on motivation, affect, and the psychology of language learning, with a focus on emotions, attitudes, and individual learner differences.

4.2. *“Influencers” in Italy*

In our second step, we only considered the 89 papers in these four journals of authors with an affiliation to Italy.

The total of 89 papers accounted for 4,023 citations. If we only considered authors with at least 20 citations, this would have given us 7 cited authors. We therefore reduced the number of citations and included authors with at least 5 citations, resulting in 124 ‘visible authors’.

Of the 30 authors with the strongest networks (TLS), the majority (16) belonged to cluster 3. Cluster 1 contained two and cluster 2 one of the cited authors. Cluster 5 was represented with nine cited authors and cluster 6 and cluster 7 with one cited author each. Cluster 4 was not represented in the list of the top 30 authors. Cluster 3 therefore contained the most densely communicating reference authors.

*23 – Paradoxes of intercultural education research:
Insights from a bibliometric analysis*

<i>Cited Author</i>	<i>Citations</i>	<i>Total link strength</i>	<i>Cluster</i>
Ochs E.	20	1231	3
Arcidiacono F.	22	1222	5
Bova A.	20	1087	5
Pontecorvo C.	16	979	5
Goodwin C.	18	689	3
Caronia L.	10	656	3
Cekaite A.	12	616	3
Portera A.	47	604	1
Goodwin M.H.	10	525	3
Heritage J.	12	515	3
Colla V.	07	485	3
Kremer-Sadlik T.	06	444	3
Duranti A.	08	438	3
Fasuolo A.	06	435	3
Aronsson K.	08	424	5
Potter J.	06	424	5
Rigotti E.	08	415	5
Greco Morasso S.	07	386	5
Wiggins S.	06	374	5
Sterponi, L.	05	369	3
Schieffelin B.B.	06	359	3
Dunn J.	06	343	5
Blum-Kulka S.	05	312	3
Cooper H.	05	308	3
Mondada L.	05	290	3
Deardorff D.K.	14	279	1
Goffman E.	09	269	2
Jefferson G.	06	255	3
Gobbo F.	24	249	7
Pagani C.	20	249	6

Table 4: Most connected cited authors (TLS), based on articles published in the four journals under consideration by authors with an affiliation to Italy (“N Citations” indicates the absolute value of citations, while the “TLS” value is a weighting indicating the intensity of networking with other authors).

The overall picture for Italy-affiliated authors suggested that cluster 9 – which is not shown in this paper – was more distinct from the other clusters, with the authors cited engaging less frequently in broader discursive exchanges and primarily staying within their own area of discussion. To ensure a better illustration, we thus needed to zoom in and limited our figure to clusters 1-8 (see Figure 2).

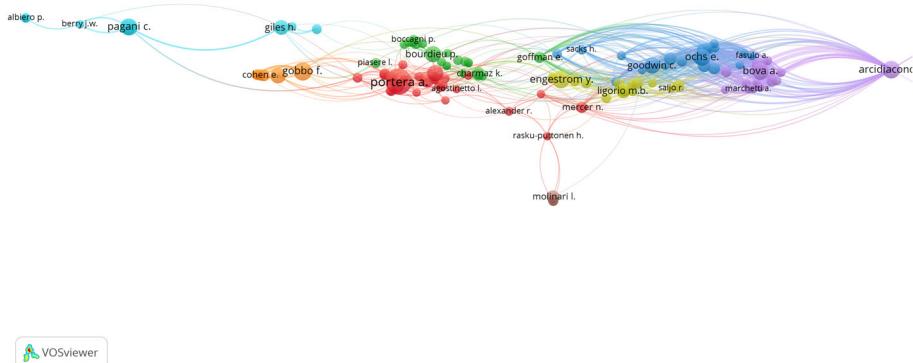


Figure 2: Co-citation cluster of cited authors, based on articles of authors published in the four journals considered and with an affiliation to Italy (total data: 89 documents/authors, 4,023 authors cited, of which 124 authors with at least 5 citations are included in the graph).

Cluster 1 (red), 27 items: Portera, Byram, Deardorff, Milani, Grant, Gundara, Fiorucci, Banks etc.

Cluster 2 (green), 24 items: Bourdieu, Charmaz, Garcia, Christou, Boccagni, Arvidson, Gogolin, etc.

Cluster 3 (blue), 21 items: Ochs, Goodwin, Heritage, Cekaite, Caronia, Fasulo, Blum-Kulka, etc.

Cluster 4 (light green), 16 items: Ligorio, Iannaccone, Engestrom, Marsico, San-nino, etc.

Cluster 5 (purple), 16 items: Arcidiacono, Bova, Pontecorvo, Rigotti, Potter, Grossen, Aronson, Wiggins, Dunn, etc.

Cluster 6 (light blue): 8 items: Pagani, Giles, Bourhis, Berry, Albiero, etc.

Cluster 7 (orange): 6 items: Gobbo, Pescarmona, Batelaan, etc.

*25 – Paradoxes of intercultural education research:
Insights from a bibliometric analysis*

Cluster 8 (brown): 3 items: Molinari, Grazia, Mameli.

Cluster 9 (pink): 3 items: Glock, Kleen, Pirchio.

Cluster 1 brought together cited scholars of intercultural and multicultural education that foreground frameworks of intercultural (communicative) competence, teacher education, curriculum, democracy and global education.

Cluster 2 was rooted in sociological theories on equality, identity, language, the concept of culture as well as on methodological questions in relation to research on migration, transnational ties and multilingual schooling.

Cluster 3 concentrated on contemporary work on how learning, identity and social order are organized in family and classroom interaction, and on teacher professionalization for intercultural realities.

Cluster 4 connected research on cultural-historical activity theory and cultural psychology. It focused on expansive learning and formative interventions, as well as on cultural-psychological perspectives on diverse contexts of education.

Cluster 5 comprised research on argumentation, discursive psychology and educational discourse: studies of how reasoning is built in family and classroom, on discursive psychology foundations and on cooperative designs for peer discussion and inclusion.

Cluster 6 focused on intergroup communication, adaptation and acculturation, ethnolinguistic vitality, complemented by work on prejudice, empathy and attitudes in diverse societies.

Cluster 7 concentrated on intercultural education in policy and practice, especially in Europe: teacher education, cooperative learning and classroom interaction in diversity, and on intercultural school development and teacher training.

Cluster 8 represents cited authors on multidimensional school climate, engagement and classroom interaction, as well as its implications for teaching and learning processes.

Cluster 9 was a small cluster centering on empirical studies of stereotypes, attitudes and educational diagnostic testing of disadvantaged students.

Compared to the analysis of the four journals without affiliation limitations, there were, as expected, more citations of “influential” authors with affiliations to Italy, shaping and impacting the discursive space. At the same time, these citations and co-citations aligned closely with the international discourse on intercultural education research, and its structure did not therefore display an exclusively national focus.

In short, the communication space of Italian authors is very well integrated into the international space. Cluster 3 was particularly noteworthy, as the cited authors represented a dense and strong network of references that appeared to be significantly more influential in terms of communication than the other clusters.

4.3. Journal-specific discursive spaces

Hereafter, we address the more detailed question of whether these communication profiles can be differentiated by journal-specific discursive spaces.

In the journals without limitations as regards the affiliation of authors, the threshold for ‘visibility’ (citations) was set higher, resulting in fewer, but more internationally influential, cited authors being represented. For instance, 471 visible authors (with at least 35 citations) were identified for the *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, while the one with the Italian affiliation limitations only 126 were identified for the same journal, despite a lower minimum citation threshold (at least 2 citations). This indicated a broader, more internationally oriented network in the total datasets without affiliation limitation, with citation clusters often dominated by globally recognized scholars.

In the datasets limited to papers of authors with affiliations to Italy, the number of clusters was higher; this showed that the Italian reference space is more differentiated and diversified than that of the journals without limitations regarding author affiliation. The *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, for example, had nine clusters, compared with only four in the unrestricted dataset. This pattern was repeated across the *European Journal of Cultural Studies* and the journal *Learning, and Culture and Social Interaction*, where the data with affiliation limitations consistently showed a higher number of clusters, suggesting a more fragmented or nuanced landscape of scholarly communication within the Italian context.

The lower minimum citation thresholds in the datasets with affiliation limitation allowed for the inclusion of more nationally influential authors publishing in Scopus-listed international journals who may not have reached the citation levels necessary for inclusion in the datasets without affiliation limitations.

Thus, another difference is the prominence of Italian-affiliated authors in the limited datasets. The analysis revealed that the restricted datasets formed dense and influential networks. This suggests that, within the national context, some groups of scholars wield considerable influence and shape the discourse more strongly than their international counterparts.

5. Discussion and conclusion

This study has explored whether the discursive space of authors with affiliations to Italy in the field of intercultural education diverges from the broader, international discourse, and has sought to identify the epistemic clusters emerging from citation practices. Drawing on theoretical perspectives such as Foucault's concept of the "archaeology of knowledge", which highlights the underlying structures shaping academic discourse²¹, and Fleck's notion of "styles of thinking"²², our analysis situates scholarship with affiliation to Italy within the evolving fabric of global academic communication.

Our findings should be interpreted with caution given the relatively small sample and the restricted set of journals analyzed, which limit generalizability. Nevertheless, the outcomes of this research can be used for further analysis and reflections. One finding is the pronounced visibility of Italian-affiliated authors within the datasets with affiliation restrictions, where these scholars exert a stronger influence on the discursive space – a reflection of the selection criteria and the dynamics of scientific cultures and social epistemology²³.

Nevertheless, the patterns of citations and co-citations in these author-restricted datasets remain closely aligned with international trends. This alignment suggests that the research of scholars with affiliations to Italy is not isolated but is instead deeply integrated into global academic networks, engaging with internationally recognized scholars and epistemologies. It also means that it is part of the increasing global knowledge capitalism, both in terms of production and reception.

The increased number of citation clusters among Italian-affiliated authors points to a greater degree of differentiation and specialization

²¹ Michel Foucault, *The archaeology of knowledge*, New York, Tavistock, 1972.

²² Ludwik Fleck, *Genesis and Development of a Scientific Fact*, Chicago and London, Chicago University Press, 1979.

²³ Barbara Gross, Susann Hofbauer, Edwin Keiner, *The 'Science of Education' – Different Terms, Concepts, Cultures and Epistemologies? A Contribution to a Social Epistemology*, in "Società di Politica Educazione e Storia (SPES)", 15 (16), 2022, pp. 19-37; Miranda Fricker, Peter J. Graham, David Henderson, Nikolaj J.L.L. Pedersen (Eds.), *The Routledge Handbook of Social Epistemology*, New York/London, Routledge, 2020; Frederick F. Schmitt, *Socializing Epistemology: The Social Dimensions of Knowledge*, Lanham, Rowman & Littlefield Publishers, 1994; Steve Fuller, *Social Epistemology*, Indianapolis/Bloomington, Indiana University Press, 1988; Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1962.

within the national context. This fragmentation resonates with the insights relating to the complex organization of educational research and the emergence of distinct epistemic communities and communication practices²⁴.

By contrast, the total datasets without affiliation restrictions reveal a more consolidated citation landscape, dominated by internationally influential scholars. Knowledge production is thus shaped by the collective practices of the research community, privileging those with broad international recognition. The overlap between national and international datasets indicates that, while there is a core of globally recognized authors, the non-compliance of less-cited, locally important scholars in international datasets results in a more homogenized view of the field.

This comparative approach elucidates the dynamics of scholarly influence and the integration of national research communities into the global academic sphere. It also highlights the methodological importance of considering author affiliation when conducting bibliometric analyses, as these choices significantly impact the visibility of specific authors and intellectual networks. These visibilities will also create new socio-epistemological traditions in the future.

In conclusion, our findings cautiously suggest that the primary axis of differentiation within intercultural education research is not strictly national versus international.

Instead, our examination of citation practices reveals that there are considerably greater differences regarding which authors are cited across the individual journals, suggesting that these variations are primarily driven by the particular interests, (social) epistemologies, governance, and editorial policies of each journal rather than by national distinctions; the latter appear to be of secondary importance in shaping

²⁴ Barbara Gross, Sverker Lindblad, Edwin Keiner, Katarina Samuelsson, Thomas S. Popkewitz, *Nodes and Nets in Educational Research Communication and Organization – an International Mapping*, in Gonzalo Jover, Mustafa Yunus Eryaman, Ingrid Gogolin, Liesel Ebersöhn (Eds.), *Transforming Educational Research – Realizing Equity and Social Justice Worldwide*, New York, Routledge, 2025, pp. 185-211; Susann Hofbauer, Barbara Gross, Karin Karlcs, Edwin Keiner, *Evaluation, Steuerung und Vermessung als Elemente von sprachliche-kulturell geprägten Forschungs- und Publikationskulturen. Erziehungswissenschaft in Italien und Deutschland*, in “Zeitschrift für Pädagogik“, 68 (5), 2022, pp. 711-736.

the discursive landscape. The Italian scholarly community, while internally diverse and distinguished by its unique clusters, remains firmly embedded in the broader international discourse.

Reference list

- Cong-Lem N., *Intercultural Communication in Second/ Foreign Language Education Over 67 Years: A Bibliometric Review*, in “Journal of Intercultural Communication Research”, 2025, pp. 1-21
- Costa J., Alscher P., & Thums K., *Global competences and education for sustainable development. A bibliometric analysis to situate the OECD global competences in the scientific discourse*, in “Zeitschrift für Erziehungswissenschaft”, 2024, <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01220-z>.
- Demir A. N. & Zaimoglu S., *A Bibliometric Analysis of the Role of Culture in English Language Teaching from 2014 to 2024*, in “Van Yüzüncü Yıl University Journal of Education”, 2025, 22, 2, pp. 660-687
- Fleck L., *Genesis and Development of a Scientific Fact*, Chicago and London, Chicago University Press, 1979
- Foucault M., *The archaeology of knowledge*, New York, Tavistock, 1972
- Fricker M., Graham P. J., Henderson D., Pedersen N. J. L. L. (Eds.), *The Routledge Handbook of Social Epistemology*, New York/London, Routledge, 2020
- Fuller S., *Social Epistemology*, Indianapolis/Bloomington, Indiana University Press, 1988
- Idem*, *Social Epistemology*, Bloomington, Indiana University Press, 2002
- Gao H., Chen L., & Song B., *Bibliometric Literature Review of Intercultural Competence From 2002 to 2022*, in “Journal of China-ASEAN Studies”, 2023, 3, 2, pp. 23–34.
- Gobbo F., Russo F., *Epistemic Diversity and the Question of Lingua Franca in Science and Philosophy*, in “Foundations of Science”, 25(1), 2020, pp. 185-207 <https://doi.org/10.1007/s10699-019-09631-6>
- Gross B., *Eterogeneità e diseguaglianze educative: Prospettive dalla pedagogia interculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2022
- Eadem*, Lindblad S., Keiner E., Samuelsson K., Popkewitz T. S., *Nodes and Nets in Educational Research Communication and Organization – an International Mapping*, in Jover G., Eryaman M. Y., Gogolin I., Ebersöhn L. (Eds.), *Transforming Educational Research – Realizing Equity and Social Justice Worldwide*, New York, Routledge, 2025, pp. 185-211
- Eadem*, Hofbauer S., Keiner E., *The ‘Science of Education’ – Different Terms, Concepts, Cultures and Epistemologies? A Contribution to a Social Epistemology*, in “Società di Politica Educazione e Storia (SPES)”, 15 (16), 2022, pp. 19-37
- Eadem*, Keiner E., *Intercultural Education and Educational Research in a Globalizing World: Historical Developments and Contemporary Challenges*, in “Ricerche Pedagogiche” 2020, 54, 214, pp. 27-52
- Hall S., *Cultural Identity and Diaspora*, in Rutherford J. (Ed.), *Identity: Community, Culture, Difference*, London, Lawrence & Wishart, 1990, pp. 222-237

- Hofbauer S., Gross B., Karlics K., Keiner E., *Evaluation, Steuerung und Vermessung als Elemente von sprachliche-kulturell geprägten Forschungs- und Publikationskulturen. Erziehungswissenschaft in Italien und Deutschland*, in “Zeitschrift für Pädagogik”, 68 (5), 2022, pp. 711-736
- Hsieh C., Khau A. H., & Shen J., *Bibliometric Review of Bilingual Education Between 1983 and 2023 (40 Years)*, in “Sage Open”, 2025, 15, 3
- Kalpaka A., Mecheril P., *Interkulturell. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven*, in Paul M., 'do Mar Varela Castro M., Dirim I., Kalpaka A., Melter C. (Hrsg.), *Migrationspädagogik*, Weinheim, Beltz, 2010, pp. 77-98
- Karlics K., Hofbauer S., Gross B., Keiner E., *Erziehungswissenschaftliche Kommunikationskulturen im Vergleich Deutschland – Italien in bibliometrischer Perspektive*, in “Bildung und Erziehung”, 77, 2024, pp. 57-78
- Keiner E., Schriewer J., *Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft*, in Schriewer J. (Hrsg.), *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen*, Frankfurt/New York, Campus, 2007, pp. 321-348
- Idem, ‘Rigour’, ‘Discipline’ and the ‘Systematic’ – Semantic Ambiguity and Conceptual Divergence in the Construction of Educational Research Identities*, in “European Educational Research Journal”, 2019, 18, 5, pp. 527-545
- Knaupp M., Schaufler S., Hofbauer S. & Keiner E., *Education Research and Educational Psychology in Germany, Italy and the United Kingdom – an Analysis of Scholarly Journals*, in “Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/ Revue suisse des sciences de l’éducation/ Rivista svizzera di scienze dell’educazione”, 2014, 36, pp. 83-106
- Koerber A., Starkey J. C., Ardon-Dryer K., Cummins R. G., Eko L., Kee K. F. (Eds.), *The Predatory Paradox. Ethics, politics, and Practices in Contemporary scholarly publishing*, Cambridge, Open Book Publishers, 2023
- Kuhn T. S., *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1962
- Li C. & Lu L., *Mapping the Landscape of Digital and Intelligent Technologies in Intercultural Learning: A Bibliometric Analysis (2014–2024)*, in Hao T., Wu J. G., Luo X., Sun Y., Mu Y., Ge S., Xie W. (Eds), *Learning Technologies and Systems*, Springer, Singapore, 2024, pp. 113-122
- Lindblad S., Petterson D., “Who are we writing for?” In research publishing in comparative studies based on international large-scale assessments, in “Sisyphus. Journal of Education”, 11, 2, 2023, pp. 139-163, <https://doi.org/10.25749/sis.28905>
- Mahendra H. H. & Maftuh B., *Bibliometric Analysis of Research on Multicultural Education in Google Scholar Database (2018-2022)*, in DINAMIKA ILMU, 23,1, pp. 75-90
- Orhan A., *Bibliometric analysis of the studies on critical thinking in educational research: An insight from the last four decades (1980-2022)*, in “International Journal of Research in Education and Science (IJRES)”, 9, 2, 2023, pp. 329-350, <https://doi.org/10.46328/ijres.3128>
- Sabel B. & Larhammar D., *Reformation of science publishing: the Stockholm Declaration*, in “Royal Society Open Science”, 2025, 12, 251805, pp.1-8

31 – *Paradoxes of intercultural education research:*
Insights from a bibliometric analysis

- Santos R. C., Caro O. C., Marín Y. R., Bardales E. S. & Carrasco Rituay A. M., *Bibliometric exploration of Intercultural Bilingual Education: an analysis of scientific production and its implications*, in “*Cogent Social Sciences*”, 2024, 10,1, pp. 1-13
- Schmitt F. F., *Socializing Epistemology: The Social Dimensions of Knowledge*, Lanham, Rowman & Littlefield Publishers, 1994
- Schriewer J. & Keiner E., *Communication Patterns and Intellectual Traditions in Educational Sciences: France and Germany*, in “*Comparative Education Review*” 1992, 36, pp. 25-51
- Seel N. M., Zierer K., *Bibliometric synthesis of educational productivity research: Benchmarking the visibility of German educational research*, in “*Research in Comparative and International Education*”, 14, 2, 2019, pp. 294-317, <https://doi.org/10.1177/1745499919846189>
- Serrano-García J., Rakdani-Arif Billah F. Z., Expósito-López J., & Olmedo-Moreno E. M., *Unaccompanied foreign minors and education: a bibliometric analysis of the international academic literature*, in “*Frontiers in Education*”, 10, pp. 1-12.
- Stehr N., *Wissenskapitalismus*, Weilerswist, Velbrück Wissenschaft, 2022
- Van Eck N. J., Waltmann L., *Manual for VOSviewer version 1.6.20*, Netherlands, Universiteit Leiden, 2023
- Vogl J., *Kapital und Ressentiment. Eine kurze Theorie der Gegenwart*, München, C.H.Beck., 2021
- Wagner P. & Wittrock B., *States, Institutions, and Discourses: A Comparative Perspective on the Structuration of the Social Sciences*, in Wagner P., Wittrock B., B. & Whitley R. (Eds.). *Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Disciplines*. Dordrecht et al.: Springer, 1991, pp. 331-357.
- Weingart P., *Vertrauen, Qualitätssicherung und Open Access – Predatory Journals und die Zukunft des wissenschaftlichen Publikationssystems*, in Weingart P., Taubert N. (Hrsg.), *Wissenschaftliches Publizieren: zwischen Digitalisierung, Leistungsmessung, Ökonomisierung und medialer Beobachtung*, Berlin/Boston, De Gruyter, 2016, pp. 283-289
- Yue N., Bazari N. B. A., Xiaotong S., & Liyao X., *A Bibliometric Analysis of Cross-Cultural Adaptation Research on International Students*, in “*International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*”, 13, 4, pp. 1078-1094

Cultura e materialità. Processi formativi e pratiche educativo-didattiche in prospettiva democratica

Maria Tomarchio, Raffaella C. Strongoli¹

*Si continuano opportunamente a cercare le ragioni di un tramonto della democrazia, dichiarato e con insistenza richiamato da più parti; ma in realtà non si tratta del tramonto di un'idea o di una forma politica, piuttosto della sistematica distruzione di ogni luogo che sia connotato in senso culturale. Mobile e magmatica, la nozione di cultura è evidente come oramai non basti a sé stessa, può pertanto essere chiamata in causa soltanto in stretto riferimento agli stessi processi interpretativi che la conseguono alla nostra riflessione. Tuttavia, sul fronte della ricerca pedagogica si avverte forte la responsabilità di attestare ancora una volta che la cultura non esiste se non nei termini di un processo formativo; quale processo formativo essa genera ed è generata, in rapporto di circolarità, entro un regime e dimensioni di materialità dell'esistenza, ed è attraversata da una costante dialettica tra continuità e discontinuità, ideale e materiale. Sullo sfondo di una tale complessa dimensione sfidante per la scienza dell'educazione, l'articolo si propone di condurre una disamina delle possibili chiavi interpretative delle categorie culturali dentro la pratica formativa attraverso una rilettura critica del testo di Roger Cousinet *La culture intellectuelles* che offre all'attenzione degli studi pedagogici contemporanei non pochi spunti di riflessione sui modi di intendere teorie e prassi culturali. Siffatte configurazioni costituiscono il punto di avvio della proposta di una possibile declinazione didattica di tali istanze culturali dentro una prospettiva epistemologica che chiama la ricerca didattica a interrogarsi non soltanto su cosa insegnare bensì soprattutto su come farlo a partire dalla necessaria consapevolezza di un'immanenza tra fini e mezzi. Ponendo al centro della scena educativa la materialità tutta, fatta tanto di corpi quanto di "cose", richiamate dallo stesso Cousinet in un altro lavoro poco attraversato dalla ricerca educativa sul tema della didattica della storia, si riconosce in essa la matrice di un'educazione riferita a concretezza, dattità e prassi situata storicamente. La centralità dell'educazione viene riferita ad un'esperienza particolare caratterizzata da una struttura simbolica e materiale, descrivibile nei termini di un dispositivo complesso che non presuppone l'esistenza e la natura della materia in sé perché essa è sempre investita da proiezioni simboliche e culturali. Ciò che si delinea, dunque, è l'opportunità d'indagare, su e a partire da, la materialità educativa, ricusando la deriva, denunciata da Rosi Braidotti, di molta parte delle ricerche condotte nell'ambito delle scienze umane, in un semplicistico neo-empirismo, che finisce per coincidere con una mera raccolta dei dati assurta a norma metodologica della ricerca scientifica. In questo senso, l'articolo delinea i tratti della materialità dal punto di vista educativo e didattico come dato ineludibile che non chiude sull'empirismo, bensì apre a una rappresentazione stratificata di una cultura pedagogica tutta costruita nella prospettiva dei processi di apprendimento.*

*L'articolo è frutto del lavoro condiviso delle due autrici, tuttavia, nel dettaglio il paragrafo 1 è attribuibile a Maria Tomarchio e il paragrafo 2 a Raffaella C. Strongoli.

*Much has been written about the alleged decline of democracy—an issue frequently raised and problematized from various perspectives. However, what we are witnessing may be less the crisis of a political idea or system, and more the gradual dismantling of spaces where culture, in its fullest sense, can be cultivated and sustained. Culture, inherently fluid and multifaceted, no longer suffices as a self-contained concept. It must be understood in close relation to the interpretive processes that shape and define it. Within this framework, educational research carries the responsibility of reaffirming that culture only exists as a formative process – emerging from and feeding back into the very practices through which it is enacted and embodied. This process unfolds within the material conditions of human life and is constantly negotiated through a dialectic of continuity and rupture, of the ideal and the material. Against this complex and demanding backdrop, the present article offers a critical rereading of Roger Cousinet's *La culture intellectuelle*, positioning it as a valuable reference point for rethinking the intersection of culture and education. Cousinet's reflections open up new ways of understanding cultural theory and practice within pedagogical discourse, offering insights particularly relevant to contemporary debates. Drawing from his work, the article outlines a didactic approach that prioritizes not only what is taught but, more importantly, how it is taught. Central to this perspective is the idea that educational aims and means are not separate or sequential, but immanently linked. Teaching, in this view, cannot be abstracted from the concrete material conditions in which it takes place. Materiality – understood as both bodily presence and the world of objects – emerges as a crucial dimension of educational experience. Revisiting another, lesser-known text by Cousinet on the teaching of history, the article highlights the need for an education grounded in concreteness, factuality, and historically situated practice. Educational experience is thus framed as both symbolic and material, shaped by structures that are never neutral, but always mediated by cultural and ideological projections. What is proposed here is an invitation to engage seriously with the material dimension of education – not by reverting to the kind of simplistic neo-empiricism critiqued by Rosi Braidotti, in which data collection becomes the default methodological stance in educational research – but by embracing a more nuanced, layered conception of pedagogical materiality. This view resists reductive readings of practice and instead opens up the possibility of a richer, more situated understanding of learning and training. Ultimately, this article seeks to contribute to an educational epistemology that takes materiality seriously – not as a limiting factor, but as a productive condition through which culture and education can be reimagined.*

Parole chiave: *culture intellectuelle, materialità educativa, ricerca didattica, Roger Cousinet, cultura pedagogica*

Keywords: *culture intellectuelle, educational materialism, didactic research, Roger Cousinet, pedagogical culture*

1. *La cultura come processo formativo/trasformativo in Cousinet*

A fronte dell’inarrestabile e incontenibile dilagare di modelli di sviluppo disumanizzanti, cosiddetti competitivi ma, di fatto, sempre più aggressivi e voraci, si pone innanzi alla nostra umanità e alla considerazione del nostro ruolo di pedagogisti un elenco davvero lungo di incongruenze, di povertà dilaganti, di silenzi sulla negazione dei diritti umani, su crimini contro l’umanità, di fiancheggiamenti ad opera di tanti che, a vario titolo e scopo, sferruzzano al sicuro dentro quella zona grigia di mantenimento sempre più popolata da inculta politica e, più o meno dichiarati, affarismo e vanità. Può la ricerca pedagogica continuare a sovrintendere ai propri uffici e coltivare i propri saperi, la cultura dell’educazione praticarsi, avendo la pretesa di attraversare tanta contemporaneità senza un’adeguata forza critica di pensiero impegnata a mettere a punto chiavi di lettura adeguate?

Necessita uno sguardo colto e fortemente radicato, accorto nello scegliere la discontinuità nella continuità (e viceversa), ancora capace di avvertire il peso e la responsabilità delle scelte legate ai valori della cultura della formazione; un pensiero che, quandanche generando produttive interferenze, tenti ancora lungo sentieri di coerenza nel rispetto dei presupposti, della storia e dei fini che gli appartengono. Quali compiti affidare alla ricerca pedagogica perché possa ingenerare e mantenere in esercizio un tale apparato critico, è allora senza dubbio un argomento da porre a tema; consapevoli del fatto che la formazione diviene, via via sempre più spesso, ostaggio del mercato, e le ruspe di una cosiddetta innovazione, falsa e prezzolata, le abbiamo ormai in casa.

L’uso sconsiderato del termine “innovazione” fa ormai da tempo da apripista ad un non ben identificato nuovo che avanza viaggiando sui binari delle disuguaglianze, del progressivo venir meno di regole e di diritti, lasciando credere per ogni dove che ciò che diciamo innovativo sia, di volta in volta, di per sé auspicabile, inevitabile o, ancora, neutrale. Dal punto di vista dei processi formativi, guardando alla migliore delle prospettive, ciò che sta accadendo è che si restringono al minimo gli spazi di autentica e originale produzione culturale, mentre agli individui vengono sottratte le coordinate dei propri territori mentali, immaginari, materiali. “Pur rimanendo perfettamente al corrente di tutte le realtà della civiltà in cui vive, – afferma in proposito Clausse – la cultura non realizza per sé che una condizione, necessaria ma non sufficiente, e questa si verifica soltanto nel momento in cui l’individuo è

capace di sollevarsi al di sopra di questa realtà, di sottrarsi agli orientamenti ufficiali ... per formulare su tali orientamenti un giudizio, un apprezzamento il cui valore essenziale e caratteristico è l'originalità, l'indipendenza, la libertà”².

Sullo sfondo offerto alla nostra attenzione da tanta contemporaneità, proviamo comunque ad addentrarci sul terreno di una riflessione che chiama in causa la pratica culturale nella sua dimensione di pratica formativa e d’istruzione, caposaldo di democrazia; lo faremo attingendo ad alcune pagine del nostro patrimonio di letteratura pedagogica europea, pagine dimenticate che scarsa attenzione hanno ricevuto in Italia, concedendoci provocatoriamente il lusso di condurre delle considerazioni che pongono tra parentesi, volutamente, l’incanto per le nuove tecnologie e il digitale, per l’intelligenza artificiale. Lasciamo spazio ad un pensiero che non vuole smettere di pensare sé stesso lungo l’asse ideale teorico-trasformativo dell’operare degli individui, e ancora la parola ad un’esperienza umana che possa dirsi ideatrice e costruttrice, artigiana di saperi.

La scelta di attingere al patrimonio della storia della cultura pedagogica, nello specifico all’opera *La culture intellectuelle*³, è dettata dall’indicazione, sempre valida sul terreno dei processi formativi, di tenere assieme prospettive di merito e indicazioni di metodo. Considerato che il termine cultura rimanda ad una molteplicità e varietà di interpretazioni, nozione “incontrollabile” per giudizio ormai da tempo ampiamente condiviso⁴, riteniamo di poter contribuire ad una riflessione

² A. Clausse, *Teoria dello studio d’ambiente*, Firenze, La Nuova Italia, 1964, pp. 60-61; Ed. Or. *Philosophie de l’étude du milieu*, Paris, Editions du Scarabée, 1961.

³ Roger Cousinet pubblica *La culture intellectuelle* presso la casa editrice Les Presses d’Ile de France, nel 1954; l’opera non conoscerà successive edizioni, la traduzione integrale del testo in lingua italiana si trova in Appendice a M. Tomarchio, *Educazione Nuova e Culture intellectuelle*, Catania, CUECM, 2003. La diffusione in Italia del pensiero di Roger Cousinet risale ai primi anni Cinquanta, grazie anche ad alcuni articoli pubblicati sulla rivista Scuola e Città e alle prime traduzioni dei suoi più significativi testi ad opera di R. Coèn (*L’educazione Nuova*, Firenze, La Nuova Italia, 1953) e di F. De Bartolomeis (*Un metodo di lavoro libero per gruppi*, Firenze, La Nuova Italia, 1952 e *La vita sociale dei ragazzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1953). Per una ricostruzione dell’itinerario formativo del pensiero pedagogico dell’Autore in Italia si rimanda a: R. Coèn, *Roger Cousinet e la scuola come tirocinio di vita*, Firenze, La Nuova Italia, 1965; G. Broccolini, *Roger Cousinet pedagogista della libertà*, Roma, Armando 1968; A. Corsi, G. Genovesi (a cura di), *Roger Cousinet e Renato Coèn. Problemi dell’educazione e della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2001; M. Tomarchio, *R. Cousinet*, Catania, CUECM, 1995.

⁴ L. Dollot, *Culture individuelle e culture de masse*, Paris, Presses Universitaires

accorta richiamando il contenuto di un testo al quale va riconosciuto, ancora oggi, il merito, non dell'attualità (semmari dell'*inattualità*), quanto invece di aver voluto tenere viva l'attenzione sulla indispensabile opera, sistematica e complessa, di collocazione e configurazione del terreno stesso d'indagine sul piano dei processi educativi e formativi, nelle loro dinamiche, componenti e qualità congiuntamente individuali e sociali.

Atteso che in prospettiva formativa quando parliamo di cultura non abbiamo a che fare con un prodotto compiuto, ma con processi necessari a produrlo, la rotta da seguire dovrebbe coerentemente rimanere quella di restituire centralità all'elemento dinamico e generativo della trasmissione culturale e del prestito culturale da una generazione all'altra, alle sue insostituibili caratteristiche umane che mai possono essere perse o snaturate e che perciò devono rimanere oggetto delle nostre attente, ininterrotte e consapevoli cure⁵. Non a caso *La culture intellectuelles* si apre con una disamina intorno al profilo dell'uomo “colto”, che rievoca fin dalle prime battute, attraverso un parallelismo d'effetto, la logica eminentemente pedagogica che contrassegna l'intera trattazione. Come la persona agiata, – scrive l'Autore – a differenza di chi è ricco, gode del proprio *status* senza ostentazione alcuna, né ossequio o suditanza al denaro, allo stesso modo l'uomo colto, a differenza dell'erudito/istruito, è colui che non deve la propria maturata condizione all'esibizione di un prescritto corredo standard di conoscenze preconfezionate, oggetto di mera trasmissione affidato al patrimonio di una memoria-contenitore⁶. “Colto non è affatto quell'individuo che possiede queste o quelle conoscenze, che ha ricevuto questo o quell'insegnamento, né che ha ospitato in sé, per un tempo più o meno lungo, quel po' di tutto che chiamiamo cultura generale. È colto colui che in tutti gli stadi del proprio sviluppo ha potuto liberamente rispondere a tutti gli stimoli dell'ambiente nel quale viveva e soddisfare i propri bisogni”⁷.

de France, 1974; tr. it. di L. Pigni Maccia, *Cultura individuale e cultura di massa*, Milano, Garzanti, 1977; P. Burke, *Varieties of cultural history*, Cambridge, Polity Press, 1977, in *Sogni, gesti beffe. Saggi di storia culturale*, tr. it. di P. Pepe, Bologna, Il Mulino, 2000.

⁵ A. Visalberghi, *Scuola aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1960; M. Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, Milano, Mondadori, 2000.

⁶ R. Cousinet, *La Culture intellectuelle*, cit., p.135 e sgg.

⁷ R. Cousinet, *L'Educazione Nuova*, tr. it. di R. Coèn, Firenze, La Nuova Italia, 1953, p. 157). Appena un anno dopo tornerà a ribadire: “Chi è quel qualcuno che legge ora Seneca, ora Faraday, che mette l'occhio al microscopio o prepara la miscela nella

Ogni qualità culturale risiede così in processi formativi interni al soggetto, e l'essere individui più o meno colti, nei diversi contesti di riferimento, è questione che prende forma, o per meglio dire infinite forme, a contatto con diversi ambienti e contesti, con le operazioni e con le prassi nelle quali si è vissuti o si vive immersi. Per l'individuo colto è stata la qualità dell'esperienza di questo “contatto” a determinare la veste culturale in senso proprio, e questa, avendo luogo sul piano dell'essere, esalta sempre la libertà personale, mai subordinata o asservita, come spesso ancora la ritroviamo, alla necessità del disporre, nei termini di un avere, prescritte nozioni. È insomma all'identità di un uomo costruttore, origine e matrice di ogni elaborazione, che va interamente ricondotta la considerazione di qualsivoglia manifestazione umana voglia dirsi “culturale”. Anche quando si volesse procedere ad un'analisi dal punto di vista dei cosiddetti prodotti finiti della cultura, è comunque con “oggetti umanizzati” che si avrebbe a che fare, nei quali non è soltanto individuabile l'effetto di un'azione umana, ma sotto molti profili continua ad agire l'uomo. Cultura e libertà hanno profonde radici comuni a giudizio del pedagogista francese, e non esiste un copione cui affidarsi, è importante che lo scenario rimanga aperto, si recita *a soggetto*. Sviluppando le proprie argomentazioni su un piano epistemologico e metodologico-didattico in parallelo, Cousinet esplicita le potenzialità di questa “pratica culturale” del contatto, andando a precisare che è nella sua qualità di *contact opérant* che può offrirsi alla nostra attenzione quale terreno per il rinnovamento di una pratica formativa scolastica che voglia superare le tante, più o meno stereotipate, consuetudini di insegnamento funzionali ad alimentare “cultura del consenso”. Dello studio di una disciplina, dichiara, possiamo dire che ha valore culturale soltanto quando diventa “operante”. Non vi è pertanto alcuna strumentazione, più o meno sofisticata, o contenuto disciplinare di cui si possa valutare il valore formativo se non al vaglio della qualità di questo contatto⁸. È così, nella prospettiva di un ambiente, non più

storta? ... Il qualcuno che in Seneca scopre un certo nutrimento culturale ve lo trova soltanto perché, almeno parzialmente, lo aveva già in sé. “Non mi cercheresti (e non mi troveresti) – potrebbe dire Seneca – se non mi avessi già trovato!”. A colui che non è fatto così, a chi non èatto a meditare sulla condizione umana, la lettura di Seneca non apporterà proprio niente. Che si chiami Seneca, o Pascal, al lettore apporta solo ciò che il lettore possedeva già parzialmente in sé. In questa lettura c’è dell’umano soltanto perché essa si rivolge ad un umano” (R. Cousinet, in M. Tomarchio, *Educazione Nuova e Culture intellectuelle*, cit., p. 224).

⁸ R. Cousinet, *La Culture intellectuelle*, cit.

materiale per esercizi mentali, ma vera e propria materia di un potenziamento delle possibilità di sperimentazione attiva dell’adattabilità, che ci si allontana dal rischio di una assuefazione vissuta come necessaria. Il potenziale culturale che solitamente attribuiamo ad ogni sapere-disciplina (talvolta anche costruendo presunte corrispondenze abilità-materia) è, in verità, interno al soggetto. Prassi di conoscenza e sviluppo della razionalità non procedono mai isolate, piuttosto la ragione, strumento-valore, prende corpo in quanto espressione ed attività all’interno di un tracciato d’esperienza al quale non può essere sottratta.

Vanno ricordati in tale contesto, anche soltanto per un cenno, gli studi condotti da Cousinet sulla centralità educativo-didattica dell’insegnamento della storia⁹, laddove il contatto diventa vera e propria *memoria operante*¹⁰ restituendo una profondità di significato mai a-priori e producendo un’estensione del pensiero critico-dialettico in senso longitudinale e laterale dell’esperienza. Ad ogni passaggio, infatti, il valore della memoria, non “altra” (che si aggiunge in rapporto di somma dentro una memoria contenitore) ma “ulteriore”, che faccia opera di trasduzione e introduca al decentramento e al radicamento di sé allo stesso tempo, segnerà il tracciato di un percorso che appare oggi utilmente praticabile per fare del nostro tempo un’esperienza propria dell’essere che trasforma le cose. Al tema delle “cose” di cui abbiamo scelto (o non abbiamo potuto scegliere) di circondarci, e che in ogni caso ci parlano di noi, in siffatto contesto di ricerca spetterebbe un capitolo di rilievo. E con esse anche al territorio, soggetto vivente complesso nel quale viviamo immersi, interazione di sistemi ambientali, culturali socioeconomici, civili. Un *corpo territoriale* non dato, ma costruito e da riconfigurare continuamente, che non è soltanto piattaforma per la produzione e lo scambio di merci, mero suolo di allocazione di insediamenti e correlate infrastrutture, piuttosto espressione di una cultura delle relazioni tra

⁹ R. Cousinet, *Le rôle de l’analogie dans les représentations du monde extérieur chez les enfants*, in “Revue Philosophique de la France et de l’Étranger”, 1907; Idem, *Les idées et le choses dans l’enseignement*, in “Revue Philosophique de la France et de l’Étranger”, 1909; Idem, *Les principes du travail historique à l’école primaire*, in “L’esprit international et l’enseignement de l’histoire”, Paris, Delachaux et Niestlé, 1922; Idem, *L’enseignement de l’histoire et l’éducation Nouvelle*, Paris, Presses de l’Ile de France, 1950.

¹⁰ M. Tomarchio, *L’orizzonte formativo di una memoria operante. Finalità, obiettivi e azioni del centro studi ricerche e documentazione Sicilia/Europa Paolo Borsellino*, in V. La Rosa, M. Tomarchio (a cura di), *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi*, Roma, Aracne, 2014.

gli uomini e con l’ambiente, che attiene ai “mondi di vita” e ai soggetti che li esprimono.

2. *Della materialità didattica*

Le prospettive materialiste e neo-materialiste animano ormai da tempo il dibattito educativo richiamando l’attenzione sulla necessità di superare le rappresentazioni dicotomiche di scissione tra mente e corpo, *logos* e *bios* di cartesiana memoria in luogo di un riconoscimento degli aspetti materiali¹¹ e socio-materiali¹² della pratica educativa. Dal punto di vista pedagogico tali approcci hanno posto l’attenzione sul *materiale*, inteso come insieme di documenti, oggetti, strumenti, tecnologie, spazi e arredi al fine d’indagare le dinamiche tra umano e non umano che avvengono all’interno dei contesti formativi ed esplorare i modi in cui la conoscenza e l’apprendimento si radicano nell’azione. Eppure, a fronte di una letteratura pedagogica capace di analizzare e porre i temi all’attenzione scientifica anche in ambito italiano¹³, già a partire dai lavori di Massa¹⁴, il fronte della concettualizzazione didattica più recente sembra essere stato intaccato soltanto parzialmente da questi aspetti.

Dentro la ricerca di ambito più espressamente didattico, il ruolo delle cose e il riconoscimento della loro centralità, infatti, ha trovato uno spazio di considerazione che, avanzando notazioni non poco critiche, è possibile definire a tratti chiuso e limitato; la dimensione materialista nella ricerca didattica esiste certamente, ma sembra essere riconducibile in maniera quasi esclusiva a due aspetti di considerazione: tecnologia ed empirismo. Rispetto al primo aspetto, provando a fare chiarezza, è necessario sfondare il campo da presunzioni di ortodossia di un’educazione nostalgica che vuole inscriversi in prospettive idilliache di ritorno in Arcadia o di ricusazione delle dimensioni tecnologiche *tout court*, poiché proprio tra i posizionamenti materialisti e neo-materialisti

¹¹ T. Bennett, P. Joyce (a cura di), *Material Powers. Cultural Studies, History and the Material Turn*, London, Routledge, 2010; C. Gamble et alii, *What is New Materialism?*, in “Angelaki”, 24, 6, 2019, pp. 111–134.

¹² T. Fenwick, E. Richard, P. Sawchuk, *Emerging approaches to educational research: tracing the socio-material*, London, Routledge, 2011.

¹³ P. Barone, *La materialità educativa. L’orizzonte materialista dell’epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Milano, Unicopli, 1997; A. Ferrante, *Materialità e azione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

¹⁴ R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell’educazione*, Milano, Unicopli, 1986; Idem (a cura di), *La clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 1992.

la tecnologia occupa un ruolo di rilievo non soltanto in ordine alle implicazioni di carattere educativo, ma anche rispetto agli aspetti di carattere più espressamente etico d’ispirazione postumana¹⁵. Pertanto, la disamina non assume in sé posizionamenti di catastrofismo aprioristico riconducibili alla tecnologia, in ragione del riconoscimento della sua esistenza dentro la stessa prospettiva neomaterialista. Gli ordini di considerazione, infatti, come già chiarito a partire dal lavoro di Roger Couzinet, prendono le mosse proprio dal necessario riconoscimento del radicamento della relazione didattica e, in secondo luogo, dalla demistificazione dei miti di una tecnologia intesa come minaccia o trionfo con la relativa retorica che li accompagna. Non è possibile ignorare il fatto che gli strumenti tecnologici siano entrati prepotentemente nelle pratiche didattiche, ma, allo stesso tempo, come ci ha insegnato Bruno Ciari, non è possibile trattare gli strumenti come se fossero neutri¹⁶, come se il loro uso non cambiasse le relazioni educative tra i soggetti della formazione e con gli oggetti della conoscenza, con le cose e le loro rappresentazioni di carattere culturale. La tecnologia non è neutra né necessariamente migliore perché sempre e comunque *innovativa* dentro una sorta di tautologia che vorrebbe legittimarla senza contestarne le forme e le ragioni che la muovono. In una tale congiuntura storica, che sembra chiamare l’educazione e la pratica didattica a chiedersi come *r-esistere*, è necessario passare al vaglio le promesse di ottimizzazione che la cultura attuale millanta di offrire in cambio di un’immersione totale nelle nuove tecnologie. L’esistenza di un capitalismo liberale avanzato che sposta costantemente l’asse annoverando nella potenza informativa anche la materia vivente, tanto da identificare nella vita il nuovo plusvalore¹⁷, chiama tutte le scienze umane a condurre un lavoro di riflessione accorto e accurato sui modelli e sulle pratiche.

Con riferimento al secondo aspetto di critica, cioè l’empirismo, la deriva cui stiamo assistendo nell’ambito delle scienze dell’educazione è descrivibile nei termini di un assottigliamento di prospettive complesse in favore di forme di semplificazione delle relazioni educative determinate dall’esigenza di rispondere a quadri scientifici presunta-

¹⁵ R. Braidotti, *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*, Roma, DeriveApprodi, 2019; J. A. B. Morales, S. Zarabadi, (a cura di), *Towards posthumanism in education: theoretical entanglements and pedagogical mappings*, Milton Park, Taylor & Francis, 2024.

¹⁶ B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti Paideia, 1971.

¹⁷ M. Cooper, *La vita come plusvalore: biotecnologie e capitale al tempo del neo-liberismo*, tr. it. di A. Balzano, Verona, ombre corte, 2003.

mente intoccabili perché garanti di veridicità degli esiti; queste certezze incontestabili sono determinate proprio dall'esistenza dei dati empirici e dal loro uso nella ricerca e nella pratica didattica. Le analisi approfondate e i dibattiti animati dal pluralismo delle posizioni in campo sui presupposti di fondo, che vengono usati come riferimenti di base per spiegare questo o quel fenomeno educativo, infatti, lasciano sempre più spazio al dato empirico assurto a riferimento *puro* che conduce verso quella che Feyerabend con una locuzione efficace ha definito “pietrificazione dogmatica in nome dell'esperienza”¹⁸.

Come nota Braidotti “la teoria ha perso valore ed è stata spesso screditata come una sorta di fantasia o di narcisistico autocompiacimento. Di conseguenza, la versione superficiale del neo-empirismo – spesso coincidente con la mera raccolta dei dati – è diventata la norma metodologica della ricerca nelle scienze umane”¹⁹. Spinta dall'incessante ricerca della verità, dell'evidenza e del dato inconfutabile, una ricerca didattica così intesa non si preoccupa di interrogare i fatti, le cose e tutte le stratificazioni materiali delle relazioni educative perché dentro la prospettiva neo-empirista questi aspetti sono considerati autonomi, indipendenti dalle chiavi di lettura che vengono messe a punto e poi utilizzate per leggere, interpretare e, soprattutto, diffondere quei dati considerati presuntamente oggettivi e dunque affidabili.

Negli scenari di profondi cambiamenti cui stiamo assistendo, dentro quadri temporali inediti per l'umano, si rileva l'urgenza di elaborare riposizionamenti critici proprio rispetto alla materialità educativa e didattica come dato ineludibile che, però, non si chiude e accartoccia nell'empirismo, bensì apre verso una rappresentazione stratificata di una cultura pedagogica costruita sui processi di apprendimento.

La rilevanza delle *cose* nella didattica era già stata identificata dallo stesso Roger Cousinet che richiamava l'opportunità di costruire una “storia delle cose” proprio al fine di garantire un radicamento delle pratiche di apprendimento²⁰. Configurare e progettare esperienze didattiche orientate al riconoscimento di una tale centralità impone la messa a punto di prospettive stratificate poiché a essere costituiti di *materia* non sono soltanto gli oggetti, le cose dell'educazione, ma anche i soggetti con i loro corpi e le loro rappresentazioni cioè le loro corporeità.

¹⁸ P. K. Feyerabend, *Come essere un buon empirista*, Roma, Borla, 1982, p. 8.

¹⁹ R. Braidotti, *Il postumano vol. I. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, Roma: DeriveApprodi, 2014, p. 8.

²⁰ R. Cousinet, *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, Firenze, La Nuova Italia, 1983; M. Tomarchio, *R. Cousinet*, cit.

Eludere un tale dato di realtà, in nome dell'esaltazione della presunta oggettività delle e dei docenti, degli strumenti, dei metodi così come delle conoscenze, significa ignorare deliberatamente delle dimensioni cogenti e agenti dentro la stessa relazione educativa; non significa eliminarle o espungerle, bensì lasciarle agire sottosoglia in modo inconsapevole e pervasivo.

Spostando in avanti l'ordine delle considerazioni con Massa²¹, la matrice di un'educazione riferita a concretezza, datità e prassi situata storicamente spinge verso la considerazione della struttura dell'esperienza educativa come costituita di aspetti tanto materiali quanto simbolici; se intesa in questo senso, essa assume la morfologia di un dispositivo complesso lontano da prospettive ingenue che presuppongono l'esistenza e la natura della materia in sé perché essa è sempre investita simbolicamente e culturalmente²². In una tale configurazione, l'apprendimento è pragmatico, esperienziale e determinato dall'interazione costante tra corpi, ambienti e cose; è il processo di apprendimento a provocare cambiamenti degli elementi materiali, sociali e culturali e da questi viene trasformato costantemente. La struttura reticolare situata dentro la quale tutto ciò accade è costituita di spazi, tempi, corpi, oggetti²³ che, fuori da ogni posizione essenzialista, non sono lì in attesa di essere scoperti, bensì sono costantemente investiti di attribuzioni simboliche e culturali sullo sfondo di processi economici, sociali e, dunque, politici. In ordine a questo ultimo aspetto, in particolare, il senso non è quello di un disegno politico sovranazionale o globale, quanto piuttosto quello di "forme micro-politiche di resistenza per tessere la rete delle pratiche di autodeterminazione ... (perché) le attività politiche situate e concrete contano più dei grandi progetti omnicomprensivi"²⁴.

In altre parole, esistono delle latenze pedagogiche²⁵ che hanno un forte impatto sulla pratica didattica nei termini di una definizione del rapporto di conoscenza e attribuzione simbolica che deriva dalla relazione educativa agita dentro contesti socialmente situati; tutto ciò, tuttavia, può emergere dalla latenza soltanto a patto che si riconosca agentività al non-

²¹ R. Massa, *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, cit.

²² R. Mantegazza, *Unica rosa: cinque saggi sul materialismo pedagogico*, Milano, Ghibli, 2001.

²³ P. Barone, *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, cit.

²⁴ R. Braidotti, *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*, cit., p.180.

²⁵ R. Massa, *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, cit.

umano. Le soggettività coinvolte nella formazione, docenti, alunne e alunni, studentesse e studenti, non sono le uniche a indirizzare ciò che accade: alle loro intenzioni, desideri e aspettative va, infatti, aggiunto il ruolo attivo di spazi, artefatti, testi, tecnologia che svolgono le azioni che vengono loro delegate. Questo non significa che insegnanti e studenti non abbiano alcuna responsabilità o che siano addirittura vittime del contesto, piuttosto significa rilevare quanto le variabili contestuali siano determinanti nel definire le caratteristiche dell’azione educativa nel suo accadere. Se misconoscessimo la responsabilità attiva dei soggetti finiremmo per chiudere le porte alle possibilità di cambiamento che, al contrario, sono la cifra distintiva dell’azione educativa; identificare la materialità e le sue azioni latenti deve, invece, garantire il rispetto dell’agentività di tutti gli attori, contro ogni tentazione di invocare entità esterne precostituite o presunte oggettività della materia²⁶. In questo senso, allora, il peso e il ruolo dei dati empirici assume tutto un altro significato, molto vicino a quello delineato da Feyerabend relativamente alla necessità di attivare un confronto con i fatti, che non stanno lì in maniera indipendente dalle considerazioni teoriche, a partire da un lavoro plurale che opera con molte teorie alternative; un tale pluralismo non deve connotare soltanto lo stadio preliminare della conoscenza utile a definire un’“Unica Vera Teoria”, bensì deve essere una caratteristica essenziale di tutta la conoscenza che pretende di essere oggettiva²⁷. Riconoscere un ruolo tanto significativo alle teorie può sembrare un’apparente contraddizione in un’analisi che si propone di indagare e promuovere la materialità didattica, ma è proprio il riconoscimento di una tale centralità che ancora il lavoro al pluralismo di carattere culturale e simbolico che è profondamente intriso di quell’educazione democratica richiamata in apertura; presumere la fissità di alcuni elementi in ambito scientifico implica chiusure e rigidità che devono essere riconosciute e destrutturate a partire da quelli che sono rappresentati come i fondamenti di una o un’altra prospettiva scientifica.

I riverberi che da qui agiscono sulla ricerca e sulla pratica didattica sono quelli di una necessaria crescita dei gradi di consapevolezza delle e dei docenti dei ruoli centrali di tali dimensioni per definire percorsi didattici che consentano di intendere e agire l’apprendimento quale pratica sociale che si genera grazie al coinvolgimento e all’appartenenza a

²⁶ R.C. Strongoli, *Spazi educanti e strutture latenti della materialità*, in G. Barone, G. Cucuzza, A. Ferrante (a cura di), *Ecologie della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo*, Milano, FrancoAngeli, 2024.

²⁷ P. K. Feyerabend, *Come essere un buon empirista*, cit. p.10.

una comunità²⁸. La razionalità strumentale non è l'unica forma di conoscenza possibile o auspicabile. Il carattere di sostenibilità delle pratiche didattiche dovrebbe passare attraverso categorie connesse con la non-unitarietà: pluralismo e ridondanza di modelli e pratiche, intreccio tra strumenti, progetti, esperienze sono le strade per generare apprendimenti e intelligenze plurali in grado di riconoscere il carattere situato di un *corpo* di conoscenze, che, fuori dalla metafora linguistica, restituisca il carattere in-corporato delle conoscenze. Queste ultime non sono immediate dai corpi, ma strutturate in essi e nelle relazioni culturalmente e simbolicamente connotate dentro spazi che possano dirsi educanti²⁹. Con tutti i suoi limiti, infatti, la scuola rimane un luogo di possibilità nella quale esiste e r-esiste l'opportunità di pensare e realizzare cambiamenti, “di oltrepassare i confini, di trasgredire”³⁰ e di insegnare a trasgredire.

In questo scenario, lo sguardo della didattica è tutto sull'educazione come processo e non come prodotto; spostare l'attenzione verso l'ontologia del processo àncora le dimensioni didattiche al materialismo più radicale che, come nota Braidotti, non sancisce la scomparsa dell'unità del soggetto, ma ne sancisce l'uscita dalla dimensione spiritualista in favore di una materialità corporea non essenzialista³¹.

Riferimenti bibliografici

- Barone P., *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Milano, Unicopli, 1997
bell hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*, Roma, DeriveApprodi, 2020
Bennett T., Joyce P. (a cura di), *Material Powers. Cultural Studies, History and the Material Turn*, London, Routledge, 2010
Braidotti R., *Il postumano vol. I. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, Roma: DeriveApprodi, 2014

²⁸ E. Wenger, *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, University Press, 1998; G. Pillera, R.C. Strongoli, *Comunità di ricerca e metafore dell'apprendimento. Sperimentare la flipped classroom nella didattica universitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2025.

²⁹ R.C. Strongoli, *Ambienti relazionali di apprendimento. Prospettive teoriche e pratiche cooperative di progettazione ecodidattica* in “Pedagogia Oggi”, 1, 2023, pp. 287-293.

³⁰ bell hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*, Roma, DeriveApprodi, 2020, p. 241.

³¹ R. Braidotti, *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*, cit.

- Braidotti R., *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*, Roma, DeriveApprodi, 2019
- Broccolini G., *Roger Cousinet pedagogista della libertà*, Roma, Armando 1968
- Burke P., *Varieties of cultural history*, Cambridge, Polity Press, 1977, in *Sogni, gesti beffe. Saggi di storia culturale*, tr. it. di P. Pepe, Bologna, il Mulino, 2000
- Callari Galli M., *Antropologia per insegnare*, Milano, Mondadori, 2000
- Ciari B., *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti Paideia, 1971
- Clausse A., *Teoria dello studio d'ambiente*, Firenze, La Nuova Italia, 1964, pp. 60-61; Ed. Or. *Philosophie de l'étude du milieu*, Paris, Editions du Scarabée, 1961
- Coèn R., *L'educazione nuova*, Firenze, La Nuova Italia, 1953
- Coèn R., *Roger Cousinet e la scuola come tirocinio di vita*, Firenze, La Nuova Italia, 1965
- Cooper M., *La vita come plusvalore: biotecnologie e capitale al tempo del neoliberismo*, tr. it. di A. Balzano, Verona, ombre corte, 2003
- Corsi A., Genovesi G. (a cura di), *Roger Cousinet e Renato Coèn. Problemi dell'educazione e della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2001
- Cousinet R., *Le rôle de l'analogie dans les représentations du monde extérieur chez les enfants*, in “*Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*”, 1907
- Idem, *Les idées et le choses dans l'enseignement*, in “*Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*”, 1909
- Idem, *Les principes du travail historique à l'école primaire*, in “*L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*”, Paris, Delachaux et Niestlé, 1922
- Idem, *L'enseignement de l'histoire et l'éducation Nouvelle*, Paris, Presses de l'Île de France, 1950
- Idem, *L'Educazione Nuova*, tr. it. di R. Coèn, Firenze, La Nuova Italia, 1953.
- Idem, *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, Firenze, La Nuova Italia, 1983
- De Bartolomeis F., *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, Firenze, La Nuova Italia, 1952
- De Bartolomeis F., *La vita sociale dei ragazzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1953
- Dollot L., *Culture individuelle e culture de masse*, Paris, Presses Universitaires de France, 1974; tr. it. di L. Pigni Maccia, *Cultura individuale e cultura di massa*, Milano, Garzanti, 1977
- Fenwick T., Richard E., Sawchuk P., *Emerging approaches to educational research: tracing the socio-material*, London, Routledge, 2011
- Ferrante A., *Materialità e azione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2016
- Feyerabend P. K., *Come essere un buon empirista*, Roma, Borla, 1982
- Gamble C. et alii, *What is New Materialism?*, in “*Angelaki*”, 24, 6, 2019, pp. 111–134
- Mantegazza R., *Unica rosa: cinque saggi sul materialismo pedagogico*, Milano, Ghibli, 2001
- Massa R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano, Unicopli, 1986
- Idem (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 1992
- Morales J. A. B., Zarabadi S., (a cura di), *Towards posthumanism in education: theoretical entanglements and pedagogical mappings*, Milton Park, Taylor & Francis, 2024

47 – Cultura e materialità. Processi formativi e pratiche educativo-didattiche in prospettiva democratica

Pillera G., Strongoli R.C., *Comunità di ricerca e metafore dell'apprendimento. Sperimentare la flipped classroom nella didattica universitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2025

Strongoli R.C., *Spazi educanti e strutture latenti della materialità*, in G. Barone, G. Cucuzza, A. Ferrante (a cura di), *Ecologie della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo*, Milano, FrancoAngeli, 2024

Strongoli R.C., *Ambienti relazionali di apprendimento. Prospettive teoriche e pratiche cooperative di progettazione ecodidattica* in “Pedagogia Oggi”, 1, 2023, pp. 287-293.

Tomarchio M., *R. Cousinet*, Catania, CUECM, 1995

Tomarchio M., *Educazione Nuova e Culture intellectuelle*, Catania, CUECM, 2003

Tomarchio M., *L'orizzonte formativo di una memoria operante. Finalità, obiettivi e azioni del centro studi ricerche e documentazione Sicilia/Europa Paolo Borsellino*, in V. La Rosa, M. Tomarchio (a cura di), *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi*, Roma, Aracne, 2014

Visalberghi A., *Scuola aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1960

Wenger E., *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, University Press, 1998

Le strategie di apprendimento inclusivo negli e-sport: Una sfida per la Pedagogia dell'inclusione

Emanuele Isidori, Angela Magnanini

La crescente importanza degli e-sport come campo competitivo e professionale ha suscitato una crescente attenzione all'accessibilità e all'inclusione degli atleti con disabilità. Mentre gli e-sport eliminano molte barriere fisiche inerenti agli sport tradizionali, gli atleti con disabilità incontrano ancora sfide legate all'elaborazione cognitiva, alla coordinazione motoria e all'apprendimento adattivo. Questo studio esplora il ruolo delle strategie di apprendimento inclusivo nell'ottimizzare l'allenamento e le prestazioni degli atleti disabili di e-sport, attraverso la letteratura nazionale ed internazionale. Lo studio di questo campo del sapere dal punto di vista pedagogico speciale ha necessità di una sistematizzazione teorica, in grado di aprire nuovi percorsi di ricerca per la promozione di una cultura della accessibilità e dell'equità.

The growing importance of e-sports as a competitive and professional field has sparked increasing attention to accessibility and the inclusion of athletes with disabilities. While e-sports eliminate many of the physical barriers inherent in traditional sports, athletes with disabilities still face challenges related to cognitive processing, motor coordination, and adaptive learning. This study explores the role of inclusive learning strategies in optimizing the training and performance of disabled e-sports athletes, through a review of national and international literature. The study of this area of knowledge from the perspective of special pedagogy requires a theoretical framework capable of opening new research paths for the promotion of a culture of accessibility and equity.

Parole chiave: E-sport, disabilità, inclusione, strategie, pedagogia

Keywords: E-sports, disability, inclusion, strategies, pedagogy

1. Introduzione

Negli ultimi anni gli e-sport si sono affermati come disciplina sportiva¹ altamente competitiva, ampiamente riconosciuta e professionalmente valida². Gli e-sport, caratterizzati da competizioni organizzate di videogiochi, si sono diffusi in modo esponenziale, attirando parteci-

¹ Si veda a tal proposito: R. Ceruso, *Esport da pratica ludico motoria virtuale a disciplina sportiva*, in “Formazione & insegnamento”, 22, S1, 2025, pp- 1-xx.

² A. Grey, *The explosive growth of eSports*, World Economic Forum, 2018 in <https://www.weforum.org/agenda/2018/07/the-explosive-growth-of-esports/>.

panti da vari contesti demografici, compresi individui tradizionalmente emarginati nei contesti atletici convenzionali, in particolare atleti con disabilità. A differenza degli sport tradizionali, gli e-sport eliminano intrinsecamente diverse barriere fisiche, presentando così opportunità uniche per una maggiore inclusività. Tuttavia, nonostante questa naturale accessibilità, gli atleti con disabilità incontrano ancora numerose sfide, che vanno dalle difficoltà di elaborazione cognitiva alle limitazioni nella coordinazione motoria e alla necessità di ambienti di apprendimento adattivi.

In questo contesto, c'è stata un'ondata di interesse nel rendere il gioco universalmente accessibile, spingendo le parti interessate - educatori, allenatori, sviluppatori e organizzazioni di advocacy - a collaborare su approcci innovativi che favoriscano gli atleti con disabilità. La letteratura internazionale sull'inclusione negli e-sport non si concentra più solo sulla partecipazione, ma enfatizza sempre più l'equità nella qualità dell'allenamento, nelle prestazioni agonistiche e nelle opportunità professionali³. Di conseguenza, lo sviluppo di strategie educative inclusive adatte alle diverse esigenze cognitive e fisiche è diventato fondamentale. Ancora scarsa è la letteratura nazionale sugli esport, soprattutto nel campo pedagogico. Pertanto tale lavoro si muove nella direzione di aprire una pista di ricerca in questa direzione. Nello specifico, l'obiettivo generale di questo studio è esaminare criticamente e identificare le strategie di apprendimento inclusive più efficaci ed in grado di migliorare i risultati nell'allenamento, nell'adattabilità cognitiva e nell'impegno agonistico degli atleti di e-sport con disabilità. In particolare, queste note riflessive si propongono di esplorare:

- a. Quali sono le metodologie pedagogiche inclusive più efficaci per affrontare le sfide cognitive e di coordinazione motoria incontrate dagli atleti con disabilità?
- b. In che modo l'istruzione differenziata, la formazione metacognitiva e le tecniche di coaching adattativo influenzano la flessibilità cognitiva, le capacità decisionali e il pensiero strategico degli atleti in scenari di gioco ad alta pressione?
- c. In che misura le tecnologie assistive e le piattaforme guidate dall'intelligenza artificiale possono personalizzare e ottimizzare ulteriormente le esperienze di apprendimento, migliorando la

³ C. Aviles, S. Isaacs, C. Lion-Bailey, J. Lubinsky, *The Esports education playbook: Empowering every learner through inclusive gaming*. Vancouver, WA, Dave Burgess Consulting, 2020.

conservazione delle abilità e le prestazioni agonistiche degli atleti con varie disabilità?

Rispondendo a queste domande, il presente studio intende contribuire al più ampio discorso sull'accessibilità e l'equità negli e-sport, portando ad ampliare i temi della ricerca della Pedagogia speciale verso scenari importanti nel progetto di vita delle persone con disabilità.

2. Sport elettronici e accessibilità

Gli e-sport, situati all'intersezione tra tecnologia, gioco competitivo e scienza dello sport, offrono un campo ideale per un approccio interdisciplinare all'accessibilità⁴. Tradizionalmente, l'accessibilità nello sport si è concentrata prevalentemente sulle modifiche fisiche degli ambienti e delle attrezzature⁵; tuttavia, la natura virtuale e digitale degli e-sport sposta l'attenzione sull'accessibilità cognitiva, sulle tecnologie assistive e sulle metodologie didattiche adattive/inclusive. Dal punto di vista teorico, la comprensione dell'accessibilità negli e-sport richiede l'integrazione di conoscenze provenienti dalla psicologia dell'educazione, dalla pedagogia, dalle scienze cognitive, dal game design e dagli studi sulla disabilità. Recentì ricerche sottolineano come il ricorso a prospettive interdisciplinari - che spaziano dalle neuroscienze cognitive alla teoria pedagogica inclusiva - possa migliorare in modo significativo le prestazioni e la partecipazione degli atleti con disabilità, creando ambienti che rispondono a diversi stili di apprendimento e abilità⁶.

Sebbene gli e-sport riducano intrinsecamente le barriere fisiche specifiche rispetto allo sport tradizionale, gli atleti con disabilità incontrano ancora sfide cognitive e motorie significative. Queste barriere sono particolarmente evidenti nella richiesta di una rapida elaborazione delle informazioni, di una precisa coordinazione motoria, di un'attenzione sostenuta e di alti livelli di adattabilità strategica richiesti durante la competizione. Gli atleti con deficit cognitivi, compresi quelli con disturbi dell'elaborazione o condizioni di neurosviluppo, possono avere difficoltà con il multitasking, la velocità di reazione e il processo decisionale

⁴ M. R. Llorens, *ESport Gaming: The Rise of a New Sports Practice*, in “Sport, Ethics and Philosophy”, 11, n. 4, 2017, pp. 464–476.

⁵ Si veda A. Magnanini, *Pedagogia speciale e sport*. Padova, Incontropiede, 2018.

⁶ D. Maciver, C. Hunter, A. Adamson, Z. Grayson, K. Forsyth, and I. McLeod, *Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: A multisite, mixed method collective case study*, in “Disability and Rehabilitation”, 40, n. 14, 2018, pp. 1708–1717.

strategico in tempi ristretti. Allo stesso modo, gli individui con disabilità motorie devono confrontarsi con interfacce progettate principalmente per utenti senza disabilità, che spesso riducono la velocità di reazione e la precisione in situazioni di gioco critiche⁷. Pertanto, un approccio pratico e teorico deve comprendere la teoria del carico cognitivo, le teorie dell'apprendimento motorio e le strutture didattiche adaptive per affrontare in modo completo queste sfide e migliorare i risultati agonistici degli atleti con disabilità.

L'inclusione nel gioco agonistico va al di là della semplice partecipazione; sottolinea l'equità nell'accesso alle risorse, alle metodologie di allenamento personalizzate e alle opportunità di crescita professionale e di riconoscimento. Dal punto di vista dell'equità, il semplice accesso degli atleti con disabilità alle piattaforme di e-sport tradizionali è insufficiente. Una vera inclusione richiede trasformazioni strutturali e interventi pedagogici sistematici, mirati esplicitamente a promuovere l'equità e a mettere gli atleti in condizione di ottenere prestazioni ottimali, indipendentemente dal tipo o dalla gravità della disabilità.

Basandosi sulle teorie dell'equità educativa e della pedagogia inclusiva, come la differenziazione didattica⁸ e la Progettazione Universale per l'Apprendimento (UDL)⁹, risulta chiaro che gli ambienti di gioco equi richiedono approcci nuovi che abbraccino l'idea di un design for all, dove la diversità sia considerata un elemento della condizione umana, che richiede un ripensamento progettuale di tutto ciò che è stato pensato e realizzato per la "medietà"¹⁰.

Le nuove strategie devono garantire l'equità nella competizione e favorire l'autoefficacia, l'inclusione sociale e l'impegno a lungo termine degli atleti con disabilità nel panorama degli e-sport professionali in rapida espansione.

⁷ L. J. Larsen, *The Play of Champions: Toward a Theory of Skill in eSport*, in “Sport, Ethics and Philosophy”, 16, n. 1, 2022, pp. 130–152.

⁸ Si veda L. d'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento, Erickson, 2016.

⁹ Si veda: A. Mangiatordi, *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*, Pisa, ETS, 2017.

¹⁰ Si veda A. Magnanini, *Le parole della Pedagogia speciale: accessibilità*, in L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *Tra Scienza e storia dell'educazione*, Roma, Aniccia, 2021, pp. 113-127.

3. E-sport e inclusione

3.1. Un quadro completo per le migliori pratiche pedagogiche

La rapida evoluzione degli sport elettronici da attività ricreativa a dominio professionale ed educativo ha creato nuove opportunità di inclusione sociale. Tuttavia, l'ambiente di gioco competitivo rimane essenzialmente progettato su presupposti normativi di prestazioni abili, emarginando sistematicamente i giocatori con diversi profili fisici, sensoriali e cognitivi. Data la crescente influenza degli esports all'interno delle istituzioni educative e della società in generale, è essenziale valutare criticamente come sviluppare quadri pedagogici che favoriscano l'inclusione, la partecipazione e l'equità per le persone con disabilità¹¹. La ricerca empirica e gli studi meta-analitici suggeriscono che un modello completo di buone pratiche per l'impegno pedagogico inclusivo negli ambienti degli esports dovrebbe considerare i seguenti aspetti:

4. Esperienze incarnate e barriere strutturali negli sport

L'esperienza incarnata delle disabilità all'interno degli esports, in particolare in generi molto richiesti come gli sparatutto in prima persona (FPS), rivela come le interfacce digitali e fisiche spesso rafforzino le pratiche di esclusione. La ricerca di Ripetta e Silvestri¹² evidenzia che il "corpo abile e competitivo" rimane una norma centrale, spesso incontrastata, all'interno degli esports, che porta alla discriminazione sistematica dei partecipanti con disabilità. Lo studio raccomanda la promozione di periferiche personalizzate, meccaniche di gioco accessibili e processi organizzativi inclusivi come strategie critiche per consentire una partecipazione più ampia.

5. Approcci ecologici all'educazione inclusiva

Il modello ecologico dell'inclusione sottolinea che un supporto

¹¹ F. Dinansyah, C. Tjokrodinata, and C. R. A. Bangun, *The role of esports organizations in accessibility for disability players*, in “Ultimacomm: Jurnal Ilmu Komunikasi”, 14, 1, 2022.

¹² S. Ripetta, A. Silvestri, *Exploring the embodied experience of disabilities in eSports: A study on First Person Shooters*, in “puntOorg International Journal”, 2024, in <https://doi.org/10.19245/25.05.pij.9.1.6>.

adeguato per le persone con disabilità va oltre l’adattamento personale e si estende alla trasformazione del sistema. Maciver et al.⁴ hanno riscontrato che le pratiche inclusive di successo nelle scuole superiori comportavano la modifica delle condizioni ambientali, la promozione di atteggiamenti positivi tra il personale e l’enfatizzazione della responsabilità collettiva rispetto ai deficit individuali. Oltre 200 strategie specifiche sono state classificate in meta-temi che sottolineano l’importanza degli adeguamenti strutturali e dell’impegno a livello di comunità. Queste prospettive ecologiche suggeriscono che gli interventi nell’educazione agli esports devono puntare all’accessibilità dell’hardware e del software, all’organizzazione di eventi inclusivi, al cambiamento di atteggiamento dei facilitatori e alla normalizzazione del gioco adattivo come pratica standard.

6. *Quadri concettuali: Comunità di pratica*

Oltre agli adeguamenti strutturali, Mortier¹³ propone le "comunità di pratica" come quadro teorico per approfondire l'inclusione degli studenti con disabilità gravi. Le comunità di pratica promuovono una crescita organica, sostenuta dai pari, in cui educatori, tecnologi e giocatori collaborano per affrontare le sfide locali. Questa struttura è appropriata nel contesto fluido e in rapida evoluzione degli sport elettronici, dove l'adattabilità e la costruzione della fiducia da parte della base sono fondamentali.

7. *Responsabilità istituzionale e formazione delle politiche*

La revisione sistematica di Souza e Pavão¹⁴ sottolinea che politiche accessibili, procedure di valutazione adattate e sviluppo professionale continuo sono fondamentali per includere efficacemente le persone con disabilità. La disponibilità delle istituzioni a sostenere i programmi di studio legati agli sport elettronici deve quindi includere la fornitura di tecnologie assistive, metodologie di coaching inclusive e l'accessibilità

¹³ K. Mortier, *Communities of Practice: A conceptual framework for inclusion of students with significant disabilities*, in “International Journal of Inclusive Education”, 24, n. 4, 2020, pp. 329-340.

¹⁴ C. R. S. Souza, S. M. O. Pavão, *Meta-avaliação de práticas direcionadas a estudantes com deficiência na Educação Superior*, in “Revista Brasileira de Avaliação”, 13, 1, pp. 1-14, 2024.

delle strutture di gara. In rispetto anche del lavoro di Booth e Ainscow si rivela interessante interrogare la struttura degli esport per vederne l'inclusività. Questo per consentire una trasformazione radicale delle pratiche, che si attua parallelamente ad una trasformazione delle politiche e delle culture, nella piena consapevolezza che solo contesti valorizzanti e supportanti promuovono l'inclusione¹⁵.

8. *Lezioni dallo sport per persone con disabilità e dalle eredità paralimpiche*

Il lavoro empirico sull'eredità degli eventi sportivi per persone con disabilità, come le Paralimpiadi di PyeongChang¹⁶, sottolinea i benefici psicosociali della partecipazione inclusiva, tra cui l'aumento dell'autoefficacia, dell'orgoglio di gruppo e dell'appartenenza sociale¹⁷. La traduzione di queste intuizioni negli sport comporta la progettazione di programmi che celebrino attivamente forme diverse di risultati, promuovano narrazioni comuni di capacità e forniscano modelli di ruolo visibili con disabilità all'interno della comunità degli sport.

9. *Strategie pedagogiche inclusive negli sport elettronici*

Dalla sintesi della letteratura emergono quindi cinque caratteristiche principali delle pratiche pedagogiche efficaci per l'inclusione negli sport elettronici:

- *Infrastrutture adattive*. Fornitura di attrezzature e interfacce di gioco personalizzabili e accessibili.
- *Flessibilità contestuale*. Adattamento delle regole di gara, dei programmi e dei criteri di valutazione per soddisfare le diverse competenze.
- *Progettazione collaborativa*. Co-creazione di pratiche inclusive attraverso il coinvolgimento di giocatori con disabilità, educatori e tecnologi.

¹⁵ T. Booth, M. Ainscow, *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol, 2002.

¹⁶ H. Kim, C. Lee, K. T. Kim, J. Kim, *Paralympic legacy as seen through the lenses of spectators with physical disabilities: A case of the PyeongChang Paralympic Games*, in “Annals of Leisure Research”, vol. 27, no. 3, pp. 293–312, 2022.

¹⁷ K.-H. Choi, S.-H. Lee, *Effects of eSports character identification on immersion and self-efficacy: For people with disabilities*, in “The Korean Society of Sports Science”, 2022, in <https://doi.org/10.35159/kjss.2022.2.31.1.315>.

- *Sensibilità ambientale.* Modifiche istituzionali agli ambienti fisici, sociali e organizzativi per sostenere l’accesso universale.
- *Sviluppo professionale riflessivo.* Esame critico continuo dei presupposti abiotici e coltivazione di competenze pedagogiche inclusive tra gli educatori.

Gli esport possono divenire inclusivi solo attraverso sforzi intenzionali e sistematici basati su pratiche pedagogiche ecologiche, partecipative e trasformative. Le iniziative future devono andare oltre le sistemazioni individuali e passare a riforme strutturali che sfidino le norme abili e costruiscono comunità digitali realmente inclusive. Come si è detto nel paragrafo precedente, negli ambienti di allenamento degli e-sport inclusivi, l’istruzione differenziata è una strategia fondamentale per affrontare i diversi profili cognitivi degli atleti con disabilità.

Radicata nella teoria pedagogica inclusiva e nella Progettazione Universale per l’Apprendimento (UDL), la differenziazione didattica si può rilevare uno strumento molto utile. Questa implica l’adattamento di contenuti, processi e risultati di apprendimento per soddisfare le esigenze individuali senza compromettere, nel caso dello sport, gli standard competitivi. Negli e-sport, ciò può includere la modifica del ritmo delle sessioni di allenamento, l’offerta di più modalità di trasmissione dei contenuti (ad esempio, passaggi visivi, narrazioni audio e simulazioni interattive) o la creazione di compiti graduali che corrispondano ai punti di forza cognitivi e alle capacità di elaborazione di ciascun atleta.

Questa adattabilità didattica si è dimostrata particolarmente efficace nel migliorare la flessibilità cognitiva, ossia la capacità di passare da una strategia all’altra, di adattarsi alle dinamiche di gioco e di gestire più compiti contemporaneamente. Negli ambienti di gioco ad alta velocità, dove la rapidità del processo decisionale è cruciale, gli atleti con deficit cognitivi spesso traggono beneficio da materiali didattici e routine di allenamento personalizzate. Queste pratiche aiutano gli atleti a interiorizzare i quadri tattici, a ridurre il sovraccarico cognitivo e ad adattarsi più efficacemente alle mutevoli esigenze del gioco competitivo¹¹.

L’allenamento metacognitivo, che insegna agli atleti a "pensare al proprio pensiero", è una strategia pedagogica poco utilizzata ma potente nell’educazione agli e-sport per le persone con disabilità. Sviluppando le capacità di pianificare, monitorare e valutare le proprie prestazioni, l’allenamento metacognitivo consente agli atleti di diventare studenti e

strateghi consapevoli di sé¹⁸. Nell'ambito degli e-sport, le pratiche metacognitive possono includere diari di autoriflessione guidati, debrief delle prestazioni in partita, simulazioni basate su scenari ed esercizi strutturati di definizione degli obiettivi.

Questi strumenti favoriscono il pensiero strategico, consentendo agli atleti di anticipare i comportamenti degli avversari, valutare i rischi e prendere decisioni proattive. Per gli atleti con disturbi del neurosviluppo o dell'apprendimento, è stato dimostrato che un'istruzione metacognitiva esplicita aumenta la memoria di lavoro e il controllo dell'attenzione, migliorando così la capacità di gestire compiti complessi sotto pressione. Inoltre, i programmi di allenamento che incorporano cicli di feedback in tempo reale e sessioni di dialogo riflessivo aiutano gli atleti a perfezionare le loro tattiche, a identificare i colli di bottiglia delle prestazioni e a sviluppare strategie di apprendimento a lungo termine al di là dei riflessi e della ripetizione.

Il coaching adattivo in contesti di e-sport inclusivi prevede un approccio dinamico e incentrato sull'atleta. Gli allenatori agiscono come allenatori tecnici e facilitatori della crescita personale, adattando i loro metodi al profilo fisico e cognitivo di ciascun atleta. Ciò può comportare l'utilizzo di schemi di controllo alternativi, piattaforme di apprendimento gamificate o analisi delle prestazioni supportate dall'intelligenza artificiale per personalizzare il feedback e tracciare i progressi. Il coaching adattivo sfrutta anche l'intelligenza emotiva, enfatizzando la motivazione, l'incoraggiamento e il supporto psicologico per sostenere l'impegno a lungo termine.

Un aspetto fondamentale del coaching adattivo è la coltivazione dell'autoregolazione, ovvero la capacità di gestire emozioni, comportamenti e attenzione durante l'allenamento e la competizione. Per gli atleti disabili, la capacità di autoregolazione è spesso messa a dura prova dalla fatica, dalla frustrazione o dalla mancanza di precedenti esposizioni ad ambienti competitivi. Gli allenatori sono fondamentali per insegnare le tecniche di respirazione, la costruzione di routine e la riorganizzazione mentale, abilità essenziali per il successo in partita e per una più ampia resilienza psicosociale. Queste tecniche contribuiscono a creare una cultura dell'allenamento più equa e più forte, in cui gli atleti

¹⁸ C. Patsi, C. Evaggelinou, *Recent developments regarding exergames and individuals with disabilities*, in *Proceedings of the 16th European Conference on Games Based Learning*, 16, n. 1, pp. 439–447, 2022, in <https://doi.org/10.34190/ecglb.16.1.735>.

sono attrezzati per partecipare e prosperare.

In sintesi, se applicate con sensibilità e innovazione, le strategie pedagogiche inclusive trasformano gli e-sport in uno spazio di possibilità in cui gli atleti con disabilità non sono destinatari passivi di sistematizzazioni, ma agenti attivi nel loro sviluppo cognitivo, strategico ed emotivo.

10. *Innovazioni tecnologiche a supporto dell'inclusione negli e-sport*

L'integrazione di strumenti di gioco assistiti rappresenta un altro pilastro fondamentale nella costruzione di ambienti di e-sport inclusivi. Questi strumenti includono varie soluzioni hardware e software, come controller adattivi, sistemi a controllo vocale, dispositivi di tracciamento oculare e input a interruttore singolo, progettati per adattarsi a diverse limitazioni motorie e sensoriali. Istituzioni come l'Università delle Hawai'i di Mānoa e organizzazioni come AbleGamers sono state pioniere di queste tecnologie per ridurre le barriere di accesso, assicurando che gli atleti con disabilità agli arti superiori o alla motricità fine possano partecipare ai giochi sia a livello ricreativo che competitivo.

La personalizzazione delle interfacce non è solo un adattamento tecnico, ma costituisce una trasformazione educativa che ridefinisce l'interazione tra atleta e sistema. Le interfacce personalizzate consentono agli studenti di esternare le azioni di gioco in modo più intuitivo, migliorando la reattività e riducendo il carico cognitivo. È importante notare che l'uso di questi strumenti promuove un senso di autonomia e di agenzia, fondamentale per sostenere la motivazione e la partecipazione a percorsi di allenamento a lungo termine.

L'intelligenza artificiale (IA) sta ridisegnando sempre più l'architettura pedagogica degli e-sport, grazie all'impiego di piattaforme di allenamento guidate dall'IA. Questi sistemi sfruttano algoritmi di apprendimento automatico per analizzare i modelli di gioco, adattare i livelli di difficoltà, fornire feedback sulle prestazioni e generare routine di allenamento personalizzate. Per gli atleti con disabilità, questi programmi offrono un potente strumento per l'apprendimento individualizzato, consentendo loro di progredire secondo il proprio ritmo, i propri punti di forza e le proprie limitazioni.

Recenti sviluppi hanno anche dimostrato come l'intelligenza artificiale possa mediare l'allenamento cognitivo in ambienti virtuali, offrendo suggerimenti predittivi, interventi di coaching e adattamenti

basati su scenari in tempo reale. Ad esempio, i tutor dell'intelligenza artificiale possono regolare i tempi e la complessità dei compiti per allinearsi alla capacità di attenzione dell'atleta, alle sue capacità di funzionamento esecutivo o alle soglie di ritenzione della memoria. Questo livello di personalizzazione migliora la qualità e l'efficienza dell'acquisizione delle abilità, offrendo al contempo vantaggi psicologici come una maggiore fiducia e una maggiore competenza percepita. L'integrazione di tecnologie adattive e intelligenti negli ecosistemi di allenamento degli e-sport ha un impatto sulle prestazioni degli atleti.

In alcuni studi esaminati¹⁹, gli interventi tecnologici sono stati costantemente associati a miglioramenti nei tempi di reazione, nella velocità decisionale, nell'accuratezza e nell'adattabilità cognitiva, tutti parametri critici per il successo agonistico. In eventi come il Cybathlon, gli atleti dotati di interfacce cervello-computer e di sistemi di adattamento al movimento dimostrano alti livelli di precisione e controllo, suggerendo che le tecnologie inclusive non sono solo compensative, ma migliorano anche le prestazioni.

Inoltre, queste innovazioni contribuiscono alla democratizzazione della competizione, consentendo agli atleti con gravi disabilità fisiche di gareggiare in condizioni di maggiore parità con i giocatori non disabili. L'implementazione di tecnologie innovative facilita anche il monitoraggio più granulare dei progressi, consentendo ad allenatori ed educatori di prendere decisioni informate sui dati relativi alle strategie di allenamento e agli aggiustamenti pedagogici. L'innovazione tecnologica negli e-sport non è accessoria all'inclusione, ma ne è il motore. Combinando dispositivi di assistenza, ambienti di apprendimento basati sull'intelligenza artificiale e tecnologie di coaching adattive, il campo degli e-sport inclusivi non solo sta rendendo possibile la partecipazione di atleti disabili, ma sta attivamente ridisegnando gli standard di eccellenza negli sport digitali competitivi.

11. *Adattabilità cognitiva e miglioramento del processo decisionale*

I programmi di e-sport inclusivi, se progettati educativamente e supportati da accessibilità tecnologica, hanno dimostrato un notevole potenziale nel migliorare l'adattabilità cognitiva e il processo decisionale

¹⁹ P. Wójcik, P. M. Ciszewska-Mlinarič, *The impact of cognitive and behavioral factors on the export performance: a dynamic capabilities perspective*, in “European Business Review”, 33, 3, 2021, pp. 427-449.

strategico degli atleti disabili. Gli ambienti di gioco competitivi richiedono intrinsecamente una rapida elaborazione delle informazioni, strategie di risposta flessibili e l'anticipazione delle azioni degli avversari. Queste caratteristiche si allineano bene con i domini fondamentali del funzionamento esecutivo, tra cui la memoria di lavoro, il controllo dell'attenzione e il ragionamento adattivo. Studi recenti nel campo delle scienze cognitive e dell'apprendimento basato sul gioco hanno dimostrato che la partecipazione strutturata agli e-sport può stimolare la neuroplasticità, in particolare nella corteccia prefrontale, che governa le capacità decisionali di ordine superiore²⁰. Le sessioni di allenamento che incorporano feedback riflessivi, complessità incrementale e scenari di gioco variabili offrono agli atleti l'opportunità di affinare il proprio pensiero tattico in modo iterativo. Per gli individui con difficoltà di apprendimento o profili neurodivergenti, questi meccanismi di apprendimento possono favorire una maggiore agilità mentale, migliorando sia le prestazioni in partita sia le capacità di risoluzione dei problemi nella vita reale²¹.

Inoltre, le tecnologie assistive, come i sistemi di tracciamento oculare, le interfacce adattive e i tutorial guidati dall'intelligenza artificiale, contribuiscono a creare un ambiente di apprendimento in cui gli atleti possono allenarsi al loro livello cognitivo e ricevere un feedback mirato a sostegno dello sviluppo metacognitivo.

A differenza degli sport tradizionali, che possono essere limitati da vincoli fisici o barriere ambientali, gli e-sport possono essere praticati in contesti altamente controllati e accessibili, consentendo agli atleti di partecipare regolarmente, in sicurezza e con un affaticamento ridotto. Inoltre, le caratteristiche intrinsecamente motivanti degli e-sport - come il feedback immediato, l'immersione narrativa, i sistemi di realizzazione e la connettività sociale - si allineano ai modelli consolidati di motivazione intrinseca. Questi elementi favoriscono l'autonomia, la competenza e la relazione, aumentando l'impegno e la resilienza quando vengono integrati in contesti educativi inclusivi. Gli atleti che si sentono supportati cognitivamente e socialmente hanno maggiori

²⁰ A. J. Toth, N. Ramsbottom, M. Kowal, M. J. Campbell, *Converging evidence supporting the cognitive link between exercise and esport performance: a dual systematic review*, in “Brain sciences”, 10, 11, 859, 2020.

²¹ M. Imaniam, A. Khatibi, S. Heydarinejad, E. Saemi, E. Visia, (2024). *Effects of E-Sports on Cognitive Abilities of Planning and Decision Making in Gamers*, in “Sport Psychology Studies”, 13, 50, pp. 47-63, 2024.

probabilità di sviluppare una forte identità di gioco, di percepirti come allievi capaci e di impegnarsi più profondamente nel processo di allenamento nel tempo²².

La ricerca psicologica ed educativa evidenzia anche il ruolo della comunità e dell'interazione tra pari nell'aumentare il coinvolgimento. I contesti di e-sport inclusivi spesso promuovono l'integrazione sociale consentendo l'impiego di squadre di diversa abilità e il tutoraggio tra pari, il che contribuisce a ridurre lo stigma e a rafforzare gli obiettivi collettivi. I seguenti programmi e iniziative del mondo reale che abbiamo citato offrono illustrazioni concrete dei principi discussi sopra, dimostrando come la teoria si stia traducendo in pratica negli e-sport inclusivi:

a) Special Olympics Unified eSports. Questa iniziativa promuove la competizione inclusiva accoppiando atleti con e senza disabilità intellettive in tornei a squadre. Il modello migliora sia la stimolazione cognitiva che la coesione sociale (<https://www.specialolympics.org/stories/news/special-olympics-chile-wins-big-in-first-ever-unified-esports-tournament-held-in-latin-america>).

b) Fondazione AbleGamers. Attraverso il suo framework Accessible Player Experience (APX), AbleGamers ha permesso a migliaia di giocatori con disabilità fisiche di accedere agli ambienti di gioco digitali e di eccellere, offrendo principi di progettazione ora ampiamente utilizzati in tutto il settore (<https://ablegamers.org/how-the-gaming-industry-is-adapting/>).

c) University of Hawai‘i Disability E-Sports Camp. Un'iniziativa strutturata volta a formare studenti con disabilità attraverso strumenti adattivi e pedagogie inclusive, concentrandosi sulla costruzione di capacità cognitive e fiducia in se stessi (<https://www.hawaii.edu/news/2024/08/02/uh-esports-disability-camp/>).

d) Cybathlon (ETH di Zurigo): Un evento agonistico per atleti che utilizzano tecnologie assistive avanzate, come interfacce cervello-computer e avatar a controllo muscolare, che illustra la frontiera dello sport digitale inclusivo (<https://cybathlon.ethz.ch/en/>).

Questi casi di studio convalidano affermazioni teoriche più ampie ed esemplificano come la progettazione inclusiva, se attuata con rigore e creatività, possa consentire alle persone con disabilità di partecipare ed eccellere nell'ecosistema in evoluzione degli e-sport.

²² M. Hemmingsen, *Movement compression, sports and eSports*, in “European Journal for Sport and Society”, vol. 21, Sep., 2023, pp. 1-19.

12. Conclusioni e raccomandazioni per i futuri modelli inclusivi

È urgente soddisfare la crescente domanda di equità negli sport digitali e sviluppare strutture di formazione che estendano i benefici degli e-sport inclusivi a popolazioni più ampie di atleti con disabilità²³. Le iniziative attuali, pur essendo promettenti, sono spesso localizzate, dipendenti dalle risorse e difficili da replicare senza un ampio sostegno istituzionale. I modelli futuri devono privilegiare la modularità, l'adattabilità e l'accessibilità delle risorse, assicurando che le metodologie inclusive possano essere implementate attraverso i livelli di istruzione, i campionati competitivi e i contesti geografici. Tali strutture dovrebbero includere:

- Moduli di istruzione a più livelli, che consentano una progressione basata sulle abilità piuttosto che sulla diagnosi.
- Archivi ad accesso aperto di materiali curriculari inclusivi e modelli di interfacce assistive.
- Modelli di apprendimento misto che combinano coaching online, apprendimento tra pari ed esercitazioni guidate dall'intelligenza artificiale.
- Protocolli di valutazione integrati, che assicurino un continuo perfezionamento in base ai feedback dei partecipanti e ai dati sulle prestazioni.

La generalizzazione di questi elementi, pur lasciando spazio all'adattamento contestuale, sarà essenziale per espandere gli e-sport inclusivi da programmi sperimentali a pratica istituzionalizzata. La sostenibilità degli e-sport inclusivi dipende dalla collaborazione sistematica tra le principali parti interessate: educatori, sviluppatori di giochi, sostenitori dell'accessibilità, medici e politici. Il gioco inclusivo non è semplicemente una questione tecnica, ma una sfida pedagogica e culturale che richiede la convergenza di competenze diverse. Per questo si possono rivelare utili gruppi di lavoro interdisciplinari o di laboratori di innovazione che cerchino di:

- co-progettare programmi di allenamento con atleti con disabilità come co-creatori, non solo come utenti finali.

²³ S. E. Martynenko, P. P. Godlevsky, G. V. Ganshina, E. V. Lobanova, M. N. Mikhaylovsky, A. I. Prokopyev, *Team esports as rehabilitation method in views of students with disabilities: Formation and development prospects*, in “Journal of Human Sport and Exercise”, vol. 16, 2021, pp. 1967-1974.

- Incorporare i principi del design inclusivo nelle prime fasi di sviluppo dei giochi, guidati da schemi come APX di AbleGamers.
- Promuovere l'alfabetizzazione all'accessibilità tra gli allenatori e gli educatori, consentendo loro di lavorare efficacemente con strumenti adattivi e profili cognitivi diversi.
- Incoraggiare progetti di ricerca congiunti per valutare e documentare l'efficacia pedagogica delle strategie inclusive.

Queste collaborazioni dovrebbero essere formalizzate attraverso partnership istituzionali, protocolli d'intesa e incentivi di finanziamento che promuovano la responsabilità condivisa per l'innovazione inclusiva.

Il valore inclusivo degli esport non risiede unicamente nella possibilità degli atleti con diverse disabilità di partecipare al gioco, ma di essere messi nelle condizioni di farlo al meglio delle proprie capacità, per giocare su base di uguaglianza con gli altri. La piattaforma degli esport per essere davvero accessibile ed inclusiva va trasformata e non adattata e va trasformata secondo i principi dell'Universal design, della differenziazione didattica, tenendo conto delle persone coinvolte. Progettare, infatti, per tutti, significa superare il predominio abilista e puntare su una società in cui la differenza diviene l'input della progettazione. Non bastano i cambiamenti tecnologici, questi vanno supportati ed accompagnati da una riflessione e da una progettazione pedagogica inclusiva, che sa trasformare e creare nuovi ambiti, nuovi spazi e nuove attività per tutti.

Orientare le giovani generazioni alla cura, alla partecipazione, alla responsabilità tra didattica interdisciplinare e sostenibilità

Concetta La Rocca, Massimo Margottini, Stefania Nirchi¹

La scuola è il luogo in cui si formano le nuove generazioni alla cultura dell'agire consapevole nel mondo, ovvero alla partecipazione alla vita sociale e produttiva, alla cura dell'altro e della natura, alla responsabilità verso le cose e i viventi, alla creatività nell'immaginare futuri possibili². La scuola è anche il luogo in cui si confrontano tradizione e innovazione in un dialogo bilanciato e ricorsivo in cui si studiano discipline consolidate e in cui si sviluppa la consapevolezza che i saperi non sono isolati e definitivi ma interconnessi³, aperti alle trasformazioni tecnologiche e alle contaminazioni culturali. La pedagogia attiva e la didattica interdisciplinare risultano perciò scienze fondative per il cammino di formazione verso lo sviluppo di autonomia personale, capacità di autodeterminazione e proiezione consapevole di sé nel progetto di vita, in accordo al contesto sociale, economico, culturale, ambientale del mondo attuale e di quello futuro⁴. La dimensione olistica dell'orientamento e la sua correlazione con l'insegnamento interdisciplinare e lo sviluppo delle competenze per la sostenibilità sono il focus di questo lavoro nel quale si presenterà la costruzione di una azione didattico/educativa attuata nell'ambito di un PRIN⁵

School is the place where new generations are educated in the culture of conscious action in the world, i.e. participation in social and productive life, care for others and nature, responsibility towards things and living beings, creativity in imagining possible futures. School is also the place where tradition and innovation are compared in a balanced and recursive dialogue, where established disciplines are studied and where the awareness is developed that knowledge is not isolated and definitive but interconnected, open to technological transformations and cultural influences. Active pedagogy and interdisciplinary teaching are therefore fundamental sciences for the educational path towards the development of personal autonomy, self-regulation skill and conscious self-projection in life planning, in accordance with the social, eco-

¹ Il saggio è il frutto di un lavoro condiviso. In particolare, si devono a Concetta La Rocca i par. 2, 3, 4, 5, 7; a Massimo Margottini il par. 1, a Stefania Nirchi il par. 6.

² H. Arendt, *Tra passato e futuro*, tr. it., Milano, Garzanti, 2017.

³ B. Martini, *Innovare la scuola attraverso il Curricolo Integrato*, in “Pedagogia più Didattica”, Vol. 7, n. 2, 2021, pp. 46-58, p 50.

⁴ J.M. Bergoglio (Papa Francesco), *Laudato Si*. Enciclica sulla cura della casa comune, Milano, San Paolo Edizioni, 2015.

⁵ Il PRIN “Indagine nazionale sull'orientamento nella scuola. Ricerca-formazione per la sperimentazione di un modello di orientamento formativo e lo sviluppo di una community on line”, del quale è PI Massimo Margottini, si compone delle seguenti unità di ricerca: Roma Tre (capofila); Bari; Messina; Trieste; Urbino.

nomic, cultural and environmental context of the current and future world. The holistic dimension of guidance and its correlation with interdisciplinary teaching and the development of sustainability skills are the focus of this work, which will present the construction of a didactic/educational action implemented in a PRIN⁶.

Parole chiave: orientamento olistico; cultura della sostenibilità; interdisciplinarità; formazione degli insegnanti; centralità delle giovani generazioni

Keywords: holistic approach, culture of sustainability, interdisciplinarity, teacher training, focus on younger generations

1. Il PRIN Indagine nazionale sull'orientamento nella scuola. Ricerca-formazione per la sperimentazione di un modello di orientamento formativo e lo sviluppo di una community on line⁷.

Oltre settanta anni fa, nel 1954, usciva il primo numero della rivista Orientamenti pedagogici e Pietro Braido intitolava l'editoriale: *Educare è orientare*. Nelle prime righe si leggeva:

Educarsi, crescere, maturare è agire. Ma non c'è agire senza una direzione. Educarsi è agire di un essere razionale. Ma non c'è agire proprio di un essere razionale senza una direzione conosciuta razionalmente e razionalmente voluta e perseguita. Educarsi significa precisamente questo: scoprire la giusta direzione, lo scopo, l'orientamento della propria vita e rendersi capaci di tendervi volitivamente, attivisticamente.

In quegli anni la ricerca e le pratiche di orientamento erano ancora quasi esclusivamente centrate su approcci psico-attitudinali nella ricerca del *matching* tra tratti personali e profili professionali. Eppure, già allora Pietro Braido sottolineava con forza crescente come educare ed educarsi implicino una direzione, uno scopo per la propria vita e la capacità di agire e tendervi volitivamente, autodeterminarsi.

All'orientamento si attribuisce da molti anni a questa parte un rilievo strategico per contrastare ritardi, abbandoni e promuovere il successo formativo e sostenere le politiche attive del lavoro. In questa vanno le

⁶ National Interest Research Project.

⁷ Al PRIN, Indagine nazionale sull'orientamento nella scuola. Ricerca-formazione per la sperimentazione di un modello di orientamento formativo e lo sviluppo di una community on line, partecipano cinque università italiane: Roma Tre (capofila), Bari, Messina, Trieste e Urbino. PI. Massimo Margottini.

raccomandazioni del Consiglio europeo⁸, decreti, direttive e linee guida del Ministero dell’istruzione⁹, rapporti, studi e ricerche di organismi nazionali e internazionali.

Ma come sottolineano Soresi e Nota¹⁰, “il futuro non è più quello di una volta”. La globalizzazione dei mercati, politiche economiche neoliberiste spesso fuori controllo, il crescente impatto dell’automazione nei sistemi produttivi e le conseguenze sul mercato del lavoro hanno favorito negli ultimi decenni fenomeni di concentrazione della ricchezza, un aumento delle disuguaglianze, nuove dinamiche nel mercato del lavoro, fratture e contraddizioni nell’ecosistema che aumentano le incertezze non solo sul piano lavorativo ma sulle stesse condizioni di vita future.

Fenomeni quali il *mismatch*, il disallineamento tra domanda e offerta di lavoro, le *great resignation*, dimissioni volontarie da posizioni di lavoro stabile, lo stesso fenomeno dei NEET, particolarmente gravoso nel nostro paese, conoscono oggi nuove rappresentazioni che vanno ben oltre il tema delle competenze professionali e investono aspetti esistenziali, di senso e prospettiva nella vita delle persone ponendo nuovi interrogativi sul modo in cui le persone pensano al lavoro nella loro vita.

Ma varrebbe anche la pena riflettere su tutte le altre forme di disorientamento e disagio che portano i giovani a sviluppare convinzioni e comportamenti disfunzionali rispetto al proprio futuro quando non addirittura vere e proprie forme di devianza.

Quindi, nel ribadire il rilievo educativo e di senso dell’orientamento è necessario non lasciare alcuna ambiguità alla domanda: cosa intendiamo con orientamento? Cercare la migliore collocazione scolastica e quindi professionale in relazione alle richieste mutevoli del mercato del lavoro o piuttosto progettare e costruire collettivamente futuri possibili e sostenibili per il benessere e la piena realizzazione personale e sociale?

In questa direzione, contributi più recenti, hanno ulteriormente sottolineato il ruolo dell’orientamento come “dispositivo a favore della dignità umana, della giustizia sociale e dello sviluppo sostenibile per tutti”¹¹ mettendo in evidenza come alcune dinamiche del mercato del

⁸ Consiglio europeo (2004, 2008).

⁹ Ministero dell’istruzione (1997, 2009, 2014, 2022)

¹⁰ S. Soresi, L. Nota, *L’orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*, Bologna, il Mulino, 2020.

¹¹ S. Soresi, L. Nota, *op. cit.*, p. 9.

lavoro, caratterizzate da estrema fluidità, incertezza, precarizzazione dei ruoli professionali si presentino come “minacce” per la progettazione di un futuro di qualità per tutti, anche in relazione alla predominanza di visioni neoliberiste che tendono a trascurare il benessere delle persone e il loro diritto all’autodeterminazione.

In questo quadro problematico s’iscrive il PRIN, di cui al titolo del paragrafo, che in primo luogo si propone di effettuare un’indagine a livello nazionale, su campione rappresentativo con l’obiettivo di raccogliere un quadro completo di informazioni relative al modo in cui sono state recepite nella scuola, in tutti i gradi, le indicazioni normative in materia di orientamento e quali pratiche scientificamente fondate sono state messe in atto.

In secondo luogo, il progetto si propone la costruzione e la sperimentazione del modello di orientamento “RiFormOrienta”, che si inquadra nella cornice teorica socio-costruttivista. Il modello si compone di moduli operativi per la formazione dei docenti e di moduli costruiti per l’intervento nelle classi; questi ultimi sono progettati utilizzando didattiche sviluppate secondo metodologie attive ed è previsto che possano includere anche i percorsi PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento), recentemente ridenominati in Formazione Scuola-Lavoro. Le scuole in cui è sperimentato il modello sono state scelte sul territorio di riferimento delle unità locali impegnate nella ricerca e selezionate in base ad un campionamento di convenienza effettuato con metodo statistico non probabilistico¹². La metodologia utilizzata per la progettazione e la messa in opera del modello RiFormOrienta è quella della ricerca-formazione che prevede una stretta collaborazione tra la scuola e l’università, coinvolgendo i docenti di scuola e i ricercatori universitari in un progetto educativo che potrà avere una effettiva ricaduta sull’innovazione nel campo dell’orientamento proprio attraverso la formazione degli insegnanti allo sviluppo di competenze mirate allo scopo.

Inoltre, come focus specifico, nell’ambito del modello RiFormOrienta, è stato costruito e validato un modulo interdisciplinare sulla sostenibilità che è attualmente in via di sperimentazione sul campo. La scelta di questo specifico intervento di studio e di ricerca, parte dall’assunzione di una dimensione olistica dell’orientamento ovvero dalla tesi

¹² P. Corbetta, G. Gasperoni, M. Pisati, *Statistica per la ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 2001.

che l'affiancamento delle giovani generazioni nella costruzione del progetto di vita non potrà che essere posta all'interno del *contesto-mondo* in cui viviamo. Alla descrizione delle istanze teorico culturali, delle procedure e delle fasi per la progettazione e la validazione dei materiali che compongono il modulo è specificamente dedicato questo lavoro.

2. *La scuola dell'uomo per un rinnovato umanesimo*

Guido Calogero, nel suo volume *La scuola dell'uomo*¹³, afferma che “non c’è mai sguardo delle cose senza gusto delle cose, così non c’è mai istruzione senza educazione o educazione senza istruzione, e solo varia il rapporto di intensità tra questi due toni della musica”¹⁴. Il dibattito sul tema se la scuola debba istruire o educare era in auge negli anni in cui Calogero insegnava pedagogia all’Università di Pisa: da quello che scrive lo stesso autore, le posizioni più diffuse tendevano a riconoscere sostanzialmente alle famiglie il ruolo di educare e alla scuola quello di istruire. L’autore sottolinea inoltre che le scuole si differenziavano in modo netto tra quelle in cui prevaleva lo studio delle discipline teorico/formative specificamente rivolte alla preparazione dei ceti dirigenti e quelle ad indirizzo tecnico/pratico che si proponevano di istruire giovani adulti con ben più modeste ambizioni. A questo proposito l’autore rileva che “l’unica scala di valori che può stabilirsi tra le varie acquisizioni tecniche della mente umana è quella dipendente dalla loro varia attitudine ad elevare il tono della civiltà dell’uomo. Al di fuori di questa scala etica di valori non ce n’è altra: e cade quindi, per tale aspetto, anche l’interesse per una più minuta classificazione di simili strumenti tecnici, oggetto delle diverse forme di istruzione”¹⁵.

Dunque, la scuola ha come obiettivo la formazione delle persone in quanto tali, persone che possano effettivamente appassionarsi allo studio delle discipline sia tecniche sia teoriche ricevendone soddisfazione e supporto nella ricerca di senso del proprio esistere e nella progettazione del proprio essere nel mondo in quanto persone moralmente agenti nel rispetto dialogico dell’altro da sé.

¹³ La prima pubblicazione del volume risale al 1939 con la casa editrice Sansoni di Firenze, ma in questo lavoro si fa riferimento alla edizione pubblicata nel 2003 a cura di Paolo Bagnoli, come indicato in bibliografia.

¹⁴ G. Calogero, *La scuola dell'uomo*, a cura di Paolo Bagnoli, Reggio Emilia, Edizioni Diabasis, 2003, p. 139.

¹⁵ *Ibidem*, p. 138.

D'accordo con Paolo Bagnoli¹⁶, si ritiene che il pensiero di Calogero sia assolutamente attuale e possa corrispondere elettivamente alle esigenze educative del nostro mondo complesso e pieno di contraddizioni.

Per sostanziare il ragionamento sulla necessità che le discipline tecniche e quelle teoriche e artistiche debbano contribuire equanimemente alla formazione dell'uomo e della donna, sembra interessante citare Ervin Laszlo, noto filosofo della scienza, considerato il fondatore della teoria dei sistemi, che in una intervista di qualche anno fa, ha dichiarato: “Le discipline nella scienza sono degli artefatti, esse sono astrazioni artificiali. Sono spesso necessarie, ma non sempre rappresentano una limitazione soddisfacente sul numero di osservazioni e il numero di elementi che si considera. Non ci sono confini in natura che corrispondono univocamente con i confini delle discipline. Ad esempio, la vita non è necessariamente limitata alla biologia, è anche, ovviamente, appartenente ai domini di sociologia e psicologia”¹⁷.

La divisione della conoscenza in discipline risponde ad una sorta di costrizione introdotta dalla specializzazione del sapere scientifico che, pur avendo raggiunto la sua piena espressione nel periodo tra la rivoluzione scientifica del XVII secolo e le istanze positiviste del XIX, ha impegnato i filosofi fin dall'antichità¹⁸.

La specializzazione del sapere scientifico, e la conseguente suddivisione in discipline fortemente ancorate a specifici oggetti di indagine, naturalmente si riflette anche in ambito scolastico, nel quale, generalmente, l'istruzione si cristallizza in “materie” che vengono erogate in orari ben precisi e in modo ben poco dialogante tra loro.

In realtà, fin dalla metà del secolo scorso, molti autori hanno sottolineato l'importanza di un approccio integrato tra le discipline¹⁹ riconoscendo in questa modalità di progettazione didattica “un'istanza va-

¹⁶ Claudio Bagnoli ha curato l'edizione de *La scuola dell'uomo* del 2003, scrivendo una introduzione nella quale, appunto, mette in luce l'assoluta attualità del pensiero di Guido Calogero.

¹⁷ Intervista a Ervin Laszlo – Integral Leadership Review – Gennaio 2013; citato in Fabio Marzocca (2014) “Il nuovo approccio scientifico verso la transdisciplinarità” Edizioni mythos, p. 8.

¹⁸ L. Geymonat, *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, Milano, Garzanti, 1970.

¹⁹ Domenici, 1998; Lake, 1994; Mathison & Freeman, 1997. I testi sono inseriti in bibliografia.

lida per sottrarre l’esperienza scolastica alla separazione e alla frammentazione dei contenuti di conoscenza”²⁰. Nel suo lavoro del 2021, Berta Martini pone in evidenza le implicazioni pedagogiche, didattiche e operative che emergono dall’adozione di un’ottica interdisciplinare che possa concretizzarsi nella realizzazione di un curriculo integrato che coinvolga docenti e studenti: l’educazione interdisciplinare mira alla ricerca delle interazioni tra le prospettive di indagine e i contenuti disciplinari, pur mantenendo rigorosamente la specificità scientifica di ciascuna di esse.

Di fatto una didattica interdisciplinare promuove la costruzione di comportamenti dialogici, di confronto, di comprensione della interconnessione tra i diversi aspetti culturali (scientifici, sociali, artistici, poetici, fisici, etc.) che caratterizzano non solo il sapere, ma la vita stessa delle donne e degli uomini.

La dimensione interdisciplinare, dunque, non è solo una progettazione didattica, ma rappresenta una prospettiva olistica nella visione del mondo, il quale presenta “... problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari ...”²¹.

Sulla base di queste considerazioni, sembra dunque possibile promuovere un approccio alla didattica che sia interdisciplinare per poter incidere in modo etico nella formazione delle giovani generazioni, orientandole nella direzione del considerare il mondo in cui vivono come un sistema complesso e interrelato, un sistema in cui “il battito d’ali di una farfalla in Brasile potrebbe provocare un tornado in Texas”²².

3. *Orientamento olistico e sostenibilità*

La didattica interdisciplinare può favorire una dimensione olistica e valoriale dell’orientamento collocandolo in uno stretto rapporto con il tema della sostenibilità²³.

²⁰ B. Martini, *Innovare la scuola attraverso il Curricolo Integrato*, in “Pedagogia più Didattica”, Vol. 7, n. 2, 2021, pp. 46-58, p 50.

²¹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2020, p 5.

²² K. Lorenz, (1962). *Può il batter d’ali di una farfalla in Brasile provocare un tornado in Texas?* Titolo di una conferenza tenuta da Lorenz nel 1972.

²³ In accordo con le indicazioni dell’Agenda 2030, il tema della sostenibilità è riferito all’ambiente naturale, a quello sociale e alla dimensione economica.

L’orientamento è un percorso che accompagna i giovani nella costruzione personale di un progetto per il futuro e per tutto l’arco della vita e dunque, poiché la qualità del futuro e della vita dipende dalle scelte fatte nel passato e nel presente, l’orientamento dovrà assumere una connotazione olistica e valoriale, cioè, dovrà aiutare i ragazzi a comprendere che ciascuno è parte del *contesto mondo* e che un buon progetto di vita non può prescindere dalla cura e dal rispetto del mondo²⁴. Il nostro *contesto mondo* è oggi un orizzonte problematico, soggetto ai cambiamenti climatici dovuti soprattutto ad interventi su territori non rispettando le loro caratteristiche e fragilità, allo sperpero delle risorse protratto per anni come se fossero illimitate, ad una sperimentazione nell’uso dei beni e delle fonti vitali (acqua, energie, cibo, etc.) che produce disastri ambientali, guerre ed enormi flussi migratori dalle zone più misere a quelle in cui ancora vige un benessere diffuso²⁵.

Una attività di orientamento che possa favorire lo sviluppo di competenze volte alla costruzione di un progetto di vita che sia in armonia con il *contesto mondo*, dovrà necessariamente connotarsi come orientamento formativo e trasformativo. Per orientamento formativo si intendono quelle azioni che accompagnano i processi di apprendimento sviluppando attività di: riflessione sul proprio percorso formativo, narrazione della propria storia; immaginazione per la costruzione del futuro; individuazione di valori come elementi orientativi imprescindibili; senso di responsabilità verso il proprio comportamento; capacità di agire in gruppo per un traguardo condiviso; rispetto dell’altro e del contesto socio – ambientale. Per orientamento trasformativo si intende la possibilità di apportare modifiche ai comportamenti attraverso lo sviluppo delle competenze sopra descritte nell’ambito di una azione didattica costruita utilizzando metodologie attive. Va specificato che il coinvolgimento degli studenti nelle azioni suddette non si realizza al di fuori della conoscenza delle discipline, ma appunto in un contesto di didattica interdisciplinare: lo studio delle scienze specifiche e la comprensione profonda dei nodi epistemologici che le pongono in stretta correlazione mettono in trasparenza ciò che è esistente nel mondo e che lo sostanzia.

²⁴ C. La Rocca, *Orientamento olistico e valoriale. Accompagnare le nuove generazioni allo sviluppo di competenze per la sostenibilità ambientale finalizzate alla costruzione di un progetto di vita situato nel contesto mondo*, in “Pedagogia oggi”, 21(2), 2023a, pp. 73-80.

²⁵ *Ibidem*.

Insomma, la didattica interdisciplinare può essere considerata pienamente rispondente alla realizzazione di un orientamento formativo e trasformativo poiché consente di comprendere i legami tra le cose e gli eventi e di costruire interazioni tra persone in contesti dati. Tutto ciò potrà riverberarsi nel modo di agire, di pensare e di comportarsi dei giovani soggetti in formazione, futuri adulti perennemente in formazione, abitanti di un mondo complesso e problematico, ma non per questo meno interessante e meno degno di essere oggetto di azioni per un cambiamento orientato ad un futuro migliore²⁶ (La Rocca, 2023; Jonas, 2022; Soresi e Nota, 2020).

4. Il modulo interdisciplinare sulla sostenibilità

Il modulo interdisciplinare sulla sostenibilità è stato elaborato, dal gruppo di ricerca PRIN coinvolto, sulla base del quadro teorico sopra delineato e utilizzando le indicazioni operative contenute in due documenti redatti dalla Commissione Europea nel 2022: *Learning for the Green Transition and Sustainable Development; GreenComp. The European sustainability competence framework*.

Nel documento *Learning for the Green Transition and Sustainable Development* la Commissione Europea evidenzia che l'insegnamento di cui abbiamo bisogno per il benessere personale, sociale e ambientale, ora e nel futuro dovrebbe

“essere inteso come un ombrello sotto il quale si trovano tutte le materie e le discipline, ciascuna delle quali può dare il proprio contributo. Gli studenti devono comprendere l'interconnessione dei sistemi economici, sociali e naturali e passare dalla consapevolezza ad azioni individuali e collettive, fin dalla prima infanzia. Per raggiungere questo obiettivo è necessario essere pratici, coinvolgenti e porre in atto modalità di apprendimento basate sull'azione, che promuovano la conoscenza, la comprensione e il pensiero critico (apprendimento cognitivo); lo sviluppo di competenze pratiche (apprendimento applicato) l'empatia, la solidarietà e la cura della natura (apprendimento socio-emotivo)”²⁷.

²⁶ C. La Rocca, 2023 a, b, c; Soresi e Nota, 2020; Jonas 2022. I testi sono inseriti in bibliografia.

²⁷ Commissione Europea, *Learning for the Green Transition and Sustainable Development*, 2022, p.8.

La Commissione Europea inoltre pone in evidenza un tema di grande rilevanza, ovvero quello relativo alla mancata formazione degli insegnanti: i docenti spesso agiscono mossi da iniziative personali legate al senso di responsabilità, ma non sono supportati da una preparazione adeguata, in particolare in merito agli approcci interdisciplinari, alle pedagogie attive e alla gestione dell'eco-ansia che può essere generata dal senso di impotenza nei confronti di situazioni altamente problematiche. Dunque, oltre ad auspicare che la didattica orientativa verso il tema della sostenibilità divenga strutturale nei percorsi di formazione dei docenti in ingresso alla professione e in servizio, il documento elenca i *punti chiave* a cui i docenti dovrebbero riferirsi per promuovere, nei propri studenti, un apprendimento coinvolgente e positivo in materia di sostenibilità.

In primo luogo, si dichiara che l'apprendimento per la sostenibilità richiede approcci interdisciplinari, conoscenze integrate e competenze derivate da diversi campi del sapere. Si sottolinea che, sebbene abitualmente la scienza e l'educazione scientifica siano ritenute le discipline più idonee nel promuovere l'educazione ambientale e l'apprendimento per la sostenibilità, si dovrebbero rimuovere le barriere tradizionali tra le materie e collegare l'educazione STEM con le arti, le discipline umanistiche e le scienze sociali. Infatti, per un apprendimento efficace e completo è necessario che gli studenti affrontino i temi oggetto di studio utilizzando più prospettive e livelli, in modo da coniugare la dimensione cognitiva con quella sociale ed emotiva.

Inoltre, il documento richiama l'attenzione sul fatto che sia necessario un coinvolgimento attivo degli studenti poiché l'apprendimento partecipativo, basato sulla vita reale e sui progetti, può aiutare a sviluppare competenze di sostenibilità in tutti gli aspetti e le fasi dell'istruzione e della formazione. Al fine di migliorare l'impegno e l'azione per la sostenibilità, si potrebbero ipotizzare progetti condotti dagli studenti stessi, preferibilmente in accordo con agenzie presenti sul territorio che possano promuovere la connessione degli studenti con la natura e migliorare i risultati di apprendimento.

Nel documento si sottolinea l'importanza di definire i criteri di valutazione e misurare i risultati dell'apprendimento in materia di sostenibilità poiché ciò può aumentare la significatività dell'azione didattica e può fornire una chiara prova del raggiungimento delle competenze ad essa correlate.

Si dichiara che il ruolo delle tecnologie digitali nell'apprendimento per la sostenibilità sia a tutt'oggi un'area poco esplorata, e si auspica che possano essere effettuate ricerche in questa direzione e buone pratiche condivise per esplorarne le opportunità.

Nel documento *GreenComp. The European sustainability competence framework* la Commissione Europea invita i sistemi di istruzione e formazione ad assumersi l'impegno di accompagnare i giovani in un processo di apprendimento che consenta loro di “sviluppare le competenze e di acquisire le conoscenze, le abilità e le attitudini necessarie per apprezzare veramente il nostro pianeta e agire per proteggerlo”²⁸.

Nel documento vengono elencate e puntualmente descritte ed argomentate le 12 competenze che si ritiene possano essere di supporto ai docenti per la progettazione degli interventi educativo-didattici per la sostenibilità e rappresentano un valido elemento di riferimento per lo sviluppo, negli studenti, del pensiero critico e sistemico e dell'agentività²⁹.

Di seguito si elencano le 12 competenze per la sostenibilità, suddivise in quattro categorie: 1. Incarnare i valori della sostenibilità, ovvero attribuire valore alla sostenibilità, difendere l'equità, apprezzare la natura; 2. Accettare la complessità nella sostenibilità, ovvero allenare il pensiero sistemico, il pensiero critico, la capacità di definizione del problema; 3. Immaginare futuri sostenibili, ovvero sviluppare senso del futuro, adattabilità, pensiero esplorativo; 4. Agire per la sostenibilità, ovvero riconoscere il valore dell'agentività politica, dell'azione collettiva, dell'iniziativa individuale.

Come è evidente le competenze richiamate nel documento sono trasversali alle discipline ma nello stesso tempo sono strettamente ancorate ai loro contenuti che costituiscono lo humus di esperienze didattiche complesse, articolate, significative e orientative nel senso della sostenibilità.

4.1 Come progettare il modulo per la sostenibilità

I due documenti sinteticamente descritti hanno fornito preziose indicazioni operative per la costruzione del modulo sulla sostenibilità.

²⁸ Commissione Europea, *GreenComp. The European sustainability competence framework*, 2022, p. 1.

²⁹ A. Bandura, *Human agency in social cognitive theory*, in “American Psychologist”, 44(9), 1989, pp. 1175–1184.

I principi che dovrebbero indirizzare la costruzione del modulo sono sostanzialmente i seguenti: l’interdisciplinarità, l’utilizzo di metodologie attive, il coinvolgimento di attori terzi al mondo della scuola.

Dunque, piuttosto che affrontare il tema della sostenibilità in discipline autonome, il modulo dovrà operare in modo da incorporare il tema della sostenibilità in tutte le discipline coinvolte, guidandone l’integrazione attraverso l’individuazione di obiettivi di apprendimento specifici e trasversali. L’integrazione dovrebbe essere basata su progetti didattici che trattino temi o questioni relativi alla sostenibilità sia in riferimento alle realtà territoriali e dunque in collaborazione con la comunità locale, sia in relazione alle grandi problematiche nazionali o internazionali con il supporto di materiale documentario di varia tipologia.

I docenti partecipanti dovranno effettuare scelte mirate in merito alle metodologie di insegnamento e apprendimento da adottare. Il modulo dovrà prevedere l’utilizzo di metodologie di insegnamento e apprendimento incentrate sullo studente (metodologie attive) e che siano partecipative (come gite scolastiche, viaggi di istruzione) e basate sulle sfide (porre problemi, fare domande, immaginare soluzioni, etc.).

Al fine di sostenere la dimensione dell’agentività, il modulo dovrà prevedere attività co-curricolari e/o extra-curricolari che coinvolgano soggetti esterni alla scuola, come prendere contatti con associazioni, istituzioni, gruppi di cittadini impegnati nella sostenibilità.

Nel prossimo paragrafo si presenta la struttura finale del modulo elaborato dal gruppo di ricerca PRIN, risultato da una progressiva revisione effettuata con il supporto di alcune docenti tutor nei percorsi per la formazione dei docenti (PEF)³⁰. La ricerca accademica e la professionalità sul campo degli insegnanti ha permesso una messa a punto del modulo e degli strumenti necessari per il monitoraggio delle attività, così come si descriverà nei paragrafi successivi al seguente.

4.2 Il “Modulo sulla sostenibilità”. Struttura e fasi

In questo paragrafo si propone una versione discorsiva del modulo sulla sostenibilità, il quale, per la fase operativa, è stato redatto all’interno di uno *schema/format* costruito in modo da essere compilato ed

³⁰ Per il prezioso supporto, l’entusiasmo, la motivazione e la professionalità, si ringraziano le tutor per il tirocinio indiretto nei PEF: Rossana Assogna; Jessica Bianchi; Elisabetta Caroti; Nadia Ciampaglia; Monica Ciavatti Bionducci; Valentina Della Volpe; Monica Gallarati; Maria Concetta Petitto.

*77 – Orientare le giovani generazioni alla cura,
alla partecipazione, alla responsabilità
tra didattica interdisciplinare e sostenibilità*

utilizzato in modo semplice e funzionale dai docenti.

Titolo: ogni modulo ha un titolo che esprime l'argomento scelto

Istituto, classe: vanno indicati l'Istituto e la classe che partecipano al progetto

Consiglio di classe: vanno elencate le discipline coinvolte; l'ideale è che tutte le discipline possano partecipare, ma è accettabile anche una adesione parziale che risponda a specifiche esigenze di docenti e di contesti

Tempi: può essere utilizzato nell'ambito delle 30 ore di orientamento previste dal MIM.

Richiesta di attenzione: si invita il Consiglio di Classe ad avvisare i genitori dei minori che verrà loro chiesto di rispondere a due questionari, utilizzando le modalità previste dalla scuola (circolari, registro elettronico, etc.). Si precisa che i questionari sono anonimi e che i dati raccolti non riguardano informazioni su elementi sensibili della persona e saranno utilizzati solo per fini di ricerca, come previsto dalle attuali normative sulla privacy.

Fase A: Accoglienza nel progetto - Preparazione/formazione dei docenti del consiglio di classe coinvolto (somministrazione questionari; distribuzione materiali; incontri in presenza/online) (Tempi = una/due settimane).

1. Per ciascuna delle scuole coinvolte, individuare un consiglio di classe interessato alla sperimentazione e un docente referente.

2. Prima di cominciare qualunque attività, il docente referente somministra ai docenti del consiglio di classe i due questionari per il monitoraggio delle attività:

a. Questionario “Modulo Sostenibilità” (una sola volta, in entrata)

<https://forms.office.com/e/BaTPN3CiU0?origin=lprLink>

b. Questionario Entrata docenti “Connessione con l’ambiente”

<https://forms.office.com/e/yHPnTeBD3q?origin=lprLink>

3. Dopo la compilazione dei questionari, il docente referente, anche con l’aiuto del docente tutor universitario, presenta ai docenti del consiglio la struttura del modulo (format), gli strumenti per il monitoraggio e le fasi di realizzazione del modulo (i materiali sono forniti dall’università).

Fase B: Attività in classe - Intervento in aula ad opera dei docenti del consiglio di classe (Tempi = tre/quattro settimane).

Il consiglio di classe, identificato anche come gruppo di ricerca e progettazione

1. si riunisce ed individua due o tre temi che ritiene possano coinvolgere gli studenti sul tema della sostenibilità e prevede quale possa essere il contributo di ciascuna delle discipline nella esplosione dei temi individuati (es: fast fashion; inquinamento tecnologico; etc...);

2. prima di cominciare qualunque attività, anche solo di spiegazione di ciò che si sta per fare, somministra agli studenti il questionario in entrata per il monitoraggio delle attività:

a. Questionario Entrata Studenti “Connessione con l’ambiente”

<https://forms.office.com/e/2EVNsKA9VJ?origin=lprLink>

3. Dopo la somministrazione dei questionari, il docente incaricato dal consiglio presenta alla classe gli argomenti individuati e coinvolge gli studenti in un confronto/dibattito aperto e partecipato per la scelta del tema da trattare. Una volta definito il tema, invita gli studenti ad effettuare una ricerca individuale o in piccoli gruppi sul tema scelto e dispone i tempi di consegna dei materiali; nel giorno indicato si raccolgono i materiali prodotti dagli studenti e li si utilizzano come base per la successiva progettazione.

4. Tenendo conto anche dei materiali raccolti dagli studenti, il consiglio di classe progetta un percorso didattico interdisciplinare come descritto nel format operativo, ovvero esplicitando: obiettivi; materiali; metodologie attive (*problem posing; problem solving; debate, circle time*, laboratorio; uscite didattiche; partecipazione ad eventi; etc); criteri e strumenti di valutazione degli apprendimenti (test; elaborati; rubrica valutativa; etc). Si precisa che il gruppo di ricerca ha costruito una rubrica valutativa utilizzando le dimensioni e i descrittori contenuti del documento europeo *GreenComp. The European sustainability competence framework (2022)* e che tale rubrica fa parte del “pacchetto” di materiali proposto ai partecipanti.

5. I docenti descrivono il percorso interdisciplinare progettato coinvolgendo i ragazzi attraverso le metodologie attive previste; organizzano le attività di approfondimento in piccoli gruppi effettuando consegne specifiche riguardo a tempi, ruoli, e prodotto finale. Il prodotto finale dovrà risultare un lavoro dal quale sia possibile ricavare informazioni sia del lavoro di gruppo sia del lavoro individuale: es. Power Point

*79 – Orientare le giovani generazioni alla cura,
alla partecipazione, alla responsabilità
tra didattica interdisciplinare e sostenibilità*

(indice e parti distribuite nel gruppo); testo collettivo multimediale (colorazioni differenti per ciascuno scrivente); padlet; locandine; articoli scientifici; oggetti materiali; etc... Si prevede una restituzione collettiva e pubblica al termine delle attività.

Fase C: Termine delle attività. Al termine delle attività didattiche si somministrano i questionari di uscita

- a) Questionario di Uscita Docenti “Connessione con l’ambiente”
<https://forms.office.com/e/snvXD7a5my?origin=lprLink>
- b) Questionario di Uscita Studenti “Connessione con l’ambiente”
<https://forms.office.com/e/amQ1eC7DUe?origin=lprLink>

5. *Stato dell’arte sull’attività di ricerca*

5.1 *Cosa abbiamo fatto*

Il periodo, tra ottobre 2024 e giugno 2025, è stato utilizzato sia per la preparazione dei materiali e degli strumenti per il monitoraggio da utilizzare nella ricerca empirica sia per testare gli stessi allo scopo di predisporre un “pacchetto” didattico validato che potesse essere utilizzato in modo conforme da tutte le scuole coinvolte sul campo. Questa fase è stata caratterizzata da un approccio di “ricerca-formazione” che ha dato origine ad azioni ricorsive per la messa a punto dei materiali.

In primo luogo, il gruppo di ricerca PRIN, sulla base degli studi scientifici di riferimento e dei documenti operativi redatti dalla Commissione Europea, ha elaborato i materiali per la costruzione sistematica del modulo interdisciplinare sulla sostenibilità (schema/format) e per il monitoraggio delle attività educative/didattiche (questionari ingresso/uscita per docenti e studenti). In merito ai documenti utilizzati per l’elaborazione del modulo si è riferito nei paragrafi precedenti. In merito alla costruzione degli strumenti per il monitoraggio, si specifica che il questionario “Modulo Sostenibilità” è stato redatto sulla base delle domande utilizzate nell’indagine europea riportata nel documento *Learning for the Green Transition and Sustainable Development* ed è stato utilizzato per la raccolta delle opinioni dei docenti sulle azioni che le scuole, in cui insegnano, fanno o dovrebbero fare per promuovere la sostenibilità. Il questionario “Connessione con l’ambiente” ha lo scopo di rilevare l’affinità con il tema della sostenibilità ed è stato costruito a seguito di traduzione e adattamento di strumenti elaborati in contesti

internazionali³¹ standardizzati su una popolazione di giovani adulti (18-35 anni). Sebbene alcuni docenti possano sfornare l’età dei 35 anni, si è deciso di utilizzare lo stesso questionario per i docenti e per gli studenti con lo scopo di poter effettuare comparazioni tra le due categorie.

In seguito, il gruppo di ricerca PRIN ha presentato le istanze teoriche e metodologiche del progetto e gli obiettivi della ricerca specifica su orientamento e sostenibilità ai docenti tutor per il tirocinio indiretto (PEF) che hanno aderito alla ricerca/formazione su base volontaria. Nell’ambito di successivi incontri, i materiali e i questionari prodotti sono stati condivisi, discussi e revisionati dai ricercatori insieme ai docenti tutor. Raggiunto un risultato soddisfacente da entrambe le parti, nell’ambito dei singoli gruppi di docenti in formazione (PEF) da essi supervisionati, ciascun docente tutor ha somministrato i questionari in entrata (*Modulo* e *Connessione*) ed ha proceduto nella presentazione delle attività di didattica orientativa. Sono stati utilizzati i materiali prodotti (format) per la costruzione del modulo sulla sostenibilità nell’ambito della simulazione di un intervento interdisciplinare in una specifica classe individuata. Al termine della elaborazione del modulo, è stato somministrato il questionario di uscita (*Connessione*).

Questa attività di simulazione che ha coinvolto i docenti in formazione sotto la guida dei docenti tutor e con la supervisione del gruppo di ricerca PRIN, ha permesso una ulteriore revisione del format per la costruzione del modulo interdisciplinare e la validazione dei questionari di ingresso e di uscita. Lo scopo è stato quello di testare il format del modulo e di validare i questionari in modo da avere un “pacchetto operativo” per avviare, a partire da settembre 2025, la ricerca sul campo nelle scuole coinvolte; alla validazione dei questionari sarà dedicato il paragrafo 6 di questo lavoro.

Come nota a margine di questa esperienza ricorsiva di ricerca/formazione/validazione, si è registrato che tutti i docenti partecipanti ai PEF in cui è stata realizzata, hanno aderito con entusiasmo e hanno manifestato interesse e coinvolgimento nell’attivazione di una didattica orientativa impegnandosi nella osservazione critica dei materiali e producendo simulazioni di moduli molto accurate. I docenti tutor hanno inoltre riferito di ottime prestazioni anche in sede d’esame.

³¹ Si fa riferimento ai lavori di Mayer & Frantz, 2004 e di Nisbet & Zelenski, 2013 inseriti in bibliografia.

5.2 Cosa stiamo facendo

A partire dal settembre 2025, si è passati alla fase operativa sul campo per avviare il *progetto pilota* in alcuni consigli di classe delle scuole coinvolte; lo scopo è di mettere a punto una procedura di intervento educativo interdisciplinare sulla sostenibilità che possa essere efficacemente replicato in ulteriori contesti scolastici.

Le scuole coinvolte nel *progetto pilota* sono state selezionate come campione di convenienza (Corbetta, 2001) poiché sono tra quelle di provenienza degli stessi docenti tutor i quali ne conoscono dirigenti e corpo docente. Già nel mese di giugno scorso le dirigenze e i docenti referenti per l’orientamento di tali scuole erano stati contattati e invitati ad un incontro online³² per la presentazione del progetto PRIN e dello specifico focus sulla costruzione del modulo per la sostenibilità, rinviando le azioni operative al successivo mese di settembre. Inoltre, si è dato mandato alle scuole di individuare al proprio interno un consiglio di classe interessato alla sperimentazione e un docente referente del consiglio stesso e di comunicarne il contatto.

Si precisa che gli incontri sono stati effettuati a distanza su piattaforma teams per facilitare la partecipazione, ma i docenti tutor dei PEF che hanno agito da “gancio” con le scuole mantengono un contatto anche in presenza con i consigli di classe e i docenti referenti. Nella prima metà di settembre sono stati effettuati due incontri operativi online con i docenti referenti nell’ambito dei quali il gruppo di ricerca PRIN ha presentato i materiali per la costruzione del modulo interdisciplinare sulla sostenibilità descrivendo puntualmente obiettivi, fasi, metodologie, strumenti per la valutazione, consegne compiti e tempistiche. Sono stati condivisi e consegnati, in formato pdf, tutti i materiali prodotti e validati quali elementi strutturali del “pacchetto operativo” da utilizzare per la ricerca sul campo. Inoltre, sono state puntualmente definite le modalità di comunicazione al fine di mantenere un contatto ordinato ed efficiente tra i diversi attori del processo, ovvero tra il gruppo di ricerca PRIN, i docenti tutor dei PEF, i referenti dei consigli di classe, i docenti dei consigli stessi. Al termine dell’incontro, sono state registrate come partecipanti alla ricerca sul campo quattro scuole secondarie di I grado e sette di II grado, con classi diversificate.

Al momento le attività sono partite con la somministrazione dei questionari di entrata e i referenti hanno iniziato con la discussione interna

ai consigli per l'individuazione delle tematiche da presentare agli studenti per la scelta del tema da trattare nel modulo.

L'osservazione a margine di questi incontri ha rilevato che i docenti referenti hanno mostrato grande interesse per la sperimentazione ed hanno posto molte domande operative per la gestione delle attività.

5.3 Cosa faremo

Le attività di ricerca sul campo per la costruzione e la sperimentazione del “pacchetto operativo” relativo ai moduli sulla sostenibilità è in atto e dovrà terminare entro dicembre 2025.

Si prevede che per ciascun consiglio di classe coinvolto verranno raccolti sia i materiali prodotti sulla base del “pacchetto operativo” utilizzato sia gli esiti della sperimentazione rilevati attraverso la somministrazione dei questionari in entrata e in uscita dalle attività.

Gli artefatti prodotti in ciascuna classe saranno raccolti in modo sistematico per la pubblicazione di un volume collettaneo. Le procedure e gli esiti della sperimentazione pilota saranno presentati nel convegno finale del PRIN e in seminari divulgativi per le scuole interessate.

Ai docenti coinvolti sarà consegnato un attestato di partecipazione alla ricerca PRIN; si auspica che tali docenti potranno vedere riconosciuta la formazione acquisita per le future attività orientative e per la formazione di colleghi interessati.

6. Metodologia e procedura di validazione dei questionari

I docenti che hanno partecipato all'indagine hanno risposto, su base volontaria e previa garanzia dell'anonimato delle loro risposte, a due questionari online somministrati con Microsoft forms, caratterizzati da due sezioni: una prima sezione (che attiene esclusivamente al questionario “Modulo sulla sostenibilità ambientale e culturale”) volta a raccogliere informazioni su: tipologia di istituto scolastico nel quale i docenti prestano servizio, ambito della progettazione didattica al quale si prevede di agganciare azioni specifiche sulla sostenibilità, classe e discipline che parteciperanno al progetto e una seconda sezione che prevede due questionari standardizzati:

- il questionario “Modulo per la sostenibilità ambientale e culturale” realizzato a partire dalle domande dell’indagine europea riportata nel

documento *Learning for the Green Transition and Sustainable Development* (2022); lo strumento, che consta di 15 item, ha lo scopo di raccogliere le opinioni dei docenti circa le azioni che le scuole nelle quali prestano servizio, fanno o dovrebbero fare per promuovere la sostenibilità, attraverso una scala Likert a 4 passi, da 1 (per niente d'accordo) a 4 (molto d'accordo);

- il questionario “Connessione con l’ambiente”, frutto della traduzione e dell’adattamento di altri strumenti internazionali³³, composto da 4 item che hanno l’obiettivo di rilevare quanto i docenti siano sensibili al tema della sostenibilità, attraverso una scala Likert a 4 passi, da 1 (per niente d'accordo) a 4 (molto d'accordo).

7. *Analisi dei dati e risultati*

In questo saggio si dà evidenza solamente dei due questionari docenti, poiché, come si è detto, gli studenti non sono stati coinvolti nella simulazione di costruzione del modulo.

Le analisi sono state effettuate con il software IBM SPSS 30. Per la prima sezione del questionario “Modulo per la sostenibilità ambientale e culturale” si è proceduto ad un’analisi statistica descrittiva; si è poi passati a verificare la validità degli strumenti impiegati, attraverso la coerenza interna della scala misurata con l’Alpha di Cronbach.

Al primo questionario “Modulo per la sostenibilità ambientale e culturale” hanno risposto 212 docenti; mentre al secondo questionario “Connessione con l’ambiente” hanno risposto 189 docenti. Come già detto si tratta di un campione di convenienza poiché sono stati coinvolti i docenti in formazione nell’ambito dei PEF. La Tabella 1 e la Figura 1 riportano una sintesi delle principali informazioni relative alla sezione iniziale di entrambi i questionari (docenti coinvolti, scuola, classe, discipline coinvolte), oltre che l’ambito di progettazione didattica scelto maggiormente dai docenti come spazio entro il quale collocare azioni educative relative alla sostenibilità.

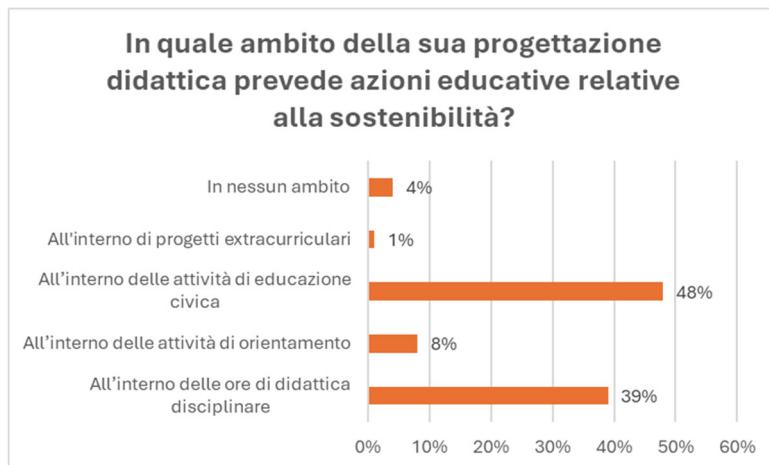
³³ Si fa riferimento ai lavori di Mayer & Frantz, 2004 e di Nisbet & Zelenski, 2013 inseriti in bibliografia.

Tabella 1 – Statistiche descrittive del campione

Variabili sezione 1 – questionario “Modulo per la sostenibilità ambientale e culturale”	N%
Docenti coinvolti nella progettazione del modulo interdisciplinare sulla sostenibilità	112 (52%) non coinvolti
Scuola	151 (71%) scuola secondaria di grado
Classe che partecipa al progetto	23 (11%) III media 43 (20%) III superiore
Discipline coinvolte nel progetto	114 (54%) discipline scientifiche
Variabili sezione 1 – questionario “Connessione con l’ambiente”	N%
Docenti coinvolti nella progettazione del modulo interdisciplinare sulla sostenibilità	100 (53%) docenti non coinvolti

*85 – Orientare le giovani generazioni alla cura,
alla partecipazione, alla responsabilità
tra didattica interdisciplinare e sostenibilità*

Figura 1 – Ambiti di progettazione nei quali inserire la sostenibilità



7.1. Validità degli strumenti

Per verificare la validità di entrambi i questionari si è proceduto al calcolo dell'Alpha di Cronbach; dai risultati (Tabelle 2 e 3) emerge che entrambi gli strumenti presentano item coerenti e non ridondanti, con un'Alpha= 0,89 per il questionario “Modulo sulla sostenibilità ambientale e culturale” e un'Alpha= 0,76 per il questionario “Connessione con l’ambiente”.

Tabella 2 – Alpha di Cronbach Q “Modulo sulla sostenibilità ambientale”

Riepilogo elaborazione casi			Riepilogo elaborazione casi				
	N	%		N	%		
Casi	Valido	115	54,2	Casi	Valido	115	54,2
	Escluso ^a	97	45,8		Escluso ^a	97	45,8
	Totale	212	100,0		Totale	212	100,0

a. Eliminazione listwise basata su tutte le variabili nella procedura.

Tabella 3 – Alpha di Cronbach Q “Connessione con l’ambiente”

Riepilogo elaborazione casi			Statistiche di affidabilità	
	N	%	Alpha di Cronbach	N. di elementi
Casi	Valido	189	100,0	
	Escluso ^a	0	,0	
	Totale	189	100,0	

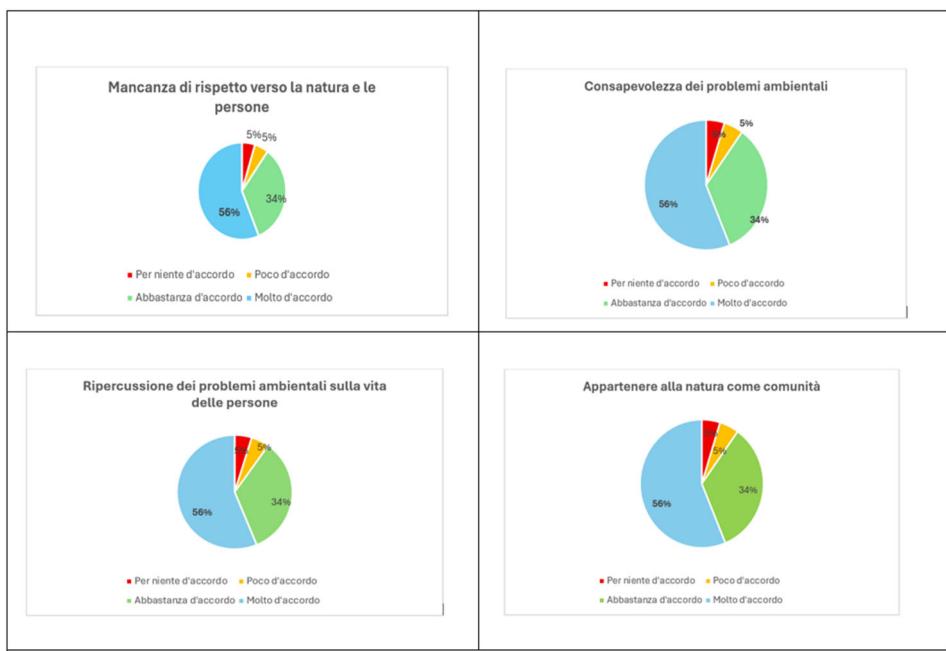
a. Eliminazione listwise basata su tutte le variabili nella procedura.

Facendo un focus sugli item più significativi di entrambi i questionari, nello strumento “Modulo sulla sostenibilità ambientale e culturale” la maggioranza dei docenti ritiene che (abbastanza d'accordo + molto d'accordo): *i canali più efficaci per far acquisire agli studenti maggiore consapevolezza sulla sostenibilità sono:* governi e enti pubblici (74%), media (88%), organizzazioni comunitarie e Ong (72%), famiglia, amici e contatti personali (82%), attività in aula, all'aperto e laboratori (93%), brainstorming, circle time, debate, ecc. (85%), attività interdisciplinari (72%) e extrascolastiche (88%), progetti che coinvolgono gli studenti (90%), pulizia delle coste, piantagioni di alberi, iniziative di commercio equo e solidale, così come azioni che coinvolgono realtà pubblico-private e associazioni, ma anche progettazione di moduli interdisciplinari (91%), revisione dei curricula sul tema della sostenibilità ambientale e culturale (87%), progettazione nelle discipline STEM (90%), supporto da organi direttivi e collegiali (95%), formazione e aggiornamento (94%), laboratori didattici presso enti e aziende (93%), accesso a risorse e materiali (96%), condivisione di buone pratiche con altre scuole (91%), finanziamento di progetti europei (94%).

*87 – Orientare le giovani generazioni alla cura,
alla partecipazione, alla responsabilità
tra didattica interdisciplinare e sostenibilità*

Rispetto, invece, al questionario “Connessione con l’ambiente” si evince che (Figura 2) la maggioranza dei docenti (90%) pur sentendo di appartenere alla natura come comunità ha, tuttavia, consapevolezza dei problemi ambientali; problemi che provocano nei docenti stessi sofferenza, poiché essi constatano una mancanza di rispetto verso la natura e le persone e questo si traduce in una presa di coscienza del fatto che si tratta di questioni che hanno una ripercussione diretta sulla vita privata di ciascuno di noi.

Figura 2 – Grado di accordo docenti Q “Connessione con l’ambiente”



8. Nota di chiusura: punti di forza, limiti e prospettive future

Come già detto, in questo lavoro si è voluto dare conto delle linee di ricerca, della progettazione, delle procedure e delle fasi di realizzazione del *Modulo sulla sostenibilità*, focus di ricerca effettuato nell’ambito del PRIN *Indagine nazionale sull’orientamento nella scuola. Ricerca-formazione per la sperimentazione di un modello di orientamento formativo e lo sviluppo di una community on line*.

In questa nota di chiusura si vuole sottolineare che la possibilità di attivare un orientamento olistico nelle classi dei nostri giovani studenti

è strettamente collegata alla formazione dei docenti in questa direzione. Il tema è indicato come fondativo nei documenti della Commissione Europea che sono stati richiamati nel testo ed è stato assunto come tale nel processo di ricerca/formazione attivato dal gruppo di ricerca del PRIN. Il punto di forza di questa esperienza è stato proprio nella partecipazione convinta e appassionata dei docenti che sono stati coinvolti: i tutor dei PEF hanno aderito con grande professionalità; i docenti in formazione nei PEF hanno manifestato ampiamente il gradimento per aver affrontato questo tema nel proprio processo di formazione; i docenti delle scuole coinvolte nel *progetto pilota* ne hanno rilevato l'utilità educativa per gli studenti e per i docenti stessi.

Nel processo di costruzione e messa a punto dei materiali del “pacchetto didattico”, un limite metodologico si è rilevato nel non aver potuto validare i questionari degli studenti per l’oggettiva mancanza del campione a cui somministrarli in questa fase del percorso; si renderà dunque opportuno procedere in questa direzione nell’ambito della *ricerca pilota* al fine di stabilizzare tutti gli strumenti e renderli operativi per applicazioni future.

Si auspica che il *progetto pilota* possa sfociare nel risultato previsto, ovvero nella pubblicazione di un volume che possa configurarsi sia come esito di una ricerca sul campo, sia come manuale educativo/didattico per supportare le azioni di altri consigli di classe nella realizzazione di moduli interdisciplinari sulla sostenibilità al fine di promuovere un orientamento olistico e valoriale per le generazioni future.

Bibliografia

- Arendt H., *Tra passato e futuro*, tr. it., Milano, Garzanti, 2017.
- Bandura, A., *Human agency in social cognitive theory*, in “American Psychologist”, 44(9), 1989, pp. 1175–1184.
- Bergoglio J.M. (Papa Francesco), *Laudato Si. Enciclica sulla cura della casa comune*, Milano, San Paolo Edizioni, 2015.
- Calogero G., *La scuola dell'uomo*, Reggio Emilia, Edizioni Diabasis, 2003.
- Commissione europea, *Learning for The Green Transition and Sustainable Development*, 2022.
- Commissione europea, *GreenComp. The European sustainability competence framework*, 2022.
- Corbetta, P., Gasperoni G., Pisati M., *Statistica per la ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 2001.
- Domenici, G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari, Laterza, 1998.
- Geymonat L., *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, Milano, Garzanti, 1970.

*89 – Orientare le giovani generazioni alla cura,
alla partecipazione, alla responsabilità
tra didattica interdisciplinare e sostenibilità*

Jonas H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi, 2022.

La Rocca C., *Orientamento olistico e valoriale. Accompagnare le nuove generazioni allo sviluppo di competenze per la sostenibilità ambientale finalizzate alla costruzione di un progetto di vita situato nel contesto mondo*, in “Pedagogia oggi”, 21(2), 2023a, pp. 73-80.

La Rocca C., *Orientamento e sostenibilità ambientale e sociale*, in “Articolo33”, n. 1° gennaio/marzo 2023, Roma, Edizioni Conoscenza, 2023b, pp. 29-34.

La Rocca C., *Educare le nuove generazioni allo sviluppo sostenibile. Attuale, troppo attuale?*, in Attinà M., Broccoli A., Rossini V. (a cura di), *Percorsi inattuali dell’educazione. Suggestioni, idee, proposte*, Roma, Anicia, 2023c, pp. 209-218.

Lake C., *Integrated Curriculum. School Improvement Research Series, 16*, in “Office of Educational Research and Improvement (OERI)”, U.S. Department of Education, 1994.

Laszlo E., *Tu puoi cambiare il mondo. Istruzioni per l’uso del XXI secolo*, Milano, Edizioni Riza, 2003.

Lorenz E.N., Può il batter d’ali di una farfalla in Brasile provocare un tornado in Texas? <https://www.meteosvizzera.admin.ch/chi-siamo/meteosvizzera-blog/it/2023/09/lorenz-effetto-farfalla.html>, sito consultato nell’agosto 2025.

Margottini M., *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*, Milano, Led, 2017.

Martini B., *Innovare la scuola attraverso il Curricolo Integrato*, in “Pedagogia più Didattica”, Vol. 7, n. 2, 2021, pp. 46-58.

Marzocca F., *Il nuovo approccio scientifico verso la transdisciplinarità*, Palermo, Palumbo editore, 2014.

Mathison S., Freeman M., *The logic of interdisciplinary studies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, 1997, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418434.pdf> sito consultato nel luglio 2025.

Mayer S.F., Frantz C.M., *The connectedness to nature scale: A measure of individuals’ feeling in community with nature*, in “Journal of Environmental Psychology”, 24(4), 2004, pp. 503-515.

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2020.

Nisbet E., Zelenski J.M., *The NR-6: A new brief measure of nature relatedness*, in “Frontiers in Psychology: Personality Science and Social Psychology”, 4, 2013, pp. 1-11.

Postman N., *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*, Roma, Armando editore, 2019.

Soresi S., Nota L., *L’orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*, Bologna, il Mulino, 2020.

Educare alla “scelta” nell’era della frammentazione¹

Lucia Ariemma
Fernando Sarracino

L’articolo esamina la sfida dell’educazione alla scelta nel panorama digitale, dominato dalla frammentazione della conoscenza, dal sovraccarico informativo e dalla complessità algoritmica; in tale contesto, gli algoritmi rinchiudono gli utenti in echo chambers all’interno delle quali i loro bias esistenti si rafforzano. Obiettivo della ricerca è sviluppare l’autonomia critica sul contenuto frutto e la comprensione dei meccanismi algoritmici partendo dalla distinzione tra virality (propagazione passiva top-down) e spreadability (partecipazione attiva bottom-up alle culture partecipative) attraverso il meming consapevole. Lo studio, infatti, ha avuto quale focus l’indagine circa il modo in cui un’attività di meming partecipativo potesse promuovere la capacità di scelta critica e la consapevolezza algoritmica tra gli studenti universitari.

The article examines the challenge of education for choice in the digital landscape, dominated by the fragmentation of knowledge, information overload, and algorithmic complexity; in this context, algorithms confine users in echo chambers within which their existing bias are strengthened. The research objective is to develop critical autonomy regarding the content consumed and the understanding of algorithmic mechanisms, starting from the distinction between virality (passive top-down propagation) and spreadability (active bottom-up participation in participatory cultures) through conscious meming. The study aimed to investigate how meme-based participatory practices could foster critical choice-making and algorithmic awareness among university students.

Parole chiave: *educazione alla scelta, società del frammento, culture partecipative, cittadinanza digitale, pedagogia algoritmica*

Keywords: *education for choice, social fragmentation, participatory culture, digital citizenship, algorithmic pedagogy*

1. La scelta nella società dell’informazione

In un’epoca definita dalla pervasività del digitale, la comprensione

¹ Il lavoro è frutto di una progettazione, di una ricerca e di una discussione condivise. La stesura dei paragrafi può essere così attribuita: §§ 1 e 3, Lucia Ariemma; §§ 2 e 4, Fernando Sarracino; Conclusioni, stesura condivisa dagli autori.

della complessità della conoscenza² non può non passare attraverso l’interpretazione e la contestualizzazione del frammento³.

Le tecnologie digitali, con le loro intrinseche caratteristiche, hanno da sempre rappresentato la possibilità di reificare la complessità. L’ipertestualità, la possibilità di creare connessioni dinamiche tra diverse unità informative, prometteva di superare la linearità del testo tradizionale. La modularità, intesa come la capacità di scomporre un contenuto in elementi autonomi e ricombinabili, offriva la flessibilità necessaria per aggiornare, integrare e personalizzare la conoscenza, promuovendo una visione evolutiva e non statica del sapere. L’apertura interdisciplinare, facilitata dalla vastità e dall’accessibilità delle informazioni in rete, apriva la strada a contaminazioni e sinergie tra campi del sapere diversi⁴. Tuttavia, il rapido e capillare sviluppo dei mezzi di comunicazione digitali, in particolare dei social media, ha portato con sé anche il rischio che le tecnologie, da potenziali interpreti della complessità, si ponessero all’esclusivo servizio di un mercato che prospera sulla frammentazione. L’ipertestualità si è spesso ridotta a meccanismi di *click-bait*. La modularità ha favorito la proliferazione di ‘pillole’ informative, spesso decontestualizzate. L’apertura interdisciplinare, infine, è stata minacciata dalla logica degli algoritmi, i quali tendono a rinchiedere gli utenti in *echo chambers* limitando l’esposizione a prospettive divergenti.

Le tecnologie digitali, se, da un lato, facilitano la diffusione di informazioni, ancorché frammentarie e prive di complessità, dall’altro riescono anche a prevedere e plasmare le scelte degli utenti, sfruttando le loro inclinazioni innate e i loro desideri. Tale dinamica solleva interrogativi etici significativi riguardo alla manipolazione comportamentale e all’autonomia degli individui nella società dell’informazione. Ne consegue che anche il controllo del potere si è assoggettato a queste stesse logiche di frammentazione e monetizzazione dell’esperienza umana. Nel “capitalismo della sorveglianza”, l’esperienza umana diventa una

² E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, tr. it., Milano, Sperling & Kupfer, 1993.

³ Cfr., tra gli altri, P.C. Rivoltella, P.G. Rossi, *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, Brescia, Morcelliana, 2019; G. Roncaglia, *L’età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Roma-Bari, Laterza, 2018.

⁴ Cfr. P.G. Rossi, F. Sarracino, *Macro e micro progettazione supportata dalle tecnologie*, in V. Midoro (Ed.), *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 139-149.

materia prima gratuita da estrarre, analizzare e anticipare per fini commerciali; afferma efficacemente S. Zuboff: “Quando non paghi per un prodotto o servizio, il prodotto sei tu!”⁵.

La frammentazione dei testi e delle informazioni diventa, dunque, non solo una conseguenza delle logiche di mercato, ma anche uno strumento per diluire il pensiero critico e ostacolare una comprensione complessa delle dinamiche di potere, rendendo più difficile per gli individui riconoscere e resistere a questa forma di controllo.

In questo modo, le tecnologie digitali non sono semplici strumenti passivi, ma diventano attori attivi e determinanti che, oltre a guidare il flusso delle informazioni, esercitano un’influenza profonda sulla formazione delle opinioni e delle decisioni. Questo scenario richiede un approccio critico e consapevole da parte degli utenti, nonché una riflessione approfondita sulle implicazioni socioeconomiche e etiche.

In tal senso la dimensione educativa è uno degli elementi indispensabili su cui far leva e deve essere supportata ed in sintonia con altri livelli: di fronte ad oligopoli o a situazioni di predominanza del mercato propri del capitalismo della sorveglianza, il peso della soluzione del problema non può certo ricadere solo sulle spalle dei processi educativi⁶.

Al contrario, le istituzioni educative sembrano, purtroppo, contribuire ad un deficit di formazione politica e democratica, una “dis-educazione” che evidenzia una duplice problematica: da un lato, segnala una distanza dai temi della politica e della democrazia, dall’altro, indica l’assenza di riflessione sull’agire che si traduce solo in un frenetico “fare”⁷. Non aiutano in tale direzione le Nuove Indicazioni per il curricolo, che parlano in maniera insistente di “trasmissione delle conoscenze”, saperi spesso rapidamente obsolescenti, piuttosto che prestare attenzione alla ricostruzione e ricomposizione critica del sapere. Al contrario, osserva Stefano Pasta, “affrontare il rapporto con il digitale non significa cedere a una moda, o a un’emergenza passeggera, ma rendere contemporanea l’esperienza scolastica, nell’ottica che i media

⁵ S. Zuboff, *Il capitalismo della sorveglianza*, Roma, Luiss University Press, 2019.

⁶ F. Bruni, *Capitalismo della sorveglianza, diritti e competenze digitali*, in P.C. Rivoltella, A. Villa, F. Bruni (Eds.), *Curricoli digitali. Nuove intelligenze, nuovi diritti*, Milano, FrancoAngeli, 2023, p. 20.

⁷ F. Pizzolorusso, *Transizione digitale e crisi della democrazia. Educare alla cittadinanza ai tempi dell’infocrazia*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, Vol. 17, n. 29/2025, pp. 80-90.

nella scuola sono frontiera etica e spazio di costruzione della cittadinanza”⁸.

Il tema della scelta nella società dell’informazione, quindi, si configura come una delle sfide più rilevanti dell’epoca contemporanea, paradossalmente proprio a causa dell’ampia disponibilità e della facile accessibilità, pressoché illimitata, ai dati resi disponibili dal digitale; il costante aumento della quantità di dati (generati non soltanto da noi ma, per la maggior parte, anche dalle stesse macchine) che quotidianamente ci investono in una sorta di alluvione informazionale ha determinato un contesto caratterizzato da un’informazione onnipresente e in costante espansione, un fenomeno comunemente designato come sovraccarico informativo⁹. Se, in linea teorica, l’eccesso di informazioni dovrebbe facilitare decisioni più razionali e informate, nella prassi si osserva che ci si lascia guidare dalle prime opzioni senza approfondire gli elementi di analisi. L’accesso a un vasto mare di contenuti ha reso difficile per gli individui discernere ciò che è rilevante da ciò che è trascurabile, ciò che è veritiero da ciò che è infondato, ciò che è irrilevante da ciò che è utile. Questa complessità si manifesta in vari ambiti, dalle decisioni quotidiane agli orientamenti politici, fino alla formazione delle opinioni pubbliche.

2. *Algoritmi di raccomandazione: fu vera scelta?*

Il sempre più rapido sviluppo degli algoritmi di raccomandazione¹⁰ basati sull’intelligenza artificiale ha rivoluzionato la navigazione online, trasformandola da un’attività di ricerca attiva a un’esperienza di

⁸ S. Pasta, *Diventare cittadini onlife*, in P.C. Rivoltella, A. Villa, F. Bruni (Eds.), *Curricoli digitali. Nuove intelligenze nuovi diritti*, Milano, FrancoAngeli, 2023, p. 46.

⁹ Cfr. L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l’infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.

¹⁰ Gli algoritmi di raccomandazione sono dispositivi supportati dall’intelligenza artificiale che esaminano i dati e i comportamenti degli utenti per consigliare prodotti, contenuti o servizi su misura. Essi operano analizzando informazioni come la cronologia di navigazione, gli acquisti precedenti e le interazioni sui social media, impiegando varie metodologie, tra cui l’approccio collaborativo (che si basa su utenti analoghi) e quello *content-based* (che si fonda su somiglianze nei contenuti stessi). Questi sistemi sono ampiamente presenti sulle piattaforme di e-commerce, di streaming e nei social media, e generano i contenuti che ci vengono proposti; l’utilizzo di tali algoritmi può presentare rischi per la privacy e sollevare questioni etiche riguardanti la dipendenza o la polarizzazione dei contenuti.

consumo principalmente passiva e diretta. Gli algoritmi di raccomandazione sono diventati onnipresenti nella nostra vita digitale, influenzando il modo in cui incontriamo contenuti, prodotti e informazioni. Dalle piattaforme di streaming come Netflix e Spotify ai negozi online come Amazon, fino ai social media, questi sistemi sono progettati per selezionare l’enorme mole di dati a disposizione e mostrare agli utenti le opzioni ritenute più rilevanti per loro. L’obiettivo principale è migliorare il coinvolgimento e la soddisfazione dell’utente al fine di produrre un incremento dei profitti per le aziende che li utilizzano.

The explosive growth and variety of information available on the Web and the rapid introduction of new e-business services (buying products, product comparison, auction, etc.) frequently overwhelmed users, leading them to make poor decisions. The availability of choices, instead of producing a benefit, started to decrease users’ well-being. It was understood that while choice is good, more choice is not always better. Indeed, choice, with its implications of freedom, autonomy, and selfdetermination can become excessive, creating a sense that freedom may come to be regarded as a kind of misery-inducing tyranny¹¹.

Tuttavia, nonostante la promessa di un’infinità di scelte personalizzate, l’uso diffuso di questi algoritmi genera una contraddizione significativa: la percepita abbondanza di opzioni può portare a una selezione ridotta e a una possibile uniformità culturale. Tali processi sembrano offrire la promessa di un’estrema personalizzazione riducendo il sovraccarico informativo; tuttavia, la loro capacità di previsione incontra un limite intrinseco e spesso dibattuto: la diminuzione della varietà di scelte realmente disponibili per l’utente.

¹¹ “A seguito della crescita esplosiva del web, l’abbondanza e la varietà delle informazioni disponibili, da un lato, e la rapida introduzione di nuovi servizi di e-business (acquisto di prodotti, confronto di prodotti, aste, ecc.), dall’altro, ha determinato negli utenti un sentimento di ‘sopraffazione’ che ne bloccavano le scelte o che li portavano a prendere decisioni sbagliate. L’abbondante disponibilità di scelte, invece di produrre un beneficio, ha prodotto un decremento nel benessere degli utenti. Partendo da tale premessa si è giunti alla conclusione che, sebbene la possibilità di scelta sia positiva, una maggiore scelta non è sempre l’opzione migliore. Quando, infatti, la possibilità di scegliere, con le sue implicazioni di libertà, autonomia e autodeterminazione, diventa eccessiva, crea la percezione che la libertà possa essere considerata una sorta di tirannia che induce infelicità”. F. Ricci, L. Rokach, B. Shapira, *Recommender Systems: Introduction and Challenges*, in F. Ricci, L. Rokach, B. Shapira, P. Kantor (Eds.), *Recommender Systems Handbook*, New York, Springer, 2015, p. 2.

La caratteristica intrinseca dell'apprendimento automatico nei sistemi di raccomandazione tende, infatti, a rafforzare le preferenze già esistenti. L'intelligenza artificiale si sforza di massimizzare metriche come la precisione e l'engagement (il tempo trascorso sulla piattaforma), analizzando ciò che è più probabile che l'utente gradisca e utilizzi in base ai suoi dati passati e alle informazioni di utenti simili ed escludendo contenuti, idee o prodotti che si discostano dal suo profilo algoritmico. Sebbene la scelta appaia ampia (con migliaia di film, brani musicali e prodotti), in realtà essa si riduce ad un 'canale' personalizzato che esalta il familiare e marginalizza l'ignoto, ostacolando la possibilità di scoprire nuove opzioni o quelle meno conosciute.

In aggiunta, la complessità del training dei modelli di intelligenza artificiale può portare alla riproduzione e all'amplificazione di bias algoritmici presenti nei dati di addestramento. Per esempio, se un certo prodotto o tipo di contenuto è storicamente meno popolare o consumato (per motivi sociali, culturali o strutturali legati alla piattaforma), l'algoritmo non lo raccomanderà frequentemente, creando un circolo vizioso che privilegia i contenuti più conosciuti mentre i prodotti meno popolari non sono adeguatamente valorizzati o promossi, e ciò determina inevitabilmente una loro sottovalutazione nel mercato.

Le sfide principali per il futuro diventano, pertanto, da un punto di vista tecnologico, lo sviluppo di sistemi di raccomandazione basati sull'intelligenza artificiale che possano garantire una personalizzazione mirata che non comprometta la libertà di scoperta e la varietà culturale; da un punto di vista pedagogico, invece, diventa fondamentale definire percorsi di educazione alla scelta all'interno dei percorsi di educazione alla cittadinanza nella società dell'informazione, caratterizzata da sovraccarico di dati (*infobesity*) e *complessità algoritmica*:

L'ecosistema informativo è sempre più piattaformizzato, ossia vede il protagonismo delle società del web nell'organizzazione dei dati e dunque nella mediazione delle relazioni, della memoria, della selezione delle fonti e della conoscenza del mondo. Questo ha portato a sostenere la necessità di un passaggio dalla Media Education e Media Literacy alla Data Literacy, o AI Literacy, o Pedagogia algoritmica¹².

¹² S. Ferrari, S. Pasta, *Information Literacy: l'istanza educativa centrale per la declinazione delle competenze digitali*, "Annali online della Didattica e della Formazione Docente". Vol. 15, n. 26/2023, p. 177. La Pedagogia algoritmica si delinea come un campo di indagine e azione educativa che affronta le profonde trasformazioni della società nell'era digitale, dominata dagli algoritmi e dall'Intelligenza Artificiale (IA).

I concetti di *infobesity* e *complessità algoritmica* definiscono l’ambiente cognitivo e infrastrutturale in cui si svolgono i processi decisionali. L’*infobesity* (o sovraccarico informativo) si riferisce alla condizione di essere sommersi da una quantità eccessiva e in costante aumento di informazioni, dati e comunicazioni digitali:

living in an ‘information society’, we are bombarded with information whether or not we actively seek it. We are all affected by the increasing number of sources from which information emanates. Who does not receive unwanted information through the letter box almost daily?¹³.

La *complessità algoritmica*, d’altra parte, descrive l’insieme dei meccanismi opachi e altamente sofisticati (algoritmi) che regolano il

Il suo ruolo principale è quello di promuovere un’attitudine non tecnofobica, vedendo l’IA non come una minaccia distopica, ma come uno strumento con una sua “ambiguità strutturale” (potenzialmente “buono e cattivo”), la cui gestione spetta all’individuo. Essa si occupa specificamente di indagare lo spazio dell’IA all’interno dei contesti educativi, un campo che a livello internazionale è noto come Artificial Intelligence in Education (AIED). Il suo focus è duplice: da un lato, riconoscere che la società si fonda sui dati e sul *machine learning* degli algoritmi che “conoscono” l’utente tramite le sue interazioni; dall’altro, sottolineare che l’intelligenza delle macchine non è intrinseca, ma richiede l’intervento umano e lo scambio di informazioni, ponendo l’individuo al centro (approccio *human-centered*). La Pedagogia algoritmica risponde a questa complessità promuovendo, da un lato, l’innovazione educativa attraverso la logica della *multiliteracy* (alfabetizzazione multimediale) e, dall’altro, lo sviluppo del pensiero critico e la formazione di una cittadinanza digitale critica e consapevole sull’uso e sul funzionamento dei dati attraverso la *Media Literacy* e la *Data Literacy*. Infine, essa include la riflessione sull’etica algoritmica e sulla responsabilità – sia dell’individuo che interagisce con gli spazi pubblici digitali, sia del progettista informatico che delinea e sceglie i parametri etici del proprio codice – contribuendo così a definire un nuovo paradigma nell’uso delle informazioni e nella formazione continua. Cfr. C. Panciroli, P.C. Rivoltella, *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull’Intelligenza Artificiale*, Brescia, Scholé, 2023. Per un approfondimento sull’AIED, cfr. S. Wang, F. Wang, Z. Zhu, J. Wang, T. Tran, Z. Du, *Artificial intelligence in education: A systematic literature review*, Expert Systems with Applications, Volume 252, Part A, 2024.

¹³ “Nella ‘società dell’informazione’ siamo bombardati da informazioni, sia da quelle che abbiamo volontariamente cercato, sia da quelle che ci raggiungono senza il nostro volere. Siamo tutti influenzati da un numero crescente di fonti da cui provengono le informazioni. Chi di noi non riceve quasi ogni giorno informazioni indesiderate nella propria cassetta delle lettere?” (tr. nostra) (A. Edmunds, A. Morris, *The problem of information overload in business organisations: A review of the literature*, “International Journal of Information Management”. Vol. 20, No. 1, 2000, p. 17).

flusso delle informazioni digitali ed il modo in cui esse vengono rappresentate. Questo concetto si riferisce non solo alla complessità tecnica del codice, ma alla sua opacità etica e sociale¹⁴: algoritmi di raccomandazione (che producono i “consigliati per te” che troviamo in qualsiasi piattaforma di streaming o social), *machine learning* e intelligenza artificiale decidono quali notizie visualizzare, quali prodotti suggerire e, di fatto, modellano la nostra percezione della realtà.

Tali algoritmi, infatti, si servono di *filter bubbles*¹⁵ che, a loro volta, producono *echo chambers*, limitando e riducendo la molteplicità di prospettive a cui ciascun utente della rete è esposto e rinforzando i bias esistenti: gli algoritmi selezionano i contenuti che vediamo online (su social media, motori di ricerca, piattaforme di streaming, ecc.) in base ai nostri interessi e ai nostri comportamenti passati; ciò fa sì che ciascuno di noi venga esposto prevalentemente a informazioni e idee che sono già in linea con le sue prospettive e con il suo pensiero, escludendo opinioni divergenti. In questo modo gli algoritmi producono ambienti virtuali, *echo chambers*¹⁶, in cui si generano e si riproducono solo contenuti coerenti con quelli da noi già visualizzati, una sorta, per l'appunto, di camera di echi digitali. Il risultato è un isolamento intellettuale che può portare a una visione parziale e distorta della realtà e a un'amplificazione delle proprie convinzioni, da un lato, e ad una scarsa apertura a contenuti che divergono dai nostri consumi mediatici abituali, dall'altro. Effettuare una scelta non è un problema semplice: entrano in gioco non solo valutazioni di carattere economico ma anche considerazioni sociali o etiche, connesse a valutazioni di prossimità o di specifico interesse.

Similar protocols also influence - invisibly - not only the route we take to a new restaurant, but which restaurant Google, Yelp, OpenTable, or Siri recommends to us. They might help us find reviews of the car we drive. Yet choosing a car, or even a restaurant, is not as straightforward as optimizing an engine or routing a drive. Does the recommendation engine take into account, say, whether the restaurant or car company gives its workers health benefits or maternity leave? Could we prompt it to do

¹⁴ Cfr. C. O’Neil, *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*, New York, Crown, 2016.

¹⁵ Processi di filtraggio dell’informazione che producono bolle all’interno delle quali si ripetono solo contenuti della stessa natura.

¹⁶ Cfr. C.R. Sunstein, *Republic.com 2.0*, Princeton, Princeton University Press, 2007; E. Pariser, *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*, New York, Penguin Press, 2011.

so? In their race for the most profitable methods of mapping social reality, the data scientists of Silicon Valley and Wall Street tend to treat recommendations as purely technical problems. The values and prerogatives that the encoded rules enact are hidden within black boxes¹⁷.

Pertanto, un percorso di educazione alla scelta non può non avere quale proprio focus, da un lato, lo sviluppo di un pensiero critico riguardo ai contenuti frutti, prodotti e condivisi, e, dall’altro, la comprensione dei principi secondo i quali gli algoritmi selezionano le informazioni e gestiscono i dati, modellando così il contesto informativo. “Particolare attenzione potrà essere riposta nell’aiutare gli studenti a valutare criticamente dati e notizie in rete individuando fonti attendibili e modalità di ricerca adeguate; allo stesso modo, potranno essere previsti approfondimenti in tema di privacy e tutela dei propri dati e identità personale, oltre ad adeguati focus che mirino a prevenire e contrastare attività di cyberbullismo. Infine, la rapida evoluzione tecnologica nel campo dell’Intelligenza Artificiale, riguardante tutti gli ambiti e temi finora menzionati, suggerisce adeguati approfondimenti in merito”¹⁸.

3. La scienza della decisione

Lo studio della scienza della decisione ha interessato diversi settori di ricerca, dalla matematica all’economia, dalla sociologia alla psicologia, dalla filosofia alla logica. Tradizionalmente, si riteneva che, razionalmente, le decisioni fossero guidate da un processo che massimiz-

¹⁷ “Protocolli simili influenzano anche, in modo invisibile, non solo il percorso che seguiamo per raggiungere un nuovo ristorante, ma anche quale ristorante Google, Yelp, OpenTable o Siri ci stanno consigliando. Potrebbero aiutarci a trovare recensioni dell’auto che stiamo guidando. Tuttavia, scegliere un’auto, o anche un ristorante, non è così semplice come ottimizzare un processo o pianificare un percorso. Il processo di raccomandazione tiene conto, ad esempio, del fatto che il ristorante o la casa automobilistica offrano ai propri dipendenti benefici sanitari o congedo di maternità? Potremmo indurlo a farlo? Nella loro corsa alla ricerca dei metodi più redditizi per mappare la realtà sociale, i data scientist della Silicon Valley e di Wall Street tendono a trattare le raccomandazioni come problemi puramente tecnici. I valori e i principi che gli algoritmi selezionano e mettono in atto sono nascosti all’interno di scatole nere” (tr. nostra). (F. Pasquale, *The Black Box Society: The Secret Algorithms That Control Money and Information*, Cambridge, Harvard University Press, 2015, p. 8).

¹⁸ MIM, Decreto Ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024. *Adozione delle Linee guida per l’insegnamento dell’Educazione civica*.

zasse l'utilità o, almeno, in presenza di risorse informative limitate, selezionasse il risultato più soddisfacente. Tale approccio, però, non teneva in conto che la soddisfazione non è solo legata ad elementi economicistici ma anche ad elementi ‘irrazionali’, a costrutti e stereotipi, nonché allo stress a cui è sottoposta una persona che deve compiere una scelta.

Le decisioni umane, quindi, contrariamente all’ideale del decisore perfettamente razionale, sono profondamente influenzate da emozioni e da parametri non oggettivi come stereotipi e preconcetti, i quali agiscono come potenti “scorciatoie” cognitive. Innanzitutto, le emozioni agiscono come catalizzatori nelle nostre valutazioni; un semplice stato d’animo può alterare il modo in cui percepiamo un’opzione rispetto a un’altra:

Il dominio delle teorie formaliste e l’egemonia dei linguisti nelle scienze cognitive hanno portato a credere che il fondamento dei processi decisionali fosse il ragionamento logico, basato sul linguaggio. Su questo sfondo teorico, è chiaro quanto possono apparire innovativi, a questo punto, i brillanti tentativi di Damasio volti a reintegrare l’emozione nel processo decisionale, e poi, più recentemente, a ricondurre la cognizione al corpo (al soma), che si riallacciano ad alcune mie analisi o a quelle di neurofisiologi come Varela¹⁹.

Ad esempio, quando ci sentiamo felici o entusiasti, potremmo essere più propensi a intraprendere scelte rischiose o ad accettare proposte che altrimenti avremmo scartato, mentre la paura o l’ansia possono portarci a rimanere nella nostra *comfort zone*, evitando decisioni che, in condizioni diverse, avremmo considerato; allo stesso modo, i preconcetti e gli stereotipi possono distorcere la nostra capacità di valutare le situazioni in maniera obiettiva. Infine, la pressione sociale gioca un ruolo fondamentale nel rafforzare i preconcetti: in contesti sociali in cui determinati comportamenti o tratti vengono valorizzati o stigmatizzati, ci sentiamo portati a conformarci a tali aspettative, anche se ciò va contro il nostro giudizio personale. Questa conformità non solo altera le nostre scelte, ma può anche creare un ciclo di rinforzo negativo, in cui l'affermazione di determinati stereotipi porta a decisioni che perpetuano ulteriormente tali idee errate.

¹⁹ A. Berthoz, *La scienza della decisione*, tr. it., Torino, Codice edizioni, 2004, p. 7.

Parametri non oggettivi, come stereotipi e preconcetti, sono l’espressione del Sistema 1, il *pensiero veloce*²⁰, che cerca di semplificare una realtà complessa, operando in modo automatico e con uno sforzo minimo: quest’ultimo è il motore dell’intuizione, è rapido e funziona con sforzo quasi nullo. È la fonte delle impressioni immediate, delle reazioni emotive e delle valutazioni veloci. Queste euristiche cognitive, pur essendo efficienti in termini di velocità di elaborazione, introducono una distorsione sistematica nelle scelte. Ad esempio, il *bias di conferma* ci spinge a cercare e interpretare informazioni che supportano le nostre convinzioni preesistenti, ignorando quelle contrarie, con l’effetto di rafforzare stereotipi e preconcetti.

Questo fenomeno non si limita a generare stress o confusione, ma ha un impatto diretto sulla qualità del processo decisionale, ostacolando la capacità del Sistema 2, il *pensiero lento*, di elaborare criticamente tutte le informazioni disponibili, rendendolo più propenso ad affidarsi alle scorciatoie. Il Sistema 2 è l’agente del ragionamento deliberato, opera lentamente e richiede attenzione e sforzo mentale. È il sistema che esegue processi cognitivi complessi e soprattutto alle scelte consapevoli, convalidando o correggendo le proposte e le intuizioni generate dal Sistema 1: è, però ‘pigro’ e tende a risparmiare energia, accettando spesso le risposte rapide del Sistema 1 senza un’analisi critica approfondita.

La *scienza della decisione* non si limita a insegnare come e cosa scegliere, ma ha per focus come si formano i giudizi, come si valutano i rischi e come si gestiscono le incertezze²¹. Trasferire queste competenze in un contesto educativo significa dotare il cittadino degli strumenti per esercitare la propria *autonomia decisionale* in modo critico e responsabile.

4. La ricerca

Partendo da tali premesse, a partire dal paradigma di Pedagogia algoritmica e dalle sue linee di intervento, il presente lavoro ha voluto indagare il rapporto tra complessità e frammento, in relazione alle pratiche “digitali” agite dai ragazzi. In particolar modo, si è voluto indagare il concetto di “scelta”, connesso alla selezione e fruizione dei contenuti

²⁰ D. Kahneman, *Pensieri lenti e veloci*, tr. it., Mondadori, Milano, 2011.

²¹ D. Kahneman, *op. cit.*

su piattaforme digitali, in accordo ai costrutti di “virality” e di “spreadability” definiti da Henry Jenkins²²: tali termini distinguono i due modelli diversi di propagazione dei contenuti nell’era dei media digitali e della cultura partecipativa. La *virality* si rifà a dinamiche, simili a quelle di un’infezione che si diffondono, che promuovono la rapida disseminazione di contenuti predisposti a diventare popolari, spesse volte accettati in modo passivo dagli utenti. Questa logica è dominata da una propagazione *top-down*, il cui successo dipende dalla capacità intrinseca e “contagiosa” del contenuto di auto-propagarsi. L’utente, in questo scenario, agisce prevalentemente condividendo ed inoltrando il messaggio originale senza modificarlo. Al contrario, la *spreadability* evidenzia un approccio più attivo e creativo, dove gli utenti assumono un ruolo protagonista nel condividere e reinterpretare i materiali. Questo paradigma riflette la natura collaborativa delle *culture partecipative*, consentendo maggiore libertà espressiva attraverso la personalizzazione e la rielaborazione. Secondo questo modello, la logica del flusso è quella di una dispersione e circolazione *bottom-up*: gli utenti scelgono di condividere un contenuto nei loro network per loro ragioni specifiche, spesso solo dopo averlo rielaborato, personalizzato o ricontestualizzato (ad esempio, creando meme o parodie). L’utente è qui un partecipante attivo e creativo che conferisce nuovo significato al contenuto originale.

Mentre la *virality* punta a sfruttare il carattere *sticky* (appiccicoso) del contenuto, come lo definisce Jenkins, la *spreadability* incoraggia la partecipazione attiva degli utenti e la creazione di significati collettivi.

Per le finalità della nostra discussione, il primo modello, la *virality*, si fa interprete dei processi di scelta vicini al Sistema 1, il *pensiero veloce*, che sceglie di non scegliere facendosi “contagiare” dalla diffusione dei contenuti; il secondo modello, la *spreadability*, al contrario, è quello che richiede elaborazione, selezione, personalizzazione, produzione creativa e che, quindi, vede impegnato il Sistema 2.

Premessa del nostro lavoro, quindi, è che formare all’elaborazione dei contenuti provenienti dalla rete piuttosto che farsene contagiare passivamente può rappresentare un modello di educazione alla scelta in quanto, come spiegato precedentemente, impegna il Sistema 2.

La ricerca è stata condotta attraverso un percorso formativo realizzato con la partecipazione di 42 studentesse, di età compresa tra i 22 e

²² H. Jenkins, S. Ford, J. Green, *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*, New York, NYU Press, 2013.

i 27 anni, partecipanti al Corso di “Educazione alla cittadinanza digitale” all’interno del Corso di Studi in Scienze dell’Educazione attivo presso la Facoltà di scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell’Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli.

Per prima cosa, sono stati rilevati i consumi digitali delle studentesse, anche in relazione al loro utilizzo ai fini didattici.

Tutte le studentesse hanno profili sulle piattaforme social, come Instagram, Facebook e TikTok, dove trascorrono molto del proprio tempo libero, in particolar modo, fruendo delle narrazioni frammentate, i Reels, tipiche di questi spazi; allo stesso modo, utilizzano quotidianamente e più volte al giorno piattaforme di streaming video, come YouTube, e piattaforme di streaming, come Netflix, Prime, Disney+ e Crunchyroll sia per motivi di intrattenimento che per accedere a documentari educativi pertinenti al corso di studi. La maggioranza delle studentesse ha, poi, un suo profilo Spotify attraverso il quale fruisce dell’offerta musicale. Altro spazio digitale abitato quotidianamente e con molta frequenza, è quello delle app di messaggistica, come Whatsapp e Telegram. Tutte le studentesse frequentano i siti di e-commerce (Amazon, Temu, Zalando, Shein, etc.) mentre solo in poche hanno, infine, dichiarato l’utilizzo di videogames e piattaforme di gaming. Solo una, infine, dichiara di servirsi delle app digitali per accedere alle piattaforme di ticketing e di booking on-line, mentre un’altra fa riferimento all’utilizzo dell’home-banking digitale.

Per quel che riguarda l’utilizzo dei dispositivi digitali per motivi didattici, per prima cosa, le studentesse hanno affermato di utilizzare le Google Classroom per fruire dei materiali didattici (ebook, presentazioni, video, etc.), per partecipare alle attività didattiche e per realizzare le attività proposte dai docenti. Per costruire documenti, in particolar modo per rispondere alle consegne assegnate dai docenti, le studentesse si servono di app di produzione di contenuti digitali come quelle del pacchetto Microsoft e di quelle del mondo Google, oppure altre come Canva, utilizzato da tutte le studentesse. In maniera analoga, le studentesse hanno poi sottolineato il loro utilizzo dei social media e delle app di messaggistica anche per interagire con i compagni di corso, condividere informazioni e/o partecipare a gruppi di studio.

A fronte di questa abbondante partecipazione agli spazi mediatici, la produzione è, per la maggior parte, però, limitata alle consegne didattiche e allo “scattare” e “postare” foto sul proprio profilo Instagram: tutte le studentesse, infatti, dichiarano che attingono a materiali condivisi

sulla rete per produrre i propri documenti didattici ma che, all'interno degli spazi non universitari, non svolgono un ruolo attivo di produzione.

La prima parte del lavoro in aula ha visto le studentesse impegnate nella selezione, all'interno degli spazi social, di meme virali nell'ambito delle proprie piattaforme social. Suddivise in coppie, hanno dovuto rintracciare quali erano i contesti di significato ai quali tali oggetti attingevano e riconoscerne gli elementi ricorrenti. Sono stati selezionati sia meme che facessero riferimento a immagini e a video, sia meme strutturati su “frasi ricorrenti”, veri e propri tormentoni della rete; ciascuna coppia ha individuato dai 6 agli 11 meme categorizzandoli per: eventi iconici, meme politici, battute virali e meme surreali.

La seconda e ultima fase del lavoro ha visto, da parte di ciascuna coppia, la realizzazione di un proprio meme da sottoporre a votazione da parte delle altre studentesse. Ciascuna coppia ha, dapprima, selezionato argomenti di tendenza su social media e siti di notizie per trovare spunti di ispirazione; ha, poi, scelto la tipologia di meme da realizzare (immagine, video, testo) focalizzando la propria attenzione su elementi di comicità o situazioni comuni per creare qualcosa di divertente e, infine, lo ha realizzato servendosi delle risorse a disposizione nella rete.

Alla fine dell'attività, tutte le coppie hanno presentato alle altre studentesse i propri meme, descrivendone il processo ideativo e realizzativo; le studentesse hanno quindi votato i meme realizzati scegliendo quello più significativo (non potendo, ovviamente, votare il proprio).

Al termine dell'attività, alle studentesse è stato chiesto in che modo avessero scelto il meme da realizzare (in che modo lo studio e la categorizzazione dei meme rintracciati nella prima fase del lavoro avesse influito sulle loro scelte), anche riflettendo sul perché gli stessi sarebbero potuti diventare virali, e in che modo avessero selezionato il meme da votare al termine dell'attività tra tutti quelli prodotti dalle proprie colleghe di corso.

Le studentesse hanno dichiarato di aver scelto il meme da realizzare prendendo in considerazione diversi fattori. In primo luogo, hanno analizzato i meme esistenti rintracciati nella fase iniziale del lavoro, notando quali fossero i più popolari e quali temi o stili riscuotessero maggior successo. Questa analisi le ha guidate nella scelta di un tipo di meme che potesse meglio allinearsi con i loro obiettivi. Inoltre, hanno utilizzato una categorizzazione dei meme, identificando vari tipi, come quelli umoristici, sarcastici o educativi, per concentrare i loro sforzi su

uno stile specifico. Gli interessi personali delle partecipanti hanno giocato un ruolo fondamentale nella scelta del meme, permettendo di selezionare un contenuto che ritenessero potesse risuonare di più con il loro ipotetico pubblico.

Infine, per quanto riguarda la selezione del meme da votare, secondo quanto riportato dalle studentesse, la scelta è stata effettuata pensando al lavoro che aveva guidato l’ideazione e la realizzazione del proprio prodotto. La scelta è ricaduta sulla capacità dei meme di riflettere e commentare situazioni quotidiane in modo umoristico o satirico permettendo alle studentesse di identificarsi con i messaggi espressi. Questa identificazione emotiva è stato un elemento fondamentale per la scelta, come hanno riferito le stesse studentesse.

5. Conclusioni

Il lavoro evidenzia come la sfida dell’educazione alla scelta nell’era digitale debba necessariamente superare la logica della frammentazione e della passività algoritmica, trovando un modello pedagogico efficace nell’impegno richiesto dalle culture partecipative. Le tecnologie, infatti, da potenziali interpreti della complessità, spesso favoriscono la proliferazione di contenuti decontestualizzati e pillole informative, servendo una logica di mercato che prospera sulla frammentazione. Gli algoritmi, operando come ‘scatole nere’ di filtraggio dei contenuti, tendono a limitare l’esposizione a prospettive divergenti e a rinchiudere gli utenti in *echo chambers* all’interno delle quali essi rafforzano i bias esistenti. In questo scenario, la maggior parte delle decisioni è lasciata al Sistema 1 che opera tramite intuizioni e scorciatoie cognitive (euristiche), senza un’opportuna analisi critica.

Pertanto, definire un percorso di educazione alla scelta significa dotare il cittadino degli strumenti per esercitare la propria autonomia decisionale in modo critico e responsabile, focalizzandosi sullo sviluppo del pensiero critico riguardo ai contenuti frutti e sulla comprensione dei principi algoritmici che modellano il contesto informativo.

La ricerca condotta con le studentesse frequentanti il Corso di Educazione alla Cittadinanza Digitale si è configurata come un’applicazione pratica per educare alla scelta attraverso l’attivazione del Sistema 2 (il pensiero lento e deliberato), in linea con il costrutto di *spreadability* definito da Henry Jenkins. Il lavoro teorico poneva la *virality* (propaga-

zione top-down e accettazione passiva dei contenuti digitali, assimilabile al Sistema 1) in contrapposizione alla *spreadability*, che invece enfatizza un approccio attivo e creativo. La *spreadability* vede gli utenti come protagonisti che scelgono, rielaborano, personalizzano e ricontestualizzano i contenuti (ad esempio, creando *meme* o parodie), conferendo loro un nuovo significato in una logica *bottom-up*.

La fase iniziale della ricerca ha rivelato che, al di fuori del contesto di studio accademico, la produzione digitale delle studentesse era prevalentemente limitata al consumo o alla semplice pubblicazione di foto, magari modificate attraverso filtri digitali, il che faceva assumere loro, in questo modo, un ruolo essenzialmente passivo nella loro rapporto con il digitale. La finalità del percorso formativo era quella di invertire questa tendenza favorendo lo sviluppo del pensiero critico nei confronti di tali oggetti, anche al di fuori di quelle che erano le consegne didattiche: per questo motivo si è pensato di lavorare con i *meme*, oggetti tipici della comunicazione informale, con i quali tutte le studentesse avevano piena familiarità di utilizzo.

La prima fase del lavoro in aula ha richiesto alle studentesse non solo di rintracciare *meme* virali, ma di analizzarli criticamente, identificando i contesti di significato e categorizzando gli elementi ricorrenti (eventi iconici, battute virali, ecc.). La fase di creazione del *meme* ha, poi, rappresentato il culmine della *spreadability* e dell’educazione alla scelta. Le studentesse hanno dovuto:

- selezionare argomenti di tendenza;
- scegliere la tipologia di *meme* da realizzare (immagine, video, testo);
- focalizzarsi su elementi di comicità o situazioni comuni per la realizzazione.

Le studentesse hanno esplicitato che la loro scelta di produzione è stata guidata dall’analisi dei *meme* esistenti (quali fossero popolari e quali stili riscuotessero successo), dalla categorizzazione per tipo (umoristico, sarcastico, educativo) e dagli interessi personali. Anche nella selezione del *meme* da votare, le studentesse hanno basato la loro scelta sul lavoro che aveva guidato l’ideazione e la realizzazione del proprio prodotto. Questa riflessione da parte delle studentesse sottolinea un passaggio fondamentale: la valutazione si è spostata dal semplice impatto emotivo o dalla ‘contagiosità’ (tipica della *virality*) a una valutazione del processo deliberativo, dell’elaborazione e della personalizzazione creativa.

In sede di discussione finale degli elaborati, le studentesse hanno esplicitato come è cambiato, a seguito del lavoro svolto, il loro rapporto con il meming e con le informazioni digitali che, in modalità *push* (quindi senza una esplicita richiesta da parte loro ma per ‘elaborazione’ degli algoritmi di raccomandazione), vengono loro recapitate all’interno degli spazi sociali, in termini sia di selezione che di consapevolezza nel loro utilizzo. In termini di sviluppo del pensiero critico, da un lato, di formazione di una piena cittadinanza digitale sull’uso e sul funzionamento dei dati, dall’altro, e di maturazione di una percezione attenta circa le implicazioni dell’etica algoritmica, dall’altro ancora, tutte le studentesse hanno dimostrato di aver acquisito una piena consapevolezza algoritmica.

In conclusione, pur nella consapevolezza dei limiti del lavoro (legato, da un lato, al modesto numero di partecipanti alle attività e, dall’altro, al contesto fortemente vincolante quale quello di un corso universitario nel quale all’impegno nello svolgere le attività da parte delle studentesse sarebbe necessariamente corrisposta una valutazione da parte del docente), la ricerca dimostra che formare all’elaborazione e alla ricomposizione critica dei contenuti provenienti dalla rete, piuttosto che alla loro fruizione passiva, può rappresentare un modello pedagogico concreto per l’educazione alla scelta. L’attività di meming, intesa come rielaborazione creativa e consapevole di frammenti culturali digitali, ha permesso di ingaggiare il Sistema 2, trasformando le studentesse da consumatrici passive in partecipanti attive e pensanti, coerentemente con i principi delle culture partecipative e della cittadinanza digitale.

Riferimenti bibliografici

- Berthoz A., *La scienza della decisione*, tr. it., Torino, Codice edizioni, 2004
- Bruni F., *Capitalismo della sorveglianza, diritti e competenze digitali*, in Rivoltella P.C., Villa A., Bruni F. (Eds.), *Curricoli digitali. Nuove intelligenze, nuovi diritti*, Milano, FrancoAngeli, 2023, pp. 17-23
- Edmunds A., Morris, A., *The problem of information overload in business organisations: A review of the literature*, “International Journal of Information Management”. Vol. 20, No. 1, 2000
- Ferrari S., Pasta S., *Information Literacy: l’istanza educativa centrale per la declinazione delle competenze digitali*, “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”. Vol. 15, n. 26/2023, pp. 170-192
- Floridi L., *La quarta rivoluzione. Come l’infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina, 2017

- Jenkins H., Ford S., Green J., *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*, New York, NYU Press, 2013
- Kahneman D., *Pensieri lenti e veloci*, tr. it., Mondadori, Milano, 2011
- MIM, Decreto Ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024. *Adozione delle Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica*
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, tr. it., Milano, Sperling & Kupfer, 1993
- O'Neil C., *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*, New York, Crown, 2016
- O'Neil C., *The Shame Machine: Who Profits in the New Age of Humiliation*, New York, Crown, 2022
- Panciroli C., Rivoltella P.C., *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*, Brescia, Scholé, 2023
- Pariser E., *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*, New York, Penguin Press, 2011
- Pasquale F., *The Black Box Society: The Secret Algorithms That Control Money and Information*, Cambridge, Harvard University Press, 2015
- Pasta S., *Diventare cittadini onlife*, in Rivoltella P.C., Villa A., Bruni F. (Eds.), *Curricoli digitali. Nuove intelligenze nuovi diritti*, Milano, FrancoAngeli, 2023, pp. 36-47
- Pizzolorusso F., *Transizione digitale e crisi della democrazia. Educare alla cittadinanza ai tempi dell'infocrazia*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”. Vol. 17, n. 29/2025, pp. 80-90
- Ricci F., Rokach L., Shapira, B., *Recommender Systems: Introduction and Challenges*, in Ricci F., Rokach L., Shapira B., Kantor P. (Eds.), *Recommender Systems Handbook*, New York, Springer, 2015, pp. 1-34
- Rivoltella P.C., Rossi P.G., *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, Brescia, Morcelliana, 2019
- Pasta S., Rivoltella P.C., (Eds.), *Crescere onlife. L'educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*, Brescia, Scholé, 2022
- Roncaglia G., *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Roma-Bari, Laterza, 2018
- Rossi P.G., Sarracino F., *Macro e micro progettazione supportata dalle tecnologie*, in V. Midoro (Ed.), *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 139-149
- Sunstein C.R., *Republic.com 2.0*, Princeton, Princeton University Press, 2007
- Wang S., Wang F., Zhu Z., Wang J., Tran T., Du Z., *Artificial intelligence in education: A systematic literature review*, Expert Systems with Applications, Vol. 252, Part A, 2024
- Zuboff S., *Il capitalismo della sorveglianza*, Roma, Luiss University Press, 2019

Educazione e cultura di pace: la sperimentazione del metodo “Rondine”

Matteo Cornacchia, Elisabetta Madriz

A partire da una riflessione di natura storica sulle funzioni sociali della scuola (anche quando sono state tradite, come hanno denunciato le cosiddette pedagogie critiche e radicali del secondo dopoguerra), il saggio intende presentare una concisa rassegna sull’evoluzione di Rondine (nata nel 1998 con l’inaugurazione dello Studentato Internazionale – World House), per poi discutere in maniera critica la sperimentazione attivata ed evidenziare quegli aspetti che meglio rispondono al tema della call, in particolare rispetto alle modalità che il metodo Rondine attiva per promuovere un approccio complesso alla conoscenza.

The paper begins with a historical analysis of the social functions of schooling, including instances in which these functions have been compromised or betrayed as highlighted by critical and radical pedagogies in the post-World War II era. Within this framework, the paper offers a concise review of the development of the Rondine Method, which originated in 1998 with the establishment of the International Student Residence – World House. The study then critically examines the current phase of pedagogical experimentation, with particular attention to the elements most relevant to the theme of the present call for papers. Special focus is placed on the method’s capacity to promote a complex, multidimensional approach to knowledge and learning processes.

Parole chiave: pedagogia critica, metodo Rondine, crisi della cultura, sperimentazione, conflitto.

Key-words: critical pedagogy, Rondine method, crisis of culture, pilot program, conflict.

Il presente contributo costituisce l’esito di un percorso di ricerca e riflessione comune tra i due autori. Ai soli fini delle attribuzioni, Matteo Cornacchia ha scritto i paragrafi 1 e 2; Elisabetta Madriz i paragrafi 3, 4 e 5.

1. Premessa: la scuola, oggi come ieri, luogo di democrazia

In una fase storica segnata, purtroppo, dall’inasprimento di conflitti in tutto il mondo, al punto da evocare i fantasmi di una terza guerra

mondiale, sono in molti a richiamare il ruolo fondamentale dell’educazione e della cultura come azioni preventive orientate a promuovere valori democratici, di pacifica convivenza e di inclusione. Con specifico riferimento alla formazione delle giovani generazioni, questa preziosa funzione è assegnata soprattutto alla scuola (in tutte le sue espressioni), individuata da vari documenti, nazionali e internazionali, come il luogo in cui far acquisire le posture del rispetto, della comprensione, del dialogo. Per sole ragioni di sintesi ci limitiamo a richiamare la *Raccomandazione sull’educazione alla pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile* con cui l’UNESCO, solo due anni fa, ha ritenuto di rivedere la precedente Raccomandazione del 1974¹, evidentemente anche alla luce dell’opportunità di ripuntualizzarne alcuni principi chiave. Ebbene, nel documento si legge che la pace è una condizione ben più articolata della sola “assenza di guerra o di conflitti armati” e si sottolinea il suo fondamentale legame con l’educazione: gli Stati che sottoscrivono la Dichiarazione, pertanto, si assumono l’impegno prioritario di “creare condizioni di apprendimento attente e inclusive, libere da ogni forma di violenza, per tutti gli attori e le comunità, coinvolgendo tutte le parti interessate all’interno della società nel campo dell’educazione”.

L’investimento nei confronti della scuola anche per le sue funzioni politico-sociali, oltre che formative in senso stretto, non è certo una novità, visto che già agli inizi del Novecento, una delle voci pedagogiche più autorevoli del secolo breve, John Dewey, anticipava la necessità di rinsaldare lo stesso “legame” evocato dalla Dichiarazione dell’UNESCO attraverso una delle sue opere più rappresentative, ovvero *Democrazia e educazione*. Non possiamo fare a meno di rilevare alcune circostanze che evidenziano una certa continuità fra quel testo e la Dichiarazione. La prima è di natura storica: Dewey pubblicò il suo saggio nel 1916, in un clima profondamente scosso dai drammatici eventi della prima guerra mondiale e, dunque, dagli inevitabili interrogativi sulle effettive possibilità di convivenza e armonia fra i popoli. La seconda è di natura definitoria: così come per gli estensori della Dichiarazione la “pace” è qualcosa di diverso dalla sola “assenza di conflitto”, per Dewey la “democrazia” non risiedeva nella sola “forma di governo” o

¹ La precedente versione era intitolata *Raccomandazione sull’educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull’educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali*.

in “esercizio elettorale”: in entrambi i casi, insomma, si evocano concetti ben più profondi, basati cioè su processi di acquisizione di consapevolezza e concreti atteggiamenti di responsabilità individuale e collettiva. Per Dewey, dunque, la scuola rappresentava una prima straordinaria opportunità di sperimentazione della vita comunitaria e il contesto in cui fare esperienza di convivenza regolata, avendo espresso con largo anticipo la convinzione di considerarla parte integrante della società stessa e non una sua emanazione. Da allora l’impronta deweyana è stata riconosciuta nelle tante espressioni dell’*attivismo pedagogico*, da quelle più consistenti (anche sul piano teorico) alle micro-iniziative che, pure, hanno contribuito a innovare profondamente il modo di “fare scuola” e “stare a scuola”. Anche la sperimentazione di cui parleremo nella seconda parte del saggio rientra esattamente in questa prospettiva per il proposito di integrare nella quotidianità scolastica un insieme di pratiche volte a promuovere il dialogo, la risoluzione costruttiva dei conflitti e la costruzione di relazioni basate sul rispetto reciproco.

Ora come allora, il denominatore comune sul quale richiamare l’attenzione è il nesso fra l’esperienza di apprendimento e la sua dimensione sociale: laddove l’apprendimento viene inteso come forma di attivazione e coinvolgimento dei discenti, declinato in percorsi di scoperta, sperimentazione, analisi critica di problemi, formulazione di ipotesi operative e costruzione di piani d’azione, si possono creare anche le condizioni per “dare forma” alle disposizioni sociali, per cui la collaborazione, il rispetto delle opinioni altrui, la considerazione dell’altro come risorsa (e non come ostacolo) si manifestano come logica conseguenza – ma allo stesso tempo anche come premessa – di una precisa declinazione della progettazione pedagogico-didattica.

2. Quando la scuola non alimentava la cultura del pensiero critico

Prima di giungere a illustrare le caratteristiche del “metodo Rondine”, però, è doveroso ricordare come la funzione sociale della scuola e il suo fondamentale contributo alla costruzione di una società democratica sono in realtà l’esito di un processo che non è stato né immediato, né scontato. Lo stesso Dewey, d’altro canto, aveva descritto il cambio di paradigma dalle impostazioni dogmatiche e trasmissive del tempo all’effettivo protagonismo dell’allievo attraverso il celebre richiamo alla “rivoluzione copernicana”², consapevole delle difficoltà a

² L’espressione compare in *Scuola e società* del 1899.

mettere in discussione pratiche e assunti di una certa impostazione pedagogica. Insomma, se da una parte l'attivismo e il movimento dell'educazione nuova hanno dato vita a una stagione straordinaria nella storia della pedagogia del Novecento, in un fermento di idee, innovazioni e proposte con diversi epicentri fra Stati Uniti ed Europa, dall'altra va riconosciuto come le pratiche scolastiche non abbiano dato effettivi segnali di rinnovamento e revisione tanto dell'impianto didattico, quanto delle finalità che lo giustificavano. Le ragioni di questa mancata presa sono molteplici e includono, fra le altre, argomentazioni strettamente pedagogiche ma anche culturali, politiche e religiose, dall'influsso della filosofia idealista nel nostro paese, alle ricadute interpretative sul binomio autorità-libertà, fino alle riserve espresse dagli ambienti cattolici per la matrice laica e protestante attribuita all'attivismo³.

Rimane il fatto che la scuola, per lunghi tratti della sua storia, non si è affatto lasciata pervadere dalle istanze democratiche e di partecipazione e l'auspicato protagonismo degli alunni è rimasto una dichiarazione di principio; al contrario, l'impostazione a mediazione docente ha continuato a regolare i processi di insegnamento-apprendimento e, cosa più grave, il sistema d'istruzione nel suo complesso è venuto a configurarsi come un meccanismo di conservazione dello *status quo* anziché divenire opportunità di mobilità sociale.

Sono proprio questi aspetti ad aver sollecitato, soprattutto nella stagione compresa fra gli anni Sessanta e Settanta, la diffusione delle cosiddette pedagogie critiche che, pur nella diversità delle prospettive, hanno messo sotto accusa l'istituzione scolastica per una serie di ragioni, dalla facilità con cui ha assorbito paradigmi economici e tecnocratici, al mantenimento di pratiche autoritarie e oppressive, all'uso di registri selettivi anziché autenticamente promozionali.

Merita riprendere in mano alcune di quelle teorie, a nostro giudizio le più rappresentative, per ricordare anzitutto a noi stessi che la funzione sociale della scuola, oggi evocata in molti documenti internazionali e nazionali⁴, va costantemente alimentata attraverso processi di revisione

³ Cfr. G. Chiosso, *Novecento Pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1997; F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza 2005.

⁴ Oltre alla già citata *Raccomandazione sull'educazione alla pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile*, richiamiamo un secondo documento dell'UNESCO, stavolta redatto dalla Commissione Nazionale Italiana nel 2020 col titolo *Il ruolo dell'educazione per il rilancio sociale ed economico italiano*.

continua di finalità e pratiche, visto che fino a pochi decenni fa, nella stagione sopra richiamata, la promozione della dimensione civica – solo per anticipare uno dei temi che connotano la sperimentazione del metodo Rondine – non era affatto scontata.

L'apprendimento è l'attività umana che ha meno bisogno di manipolazioni esterne. In massima parte, non è il risultato dell'istruzione, ma di una libera partecipazione a un ambiente significante. Quasi tutte le persone imparano meglio «stando dentro» le cose, eppure la scuola porta a identificare l'accrescimento della propria personalità e delle proprie conoscenze con una elaborata pianificazione e una complessa manipolazione⁵.

Una delle voci più provocatorie di quella stagione va senz'altro attribuita a Illich, il cui pensiero sul processo di istituzionalizzazione dei valori andò ben oltre l'ambito dell'istruzione pubblica per essere riconosciuto in molti altri “organismi burocratici del *corporate state*”, per usare le sue stesse parole. Come sappiamo, la sua estrema proposta di *descolarizzazione* non aveva il fine di sopprimere la scuola in quanto tale, ma di liberarla dall'eccesso di sovrastrutture generate dai sistemi di produzione con cui anche i bisogni primari – in questo caso quello educativo – erano stati ridotti a “beni di consumo”. Il celebre affondo sulla pretesa di far coincidere gli apprendimenti con i diplomi rivelava uno dei problemi di fondo della scuola del tempo, ovvero quello di riprodurre l'ordine sociale sulla base di ruoli assegnati non tanto dalle effettive qualità o competenze ad essi attinenti, ma dalla capacità di rispondere a determinate condizioni funzionali all'ottenimento del titolo. L'atto di accusa rivolto alla scuola, insomma, era quello di aver reso del tutto artificiale, ovvero istituzionalizzata, una delle esperienze umane più naturali e spontanee – quella dell'apprendimento – con la conseguenza di aver tradito i principi di giustizia e liberazione che, invece, un sistema educativo avrebbe dovuto preservare.

Non meno severa è stata la denuncia di Paulo Freire, la cui analisi della dialettica *oppressi-oppressori* va ben al di là dei sistemi educativi

In esso si legge che “la Scuola costituisce un momento unico ed irrinunciabile di sviluppo delle nostre comunità. Oltre a essere luogo di istruzione e formazione, le scuole sono luogo di incontro, inclusione e di crescita personale” [il documento è scaricabile dal sito nazionale dell'UNESCO all'indirizzo: <https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/11/Il-ruolo-dell'Educazione-per-il-rilancio-sociale-ed-economico-italiano1.pdf>].

⁵ I. Illich, *Deschooling Society*, 1970; trad. it. *Descolarizzare la società. Per una alternativa all'istituzione scolastica*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1972.

in senso stretto, al punto che i riferimenti alla scuola, nel suo celebre testo del 1968⁶, sono quasi del tutto assenti. La questione si inquadra piuttosto nella più ampia prospettiva con cui i rapporti umani (o fra *autocoscienze*, per dirla con Hegel) sono stati letti come forme di un primordiale antagonismo che ha sempre contrapposto forze dominanti e forze liberatrici: lo confermano i richiami, presenti nelle prime pagine della *Pedagogia degli oppressi*, alla lotta fra colonizzati e colonizzatori di Fanon, alle teorie marxiste, allo stesso Hegel e alla sua interpretazione della dinamica fra servo e padrone. Ma nella parte in cui Freire trasferisce le sue riflessioni su oppressi e oppressori all’educazione, il riferimento alla scuola del tempo non è più velato, ma esplicito:

Quanto più analizziamo i rapporti educatore/educando, nella scuola, a qualunque livello o fuori di essa, sempre più ci convinciamo che questi rapporti presentano un carattere speciale e evidente: sono fondamentalmente rapporti *narrativi, nozionistici*. [...] L’educatore è l’agente indiscutibile, il soggetto reale, il cui compito sacro è “riempire” gli educandi con contenuti della sua narrazione. Contenuti che sono dei veri e propri ritagli della realtà, sconnessi rispetto all’insieme in cui hanno origine, e in cui troverebbero significato. La parola, in queste dissertazioni, si svuota della dimensione concreta che dovrebbe avere, o si trasforma in bla-bla-bla, in verbosità aliena e alienante. È più un suono che un significato: sarebbe meglio non pronunciarla⁷

L’oggetto principale della sua critica, come sappiamo, è la diffusione dell’*educazione depositaria*, ritenuta il riflesso della società oppressiva e l’espressione di una “cultura del silenzio”; anche in questo caso il suo ragionamento considera gli elementi contraddittori della relazione educatore-educando e non di quella fra insegnante e allievo, ma non è difficile leggere fra le righe la piena adesione delle pratiche scolastiche alla “pedagogia dominante”. Nel riferirsi a ciò che egli chiama il “programma di educazione”, Freire sembra voler considerare non solo i curricoli didattici in senso stretto, ma il modo stesso in cui i sistemi di istruzione sono stati progettati e organizzati per conservare un certo ordine, anziché sovvertirlo attraverso una pedagogia problematizzante, liberatrice, emancipativa, dialogica (per utilizzare le stesse espressioni freireriane).

Se dal panorama internazionale ci spostassimo a quello nazionale, sarebbe doveroso includere in questa sintesi delle pedagogie critiche la

⁶ P. Freire, *Pedagogia do oprimido*, 1968; trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1971.

⁷ *Ibidem*, pp. 81-82.

voce di don Lorenzo Milani, la cui esperienza di Barbiana è esplicitamente richiamata nella quarta di copertina della prima edizione italiana della *Pedagogia degli oppressi*, a evidenziarne la continuità. Ma le circostanze che indussero la pubblicazione di *Lettera a una professoressa*, prima fra tutte la riforma della scuola media unica del 1962, sono all’origine di un’altra importante testimonianza, resa in forma di ricerca empirica condotta con insegnanti, presidi e genitori. Stiamo parlando del corposo lavoro di Barbagli e Dei, pubblicato da *il Mulino* e intitolato *Le vestali della classe media*, attraverso il quale i due autori analizzarono le cause del disallineamento fra i principi inclusivi della riforma e il comportamento effettivo degli insegnanti, ancora legati – a loro dire – a un’impostazione selettiva della scuola:

Osservando i nostri colleghi – si legge nell’introduzione – parlando con loro dentro e fuori la scuola, ci andavamo convincendo che non bastava rilevare le resistenze, la violenta ostilità degli insegnanti nei confronti di quegli allievi, provenienti dalle classi sociali inferiori, che erano entrati nella scuola a turbare i loro sonni. Non bastava documentare e capire in che modo la scuola e gli insegnanti riuscissero ad eliminare questi allievi. Era necessario anche vedere cosa facessero degli altri, dei non esclusi, di coloro che rimanevano e proseguivano gli studi. Così il nostro interesse si andava concentrando su quelle che ci si rivelavano le due più importanti funzioni, sostanzialmente conservatrici, degli insegnanti: l’eliminazione dal sistema scolastico degli allievi delle classi sociali inferiori, con la conseguente legittimazione delle differenze sociali pre-esistenti, e quella che vorremmo chiamare la socializzazione alla subordinazione, cioè la trasmissione agli allievi dei valori dominanti, di quei valori tanto utili per formare il suddito ideale, per addestrare i giovani alla passività e all’ubbidienza⁸.

Ci sarebbero molti passaggi (e molti dati) dell’indagine di Barbagli e Dei in grado di rappresentare in maniera paradigmatica il clima “conservatore” della scuola di allora (la ricerca fu condotta fra il 1965 e il 1969, anno della sua pubblicazione), ma ai fini degli argomenti oggetto del presente saggio, ci limitiamo a indicare la parte in cui veniva presa in esame l’educazione politica. Dall’analisi condotta, tale dimensione era considerata una sorta di tabù (come l’educazione sessuale, del resto) e registrava una significativa convergenza di opinioni fra insegnanti, genitori e presidi sull’inopportunità di sollecitare qualsiasi forma di pensiero critico sull’attualità, a cominciare, ad esempio, da quanto stava accadendo in Vietnam in quel momento (il riferimento, lo precisiamo, è degli stessi autori). Nella circostanza veniva esplicitamente menzionato il decreto che dal 1958 aveva introdotto l’educazione civica nei

⁸ M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media*, il Mulino, Bologna, 1969, p. 8.

programmi di insegnamento, evidenziando tuttavia come tutto si riducesse alla mera trasmissione di nozioni giuridico-formali in linea con quanto Aldo Capitini – altro straordinario testimone di una pedagogia sociale in situazione – aveva esposto nel testo *L'educazione civica nella scuola e nella vita sociale* del 1964. Ma l'aspetto che forse merita maggior considerazione deriva dal fatto che la parte della ricerca sull'educazione civica e politica è collocata nel capitolo dedicato al *ruolo di insegnante* (ciò che oggi definiremmo la “professionalità docente”) fra i compiti “non richiesti” (o richiesti in un certo modo), a rinforzare ancora una volta l’immagine di insegnanti che si “chiamano fuori” dal mandato educativo e da qualsiasi funzione di coscientizzazione.

3. Dove “inizia” Rondine

È anche grazie a queste riflessioni critiche, susseguitesi nel tempo, che la scuola ha riscoperto la sua matrice più autentica, ovvero di essere contesto privilegiato di sviluppo di coscienze critiche. Ed è pensiero condiviso dalla comunità pedagogica attuale che, per invertire il trend di un mondo che cambia e va verso una deriva culturale, non si può che iniziare dalla scuola, come luogo formativo per eccellenza che opera insieme al contesto educativo familiare. Essa ha un ruolo importante nella tutela della democrazia attraverso la specificità delle azioni educative quotidiane che, attraverso i contenuti di insegnamento, non solo fondano i riferimenti culturali dei cittadini, ma hanno altresì la forza di guidarli alla progressiva assunzione di questo ruolo. In modo specifico, questo accade durante l’adolescenza, in quel tempo in cui la scuola (la secondaria di secondo grado) dovrebbe essere il contesto formativo più solido perché intenzionalmente versato a promuovere un’esperienza di crescita della propria identità all’interno delle diverse forme di comunità (dalla classe, all’intera scuola, al territorio nella sua dimensione micro e in quella macro).

La sperimentazione del metodo Rondine, attivata a partire dall’anno scolastico 2019/2020,

rimette al centro la scuola e la relazione educativa docente-discente. La classe diviene habitat in cui i conflitti possono essere trasformati creativamente, armonizzando, valorizzando e dando un filo conduttore alle discipline come linguaggi che orientano e guidano lo sviluppo umano integrale. L’apprendimento è compito creativo

nel corso del quale si costruiscono esperienze e, principalmente, si costituisce e ricostruisce l’essere persona in quanto capace di pensare *criticamente*, sentire *interiormente*, fare *attivamente*, trasformare *generativamente*⁹.

Il metodo Rondine, tuttavia, non nasce con un intento di tipo “scolastico” in senso stretto, ma semmai da una visione, da un sogno, da quelle intuizioni di possibilità e desiderio che abitano la giovinezza e, se trovano terreno di radicamento, segnano il tempo di grandi progetti. Così è stato proprio per Rondine, quando nel 1988 Franco Vaccari e un gruppo di amici (i fondatori di Rondine), ispirandosi alle esperienze di Giorgio La Pira e di don Milani (di nuovo il nesso con le pedagogie critiche e sociali), vivono i valori del dialogo, dell’accoglienza, dell’ospitalità in questo piccolo borgo toscano. E proprio le circostanze del tempo diventano terreno fertile per tentare di attivare, forti soltanto dei loro ideali, una via di comunicazione con l’Unione Sovietica durante la Guerra Fredda, immaginando che oltre al conflitto armato ci fossero altre vie da esplorare: ne sarebbe nata una lettera per Raisa Gorbačëva con la richiesta di un incontro da cui nacque “un primo passo di diplomazia popolare, dal basso”¹⁰. Questo primo atto di visionario coraggio ebbe un suo importantissimo seguito: al termine del primo conflitto armato in Cecenia, l’allora rettore dell’Università di Groznyj chiese a Vaccari di ospitare a Rondine alcuni giovani ceceni, affinché potessero completare gli studi interrotti a causa della guerra. La risposta positiva fu data a una condizione, ovvero che assieme ai ragazzi ceceni arrivassero in Toscana anche loro coetanei russi. Nacque così lo *Studentato Internazionale World House*, che definiva e inaugurava la visione di Rondine Cittadella della Pace: “un luogo dove giovani nemici sono disposti a mettersi in gioco per costruire una concreta relazione di pace”¹¹.

Lo studentato divenne da subito il luogo in cui la differenza culturale si fa terreno di relazione, non secondo la logica *amico/nemico* ma attraverso l’apertura ad uno sguardo diverso a quei paesi che sono stati *condannati dall’odio e all’odio*, a partire dallo svelamento di “un grande

⁹ Protocollo di intesa tra MIM e Associazione “Rondine Cittadella della Pace”, 23 settembre 2023.

¹⁰ <https://rondine.org/chi-siamo/la-storia-e-il-futuro/>.

¹¹ Ibidem.

inganno: la costruzione del nemico”¹², con il sogno di portare alla formazione di una nuova “leadership di pace”¹³. Il tema del conflitto, che di fatto segnava le esistenze di tutti i ragazzi che arrivavano allo studentato di Rondine, divenne la parola chiave del loro percorso di apprendimento: il conflitto viene accolto e appreso come parte essenziale dello stesso sviluppo umano (a livello interpersonale così come a livello intrapsichico), nella sua dimensione di *processo capace di generare una trasformazione*, attraverso la forma della relazione. Il conflitto, insomma, si presenta non come ostacolo ma come spazio di relazione perché, come spiega Vaccari, “in una relazione ci sono sempre dei cambiamenti che urtano, come fa un attrito un po’ sconvolgente (in latino *configere* significa “urtare”); [...] nel momento di un qualsiasi attrito si sprigionano forti energie psichiche – in sé naturali – che richiedono tutto il tempo di cura necessario per essere trasformate in un conflitto creativo”¹⁴.

Dall’esperienza dello Studentato, nel 2015, sarebbe gemmata un’altra *impresa*, che vide rivivere la scuola elementare del borgo, da anni abbandonata, con 27 adolescenti dei licei (classico, scientifico e delle scienze umane di tutta Italia), selezionati per frequentare il quarto anno liceale alla Cittadella della pace, sperimentando gli elementi di quello che andava piano a costituirsi come il “metodo Rondine”.

Con il Decreto n. 500/2015 il progetto diventa, per il quinquennio successivo, una vera e propria sperimentazione per l’innovazione didattica e viene preso in carico dal liceo *Vittoria Colonna* di Arezzo, come capofila di una rete di scuole che sarà destinata a diventare sempre più corposa. Infatti, con il D.M. 428/2019, il Ministero ha rinnovato la sperimentazione (interrotta per la pandemia nell’A. S. 2020/2021 e poi prolungata di un anno) e con il recente Protocollo di Intesa tra il MIM e Rondine (29 settembre 2023) sono state sancite le modalità di diffusione della sperimentazione a livello nazionale e internazionale.

I nessi che hanno consentito all’esperienza di Rondine di diventare una sperimentazione del MIM sono contenuti nello stesso Protocollo: leggiamo infatti che “l’articolo 1, comma 58, della legge n. 107 del

¹² S. Dell’Avanzato, *La scuola a Rondine tra mission e visione educativa*, in C. Bernardini, S. Dell’Avanzato, T. Fantacchiotti e F. Nofri (a cura di), *Traiettorie evolutive. Ricerca longitudinale sul Quarto Anno liceale d’Eccellenza*, Milano, FrancoAngeli, 2021, p. 17.

¹³ Ibidem.

¹⁴ F. Vaccari, *L’approccio relazionale al conflitto. Quattro lezioni sul Metodo Rondine*, Milano, FrancoAngeli, 2021, p. 53.

2015, [...] individua, tra gli obiettivi perseguiti dal Piano nazionale per la scuola digitale, la realizzazione di attività volte allo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, anche attraverso la collaborazione con università, associazioni, organismi del terzo settore e imprese, il potenziamento di strumenti didattici e laboratoriali necessari a migliorare la formazione e i processi di innovazione delle istituzioni scolastiche, [...] l'apprendimento e la formazione delle competenze lavorative, cognitive e sociali degli studenti”. Inoltre, considerata la legge 20 agosto 2019, n. 92, recante l’“Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica” e preso atto della specifica vocazione dell’Associazione Rondine “a promuovere una cultura della relazione e della pace che sia in grado di dare un contributo al tema della trasformazione dei conflitti mediante percorsi di formazione ed educazione alla leadership di pace, alla cittadinanza globale e digitale, al dialogo, alla non violenza, all’inclusione, alla tutela dei diritti umani e allo sviluppo sostenibile attraverso attività formative ed educative a livello nazionale ed internazionale”, il Ministero ha trovato condizioni estremamente favorevoli per accompagnare, seppur in via sperimentale, la scuola di oggi a realizzare la sua postura di luogo democratico, capace di educare allo spirito critico e all’appartenenza comunitaria.

4. Nella “scia” di Rondine

Nell’anno scolastico 2024/2025 sono state 25 le scuole secondarie italiane, distribuite su tutto il territorio nazionale, ad ospitare una sezione sperimentale Rondine (che si snoda sul triennio dalla terza alla quinta classe). Gli obiettivi principali si collocano nell’ottica della diminuzione della dispersione scolastica, della promozione dei valori del dialogo, dell’inclusione, della convivenza pacifica, della cittadinanza attiva e digitale e del contrasto al bullismo e alla violenza nelle scuole.

Come nella costruzione di un edificio nuovo, così Rondine ha indicato quali sono i *mattoncini* su cui ricostruire l’impianto educativo, con una premessa di fondo che accantona ogni possibile fraintendimento rispetto ai suoi contenuti e alla sua vocazione antropologica:

la mission di Rondine – decostruire la logica avvelenata del nemico per ripensare la pace – si candida a diffondere nel mondo una teoria che inquadra la cura relazionale del conflitto in quanto tale. La generatività del Metodo Rondine si sta condensando in una restituzione cosmopolita di ciò che Rondine ha ricevuto in dono dal mondo attraverso i volti di tutti i giovani della World House. Il Metodo non può non essere messo

a disposizione di tutti coloro che abbiano bisogno di strumenti per la gestione positiva dei conflitti¹⁵.

Con questa premessa, legata *all'approccio relazionale alla soluzione dei conflitti*, ci è utile analizzare quali sono i fondamenti di questa nuova (o rinnovata) costruzione educativa che viene proposta e attuata nelle *Sezioni Rondine* delle scuole secondarie di secondo grado che stanno attuando la sperimentazione. Come leggiamo nell'Allegato Tecnico del Protocollo di Intesa, l'assetto educativo proposto

permette ad ogni giovane di pensare e leggere ciò che lo circonda con prospettiva globale, “cucendo” i propri punti di fragilità e di forza con le opportunità più aderenti ai propri bisogni, insegnando ad accedere alle proprie risorse interiori attraverso i linguaggi disciplinari che, in maniera integrata, concorrono a far trovare il proprio specifico percorso e progetto di vita. [...] Autonomia e rispetto, libertà e responsabilità *cuciono* la dimensione individuale a quella collettiva e creano le basi per una nuova comunità educante che rimette al centro la scuola.

Sta a cuore evidenziare come ogni singola scuola, con la propria identità, si collochi dentro uno specifico territorio, che diventa il contesto concreto entro cui fare esercizio di cittadinanza attiva: il *pensare criticamente per fare attivamente e trasformare generativamente* non restano lettera morta ma diventano la sostanza di un tessuto relazionale per l'incontro con quei luoghi, di ogni città o paese, che spesso sono messi ai margini, perché presentano condizioni di fragilità, di bisogno, di mancanza. È qui che il patto educativo di Rondine con il territorio si fa *servizio*, nel senso più autentico del termine di dedizione e impegno nei confronti della comunità di appartenenza con l'obiettivo di restituire sotto forma di azioni concrete quegli ideali che sono inscritti nel metodo e che prendono vita, nelle sezioni Rondine, attraverso i *mattoncini* rossi (fondanti) e quelli gialli (variabili). Se i primi individuano gli elementi di fondo senza i quali non può delinearsi la specificità didattica (la sfida, il consiglio di classe coeso, il tutor di classe, il percorso Ulisse, la classe Nuvola, la “cucitura”) i secondi, invece, chiedono una loro specifica *declinazione contestuale* per mettersi in dialogo costante con il proprio territorio (assumendo l'impegno di restituire azioni concrete di incontro e di servizio) e di attivare legami di spontanea appartenenza alla

¹⁵ *La scuola a Rondine tra missione e visione educativa*, cit., p. 17.

comunità: l’identità valoriale dei ragazzi di Rondine deve vedersi, insomma, non solo *dentro* la scuola ma soprattutto *fuori* dalla scuola, *dopo* la scuola, *oltre* la scuola.

Dal punto di vista strettamente didattico, come leggiamo ancora nell’Allegato del Protocollo di Intesa,

la sperimentazione valorizza gli ordinamenti esistenti. Le discipline sono strumenti capaci di “*cucire*” il processo educativo all’interiorità dell’alunno, interrogandolo e stimolandolo a coniugare conoscenza ed esperienza. Ogni singola disciplina, nel rispetto delle indicazioni ministeriali, viene “*curvata*” ai significati di un’educazione ispirata dalla capacità di vivere il conflitto nel gruppo. Sezione Rondine si pone un ambizioso obiettivo di monitoraggio e valutazione, ossia comprendere quanto il favorire a scuola habitat relazionali possa generare un clima scolastico capace di disincentivare la dispersione e l’abbandono individuando nella scuola il luogo prediletto per la costruzione di relazioni di fiducia che portino lo studente ad un personale percorso di crescita.

Le discipline, in Rondine, non sono materie da conoscere ma reali spazi di crescita, che attraverso concetti vivi si legano in maniera armonica tra di loro, con intense frequentazioni interdisciplinari che sviluppano spirito critico e spingono ad uscire da logiche di archiviazione di contenuti, per favorire invece una tessitura di sapere che sappia custodire il fuoco del *domandarsi*.

Scrive Milan che Rondine si distingue per una sorta di istanza rivoluzionaria, il cui cuore è rappresentato dal “capovolgimento del paradigma identitario: passare dall’*ego sum* all’*ego cum*, dall’*io-nemico/lui-nemico* all’*io-tu amici*, dal *duello* al *duetto*, dall’*iocrazia* alla *relazionalità autentica*, dall’*io* stonato e bellico che si riduce a essere l’*eco* di se stesso *alla persona* (che, detto in altro modo, *suona-per*)”¹⁶.

5. Prime analisi per una disamina pedagogica

Il punto di avvio per una prima riflessione pedagogica su quanto il metodo Rondine promuova un percorso di crescita capace di arginare il pericoloso processo in atto “a detrimento della cultura generale e dei suoi apporti *umanistici*”, come leggiamo nella *call* di Ricerche Pedagogiche, non può che essere reperita nelle fonti a cui esso si ispira, ben al

¹⁶ G. Milan, *Mettere le ali al bisogno di volare. La sfida pedagogica di Rondine*, in B. Sonaglia e F. Vaccari (a cura di), *Per un approccio trasformativo al conflitto*, Milano, FrancoAngeli, 2025, p. 91.

di là di quella sola dimensione di *visione di futuro* insita nella genetica progettuale dei fondatori.

Come sostiene Dell'Avanzato “attraverso la scuola democratica di John Dewey, il principio educativo dell'*I care* di don Lorenzo Milani, l'approccio trasformazionale di Jack Mezirow, è stato possibile definire il quadro pedagogico, antropologico ed educativo più consono alle caratteristiche sperimentali”¹⁷ del metodo. Ci sono due aspetti, in particolare, che conducono ad un'idea del tutto attuale della necessaria formazione delle nostre generazioni:

- la scuola è vita e non preparazione alla vita; coniuga il saper essere e il saper fare, e fornisce una conoscenza che è sapienza, azione, responsabilità, fioritura relazionale;
- l'apprendimento è un compito creativo nel corso del quale si costruiscono esperienze e, principalmente, si costituisce e ricostituisce l'essere persona in quanto capace di pensare criticamente, sentire interiamente, fare attivamente, trasformare generativamente.

Da una parte, quindi, la scuola intesa come luogo concreto di cittadinanza attiva, il farsi carico dell'ambiente, del bene pubblico e dei bisogni del proprio territorio; dall'altra la scuola come luogo in cui prendersi cura di sé, dell'altro, attraverso le relazioni docente-studente-studente¹⁸.

La comunità scolastica non vive in una bolla scostata dalla realtà ma impara a leggerla nella sua contestualizzazione e a trovare forme, attraverso la conoscenza, per agire dentro di essa a partire dal riconoscimento di quei naturali conflitti intrapersonali e interpersonali che caratterizzano la vita personale e collettiva.

Un secondo aspetto importante, che qualifica il metodo, va reperito nel fatto che la classe, come micro-cellula di cittadinanza, è il luogo in cui si sperimentano le relazioni e i processi di conflitto che si possono dare su diversi piani e che la figura del *tutor* accompagna fornendo ascolto e supporto. Diversamente dalla pratica scolastica comune, infatti, il metodo Rondine prevede che vi sia un *terzo esterno* alla classe “destinato a occuparsi della dimensione collettiva del percorso educa-

¹⁷ S. Dell'Avanzato, *La scuola a Rondine tra mission e visione educativa*, in C. Bernardini, S. Dell'Avanzato, T. Fantacchiotti e F. Nofri (a cura di), *Traiettorie evolutive. Ricerca longitudinale sul Quarto Anno liceale d'Eccellenza*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 29-30.

¹⁸ Ibidem.

tivo-formativo, ovvero della dimensione del gruppo classe come piccola comunità di apprendimento”¹⁹ e impegnato a sostenere “lo spirito comunitario di collaborazione che si prende cura dei membri del gruppo, generando inclusione e integrazione”²⁰. Il tutor (la cui formazione è parte integrante del metodo) svolge un ruolo di facilitazione che viene offerta sia alla classe sia ai docenti, con il compito di promuovere una relazione corretta e rispettosa, dentro un ambiente protetto e non giudicante: egli assume, in qualche modo, una funzione di *garante dei valori* di Rondine in special modo nella creazione di un contesto inclusivo e autenticamente fiduciale, ove ciascuno possa crescere nella sua umanità.

Sempre nelle parole di Dell’Avanzato cogliamo il legame fondamentale che la dimensione plurale assume nell’esperienza di Rondine:

Relazione, conflitto e gruppo classe sono le tre principali categorie che codificano il Metodo Rondine nei processi educativi scolastici e sono costantemente integrati e rinforzati nella didattica stessa: la competenza relazionale del docente si aggancia a quella disciplinare calandosi nella dimensione gruppale della classe, favorendo un laboratorio vivo di cittadinanza attiva; consapevolezza di sé e il saper gestire le proprie emozioni sono in costante rapporto alla comprensione dei sentimenti degli altri e al saper curare le relazioni interpersonali (Goleman, 2012)²¹.

Un terzo aspetto degno di nota è il riconoscimento formale dell’esperienza di Rondine (espressa nei diversi documenti ministeriali sopra citati) che ha fatto nascere intorno a sé un apparato scientifico di controllo a cui collaborano diversi atenei nazionali ed internazionali, come accuratamente documentato da Sonaglia nel già citato testo del 2025 *Per un approccio trasformativo al conflitto*.

Unitamente a questi aspetti positivi, segnaliamo alcuni elementi critici che dipendono in parte dalla nascita piuttosto recente del metodo e in parte da una necessaria ulteriore diffusione sul territorio che certo

¹⁹ S. Dell’Avanzato, *La scuola a Rondine tra missione e visione educativa*, in C. Bernardini, S. Dell’Avanzato, T. Fantacchiotti e F. Nofri (a cura di), *Traiettorie evolutive. Ricerca longitudinale sul Quarto Anno liceale d’Eccellenza*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 37-38.

²⁰ Ibidem.

²¹ S. Dell’Avanzato, *Costruire habitat della fiducia a scuola. L’applicazione del Metodo Rondine dal Quarto anno alle Sezioni Rondine*, in B. Sonaglia e F. Vaccari (a cura di), *Per un approccio trasformativo al conflitto*, Milano, FrancoAngeli, 2025, p. 94.

potrà aiutare a produrre modalità di valutazione più incisive e possibilità di declinazione più adattabili alle diverse realtà scolastiche. Procediamo ad analizzarli in forma sintetica, seguendo un ordine di senso che sarà facilmente comprensibile se li intendiamo più come delle *sfide* che come degli aspetti negativi.

In prima istanza rileviamo le resistenze legate alle tradizionali modalità didattiche: il metodo, infatti, chiede un deciso spostamento della tradizionale didattica per discipline ad una didattica interdisciplinare che sia in grado di una tessitura concettuale e relazionale coerente e continuativa.

Ad un secondo livello evidenziamo la difficoltà di una implementazione diffusa: se è vero che le scuole interessate sono molte, non risulta semplice espandere il metodo a istituti non liceali, anche relativamente alla formazione dei docenti e alle risorse, umane più che tecnologiche (ad esempio la figura dei tutor che debbono essere appositamente formati), che costituiscono il tessuto vivo del metodo.

La dimensione valutativa rappresenta poi uno degli aspetti più delicati del lavoro didattico: modificandosi la stessa struttura del lavoro in aula (il gruppo diventa la forma per eccellenza di apprendimento) anche la valutazione dovrebbe strutturarsi non soltanto in una dimensione individuale ma anche, fruttuosamente, in una collettiva.

In ultimo va fatto cenno al tema della sostenibilità: mantenere un accompagnamento formativo e di risorse umane richiede un impegno di tipo culturale, organizzativo ed anche economico di non semplice sostentimento, che necessiterebbe di un centro unico che probabilmente l'Associazione Rondine da sola non è in grado di sostenere, via via che le scuole entrano a far parte della rete.

Lo stesso Protocollo di intesa si chiude, nell'Allegato, con l'affermazione che “Rondine si impegna ad ampliare la sperimentazione all'intero ordinamento scolastico”, proprio perché essa si pone come ambizioso obiettivo quello di

comprendere quanto il favorire a scuola habitat relazionali possa generare un clima scolastico capace di disincentivare la dispersione e l'abbandono individuando nella scuola il luogo prediletto per la costruzione di relazioni di fiducia che portino lo studente ad un personale percorso di crescita.

Quest'ultima considerazione, in particolare, ci fa dire che ogni scuola dovrebbe già *naturalmente essere “Rondine”*, ovvero operare in ordine alle disposizioni uniche di ogni persona affinché possa realizzarsi nella

sua individualità e nella sua appartenenza comunitaria, secondo la *forma* che le è propria.

Riferimenti bibliografici

- Barbagli M., Dei M., *Le vestali della classe media*, Bologna, il Mulino, 1969.
- Bernardini C., Dell’Avanzato S., Fantacchiotti T. e Nofri F. (a cura di), *Traiettorie evolutive. Ricerca longitudinale sul Quarto Anno liceale d’Eccellenza*, Milano, FrancoAngeli, 2021
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- Chiosso G., *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1997.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1971.
- Illich I., *Descolarizzare la società. Per una alternativa all’istituzione scolastica*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1972.
- Sonaglia B. e Vaccari F. (a cura di), *Per un approccio trasformativo al conflitto*, Milano, FrancoAngeli, 2025
- Vaccari F., *L’approccio relazionale al conflitto. Quattro lezioni sul Metodo Rondine*, Milano, FrancoAngeli, 2021

Scuola, cultura sociale e contesti politico-culturali: finalizzazioni, problematiche, futuro

Angelo Luppi

Il contributo seguente intende affrontare, alla luce della letteratura scientifica attuale e del dibattito pubblico in atto sulla digitalizzazione di aspetti salienti della cultura contemporanea, quale sia l'impatto che i processi in corso hanno sulle varie comunità nazionali ed internazionali. In particolare, l'attenzione e la riflessione si indirizzano su quanto riguarda le relazioni che si vanno creando fra la scuola ed i suoi percorsi formativi, l'attuale situazione emotionale e culturale in cui le società vanno esprimendosi ed infine i possibili e/o necessari cambiamenti dei profili professionali dei docenti dei vari ordini di scuola. In questo indirizzo di ricerca e riflessione viene espressamente esaminato il forte impatto che può produrre l'Intelligenza Artificiale, il cui corretto uso deve divenire sicuro patrimonio professionale dei docenti.

This paper aims to address, in light of current scientific literature and the ongoing public debate on the digitalization of key aspects of contemporary culture, the impact of ongoing processes on various national and international communities. In particular, attention and reflection focus on the relationships being created between schools and their educational programs, the current emotional and cultural climate in which societies are expressing themselves, and finally, the possible and/or necessary changes in the professional profiles of teachers at various levels of education. This line of research and reflection specifically examines the powerful impact that Artificial Intelligence can have, the proper use of which must become a trusted professional asset for teachers.

Parole chiave: Scuola, società, culture, docenti, tecnologie, intelligenza artificiale.

Keywords: School, society, cultures, teachers, technologies, artificial intelligence.

1. Scuola, società e cultura diffusa

Complesse, intricate e contraddittorie appaiono essere le valutazioni, le aspettative e le criticità culturali, sociali e scolastiche che si avvilluppano in questi ultimi, tumultuosi e trasformativi tempi, in merito al rimescolarsi culturale, cognitivo ed interattivo degli aspetti di cultura di società o di cultura personale e strumentale che le scuole dovrebbero oggi fornire alla gioventù affidata alla loro gestione.

Nei loro aspetti generali le condizioni di vita culturali, emozionali e sociali dei giovani appaiono critiche e contraddittorie sotto molteplici aspetti anche se, contrariamente ad un pessimismo generalizzato, molti

tratti positivi vengono comunque rilevati: “Le nuove generazioni credono nel futuro. E sono più empatiche e attente al prossimo. Regole, senso di giustizia e sensibilità: punteggi alti per adolescenti e ragazze”¹.

Una descrizione invero assai ottimistica, ma che ci permette di continuare a credere ed a valorizzare ancora una positiva ed efficace idea di scuola, che in questi contesti potrebbe ancora influire molto e positivamente sulla formazione di ragazzi e ragazze². Sotto molti aspetti, tuttavia, la funzionalità delle scuole attuali, anche se profondamente modificata nel nostro paese negli anni iniziali del corrente secolo, appare per molti restare ancora inadeguata ad affrontare compiutamente le esigenze di crescita e di presenza dei giovani nella società attuale. Un contesto, peraltro a valenza transnazionale, oggetto di forti trasformazioni nel suo profondo morale, comportamentale, tecnologico e socio-cognitivo³.

In questi tempi va crescendo, in particolare, una continua ed importante attenzione alle problematiche della digitalizzazione della società, non solo nelle istanze specializzate in questioni educative o tecnologiche, ma anche sviluppata su quotidiani o in rubriche televisive di largo ascolto⁴. Accompagna tutte queste operazioni culturali e comunicative anche una valutazione, talora contrastiva e negativa, assai accentuata, che intende mettere in luce i pericoli culturali ed emozionali che si creano con questa nuova e diffusa frammentazione della comunicazione pubblica⁵.

La situazione che ne consegue è quindi oggetto di innumerevoli, ma non sempre convergenti contributi critici, sviluppati nel tempo da studiosi universitari o da centri studi di varia consistenza ed intesi anche a

¹ Cfr. Silvia Morosi, *Giovani, se <l'altro siamo noi>*, in Corriere della Sera, 7 ottobre 2025, p. 36.

² “Scuola. ‘Istituzione sociale cui è demandata l’educazione dei giovani attraverso il sistematico apprendimento di precisi contenuti disciplinari’, in luoghi e tempi spendibili ‘nella contemplazione e nello studio’ e ‘nell’ascolto di un maestro’ (Giovanni Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998, p. 394).

³ Per alcuni sintetici cenni a queste situazioni, per argomentazioni e riferimenti, cfr. Angelo Luppi, *Scuola, tecnologie e dimensioni educative*, in “Ricerche Pedagogiche”, luglio-dicembre 2024, pp. 31-48.

⁴ Cfr. RaiNews, *Una giornata tipo con l'intelligenza artificiale*”, “Il glossario dell'intelligenza artificiale”, “Sai riconoscere le immagini create con l'intelligenza artificiale”, “La rivoluzione dei video e dei deepfake generati con l'AI”, in RaiNews, 10 ottobre 2025.

⁵ Cfr. G. Zanchini, *La cultura nei media. Dalla carta stampata alla frammentazione digitale*, Roma, Carocci, 2014.

comprendere le istanze riflessive o propositive provenienti dalle parti più attive del mondo dell’informazione o del mondo della comunicazione sociale. In una interessante ricerca sui progetti di vita dei giovani realizzata nei primi anni duemila già si rilevava infatti come “le scienze della società e quelle dell’educazione” non avessero nel tempo prestato giusta e distinguibile attenzione nei confronti delle “concezioni utopiche diffuse nella popolazione dei diversi paesi occidentali”, andando infine a sovrapporre lo studio delle aspirazioni personali a quello dei desideri socialmente condivisi ed infine a quello delle utopie vere e proprie. Si consideravano certamente i “modi diversi di concepire il futuro” ma, mentre “sogni e desideri riguardano la sfera intima ed individuale”, le “utopie” dovrebbero invece “essere riconosciute come concezioni collettive” e parti integranti di un sentire diffuso, ovvero di una “immaginazione sociale” capace di contraddistinguere i momenti interi di ibridazione e mutamento, presenti in tutte le epoche⁶.

Una situazione che nell’imperante globalizzazione contemporanea si è certamente estesa e che rende necessario, anche nell’attività scolastica, considerare l’articolazione della condizione giovanile in più ambiati interagenti, quali soggettività, socialità, storicità, formazione ed infine dimensione utopica, quale “elemento trainante” di una formazione rivolta al futuro⁷.

2. *L’anima profonda della scuola*

Ci si può interrogare, a questo punto, su quale debba essere l’anima profonda che dovrebbe informare la scuola e se davvero possano essere *totalmente* negativi o totalmente positivi gli strumenti tecnologici attuali. In realtà non sarebbe proponibile una soluzione di solo entusiasmo per il nuovo, come non reggerebbe al contrario una ostilità totale e preconcetta⁸. La scuola, quindi, deve continuare ad esprimere ed a valorizzare tutte quelle esperienze cognitive e formative, del presente ed anche del passato, che possono ancora agire come tensioni positive interiorizzate e concorrere alla costruzione nei giovani di una moderna

⁶ Cfr. Angelo Luppi, *Cosmopoli, giovani, educazione, futuro. Una scuola dai molti possibili destini*, in “Ricerche Pedagogiche”, Luglio-Dicembre 2018, pp. 128-152.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Cfr. Angelo Luppi, *Docenti e PNRR: tecnologie e dimensioni educative*, in “Ricerche Pedagogiche” 224-225, Luglio-Dicembre 2022, pp. 41-58; A. Luppi, *Scuola, tecnologie e dimensioni educative*, in “Ricerche Pedagogiche” 232-233, Luglio-Dicembre 2024, pp. 31-48.

“*Paideia*” personale (composta di studio approfondito, riflessioni ed esperienze), capace di guiderli, nell’oggi e nel futuro, in una positiva crescita personale ed in una fattiva vita sociale⁹. Impossibile definire in questa sede tutti i contorni di tale *Paideia*, comunque da considerare, per quanto ci riguarda, formata in quei tratti etici e culturali che, valorizzando le capacità e le potenzialità delle persone, le orientano, attraverso l’educazione, “a “trasformare in meglio il presente”¹⁰. In questa direzione va anche considerata l’opportunità di un miglioramento delle competenze professionali digitalizzate dei docenti, peraltro già in atto, sotto vari aspetti istituzionali o personali¹¹.

In quest’ambito si pone allora la necessità di assumere anche precisi punti di riferimento, concettuali ed operativi, quali, primariamente, l’idea che la scuola “come torre ferma che non crolla giammai la cima per soffiar di vento” debba continuare ancora nelle società contemporanee ad esistere come ambiente essenziale di riferimento per una maturazione critica, partecipata e rivolta al futuro dei ragazzi e delle ragazze che nella scuola compiono una loro importante formazione, nei suoi vari aspetti¹². Si tratta anche di riflettere, di rivalutare e ripensare il concetto ed il contenuto della “*Paideia*” a cui fare riferimento, dei cui contorni gli intellettuali e gli insegnanti che di questo concetto culturale e pratico sono creatori o partecipi attori dovranno rendersi conto, sempre confrontandosi con essa nella propria formazione o nella propria attività professionale di ricerca o d’insegnamento¹³. Si tratta comunque di mantenere vitale l’esigenza di adeguamento progressivo

⁹ Cfr. Giovanni Genovesi, *La scuola del futuro: il liceo dei sogni*, in “Ricerche Pedagogiche” 232-233, Luglio-Dicembre 2024, pp. 49-65. Anche G. Genovesi, *Paideia. Ogni classico è una storia di eros ed educazione*, Roma, Anicia, 2024.

¹⁰ Cfr. *Utopia*, in Giovanni Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit., p. 481.

¹¹ Giovanni Luppi, *L’ibridazione docente: tradizione, innovazione, futuro*, in “Ricerche Pedagogiche”, Luglio-Dicembre 2021, pp. 169-185.

¹² Due le primarie dimensioni educative di queste considerazioni: “la dimensione fattuale, quella che si compie attraverso specifiche operazioni in un determinato contesto storico” e “la dimensione teorica e teoretica” delle caratteristiche di una scuola in atto, positivamente rivolta a quegli elementi “di comunità, di diversità, di identità e di padronanza di sé” che la connotano nella storia civile che progressivamente si sviluppa. Cfr. Giovanni Genovesi, *La scuola serve ancora*, Roma, Anicia, 2022, p. 38.

¹³ Questo collegamento fra storia e cultura, momenti sociali e dell’educazione, può essere certamente dialettico fra studioso e studioso e, ovviamente, fra docente e docente. Cfr. Giovanni Genovesi, *Paideia. Ogni classico è una storia di eros ed educazione*, Roma, Anicia, 2024.

verso quelle migliori soluzioni formative e professionali che la scuola comunque cerca di perseguire, come sua valida natura da molteplici anni e che, cresciute nel tempo, forse oggi hanno purtroppo perso di appeal, purtroppo anche favore di molte peggiori (ma attrattive per i giovani) magnificazioni di comportamenti, culturali e personali di assai scarsa rilevanza e valore¹⁴.

3. Scuola, società, emozioni ed artificialità

Le situazioni culturali, sociali e tecnologiche giovanili con cui si confrontano oggi le scuole e i docenti sono dunque in pieno e vorticoso movimento, tanto sul piano tecnico, quanto su quello esistenziale. Si moltiplicano in rete le istanze di supporto intese a fornire valide risposte alle problematiche socio-tecniche attuali¹⁵.

Una iniziativa, quale “*Dubitare e dibattere*” viene attualmente annunciata come momento internazionale di confronto al fine, si sostiene, di “rinforzare la democrazia esortando i giovani a dubitare” nel rispetto di tutte le opinioni ma in un quadro concettuale e culturale in cui esse possano distinguersi “dai fatti”¹⁶.

¹⁴ Per il primo aspetto, cfr. Angelo Luppi, *L'organizzazione dell'infanzia e dell'adolescenza, nella ridondanza comunicativa d'oggi*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 192-193, luglio-dicembre 2014; Angelo Luppi, *Narrazioni, interattività, apprendimenti*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 195, aprile-giugno 2015. Per il secondo aspetto, malauguratamente, non resta che rinviare *tout court* all'attuale pessima comunicazione “social”, purtroppo pervicacemente seguita e partecipata da numerosissimi giovani.

¹⁵ Assai utile si presta per seguire ed approfondire con tempestività queste problematiche, anche giornaliere, la consultazione di “*Vivere nell'era della intelligenza artificiale*”, uno “speciale sempre in aggiornamento”, sul mondo “in rapida evoluzione dell'AI”. Cfr. <https://www.rainews.it/speciali/intelligenzaartificiale>, letto in data 15 ottobre 2025.

Nello specifico dell'informazione e della sua corretta interpretazione si colloca anche “*Osservatorio for Independent Thinking*”, un progetto che punta ad avvicinare i ragazzi al mondo dell'editoria e dell'informazione, con lo scopo di “scalfire le certezze che polarizzano, le convinzioni che separano e radicalizzano per aprire la strada al dubbio ed al confronto”. Cfr. <https://www.rainews.it/articoli/2025/10/giovani-e-information-nasce-doubt-and-debate-per-formare-i-ragazzi-al-pensiero-critico-8f24a72e-c20b-494a-b543-60f1084743e1.html>, letto in data 15 ottobre 2025.

¹⁶ Si tratta di una iniziativa internazionale, in cui ci si propone di realizzare, con il concorso di Tim e di gruppi editoriali internazionali, di realizzare una piattaforma digitale “*Double and Debate*” intesa a sollecitare e coinvolgere i giovani delle scuole secondarie al confronto ed alla riflessione attraverso l'accesso “a lezioni dinamiche e a contenuti multimediali” sviluppati tramite “media partnership internazionali di

Alcuni autori, in questo caso rivolgendosi all’opinione pubblica in lettura di carta stampata quotidiana ed esponendo concetti generali di non facile gestione (ma sicuramente riferibili a quanto nelle scuole avviene o dovrebbe avvenire) vanno inoltre sostenendo che nella vita s’ incontrano momenti in cui “ci dobbiamo svuotare” accanto ad altri in cui “ci dobbiamo riempire”. Gli umani (“noi”) non siamo fatti “né per il pieno, né per il vuoto” bensì per le relazioni che possono creare “il dinamismo, il flusso, il passaggio di calore” nel quadro della “termodinamica instabile in cui consiste la vita”. In sostanza noi saremmo fatti “per assumere contenuti (sotto forma di persone, volti, musiche e storie) di cui riempire la nostra interiorità” ed “il lavoro fondamentale a livello spirituale consiste nel capire se è il momento di svuotarsi e di che cosa”, “oppure se è il momento di riempirsi e di che cosa...”.

Da ciò derivano alcune conclusioni, non immediatamente didattiche, ma certamente formative: “capiamo se siamo sulla via giusta della vita se dentro di noi fiorisce la gioia di vivere e la corrispettiva potenza” con “risveglio di tutte le nostre potenzialità”, ma se “percepiamo l’impostanza, vuol dire che siamo sulla strada sbagliata e dobbiamo cambiare”. In sostanza, si conclude che “il valore di un essere umano dipende dal metodo mediante cui procede nella vita” ed il criterio di base a cui riferirsi sarebbe “la gioia e la potenza di vivere”¹⁷.

Queste considerazioni sembrano trovare affinità con la già ricordata vocazione personale all’utopia, una visione del mondo e del futuro intrinsecamente dotata di “carica emancipativa e di libertà” che anche in presenza della convinzione dell’impossibilità di un successo assoluto e perenne richiede comunque di essere considerata “un costante stimolo a poter pensare e perseguire mondi diversi e migliori di quelli esistenti”¹⁸. Si ripresenta, in sostanza, l’indispensabilità della presenza di un’idea di scuola (che serve ancora, come già abbiamo ricordato), in cui possa essere preminente, tanto nell’ispirazione formativa, quanto nelle attività didattiche, una concezione e una gestione formative essenzialmente connaturate all’idea di ricerca, in quanto intesa ad allargare

altissimo standing e reputazione”. Cfr. Ceccherini ai Giovani: “Apritevi al confronto”. *Al via il progetto internazionale dell’Osservatorio*, in “La Stampa”, 15 ottobre 2025, p. 27.

¹⁷ Vito Mancuso, *Il vuoto è fonte di gioia*, in “La Stampa”, mercoledì 15 ottobre 2025, pp. 30-31.

¹⁸ Cfr. *Utopia*, in Giovanni Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit., p. 479.

“conoscenza”, “strategie concettuali”, “capacità interpretative” ed infine desiderio di futuro¹⁹.

Mantenendo questa ispirazione di fondo, molteplici nel tempo e negli spazi di un vitale mondo, possono essere allora le vie di realizzazione nella scuola di questa aspirazione ad un buono e degno vivere umano. Nel quadro comunicativo che abbiamo indicato non va tuttavia dimenticata anche la concezione morale, educativa e comportamentale “spettacolarizzata” che viene rivolta alle “*minime*” (ma assai emblematiche) vicende personali e sociali che riguardano giovani in via di formazione attraverso film televisivi di forte consumo, quali “*Adolescence*” o “*Steve*” su Netflix. Non sono direttamente istanze formative, ma in esse, a mezzo media di grande diffusione, si pongono anche interrogativi assai importanti sugli atteggiamenti personali cognitivi e di valore etico da perseguire negli ambienti di vita giovanili, compresi quelli formativi.

4. Il docente tecnologico: cellulari, tablet e personal computer

Per affrontare una corretta gestione delle problematiche connesse a scuola ed educazione occorre rilevare la complessità della situazione, anche tecnologica. Oltre alle spettacolazioni televisive i punti di forza di questo nuovo e potente sviluppo comunicativo vengono ad essere, sul piano strumentale ed in reciproca connessione, i personal computer (da tavolo o portatili), gli Ipad di varia grandezza ed infine i telefoni portatili, ormai tecnologicamente assimilabili per funzionalità a piccoli computer. La diffusione di queste strumentazioni, quantomeno nel nostro mondo “ricco” e “tecnologicamente” produttivo, viene ad essere enorme e soprattutto pervasiva in molteplici forme di comunicazione.

In sostanza sembra in via di sostituzione, nella maggioranza delle comunicazioni possibili (non solo scolastiche), la parola “fissa” scritta in libri, documenti, comunicazioni personali a favore di un pervasivo uso della comunicazione elettronica pluri-canale di contenuti vari, talora accompagnati da suoni, musiche varie e immagini soprattutto mobili.

Questo significa che quanto era assimilabile nel tempo alla “forza lenta ma costruttiva, dei cari vecchi libri” che agivano nel profondo delle coscienze individuali e delle convinzioni collettive, prodotte e supportate anche da adeguate e corrette azioni formative, ora invece sta

¹⁹ Cfr. *Ricerca*, in Giovanni Genovesi, *Ibidem*, pp. 364-366.

mutando le sue caratteristiche intrinseche. Nella diffusa comunicazione ora emergono anche i contorni, spesso negativi, di una forza che si attiva con potenzialità di sopraffazione nei movimenti esperienziali e culturali della pubblica opinione.²⁰

Si tratta comunque di un terreno di riflessione politico, sociale ed educativo, su cui talvolta s’innestano a latere problematiche, pur importanti ma di diverso carattere. Occorrerebbe infatti più accortamente definire il campo dell’uso delle tecnologie a scuola, sicuramente meglio precisando la ricorrente polemica legata alla presenza dei “cellulari” a scuola durante le lezioni (possibile per alcuni, ma certa fonte di distrazioni soggettive o di pressioni indebite sui compagni, per altri). Si tratta di una situazione già oggetto di un divieto esplicito da parte del Ministero dell’Istruzione e di notevoli aggiuntive problematiche²¹.

Infatti questa decisione ministeriale, nei suoi aspetti generalizzanti, ha innescato consensi ed anche riserve, dal momento che sembra chiaramente sovrapporsi, con una certa genericità strumentale (“i cellulari”) alla utile e costante presenza nella didattica, già entrata nell’uso corrente, di tablet e di personal computer portatili. Questo vale a maggior ragione dal momento che numerose case editrici già “linkano”, come estensione significativa dei loro libri di testo, anche la possibilità d’accesso informatico a documenti di studio, suggerendo altre ed aggiuntive approfondite valutazioni didattico-educative, non incluse a stampa nei libri, ma rese più ampiamente disponibili per via informatica. Questa tipologia di intervento politicamente ed amministrativamente generalizzato (peraltro comune ad altri paesi) sembra esprimersi con una visione sostanzialmente nostalgica e moralistica, peraltro significativa ma certamente anche imprecisa dato che da parecchi decenni le frontiere

²⁰ Molto interessanti su questi argomenti appaiono anche le valutazioni di un capo d’industria di noto blasone, Marina Berlusconi, che in aggiunta a valutazioni economiche, porta l’attenzione sulle attuali modalità di presenza delle BigTech e delle loro piattaforme, considerando come esse “a differenza dei media tradizionali” siano in grado di prosperare “in un far west dove nessuno risponde di quello che ha scritto”, dato che l’importante ed essenziale risultato da raggiungere sono i “clic”. In questo modo “si solleva la marea delle fake news, del linguaggio dell’odio, del rifiuto delle opinioni diverse”. Questo andamento distorto accentuerebbe “il brodo culturale della polarizzazione e della radicalizzazione, in cui affonda purtroppo anche la politica”. In questo contesto “libertà e democrazia rischiano di finire stritolate nella morsa degli opposti, che distrugge il dialogo e alimenta l’intolleranza” (Marina Berlusconi, *Lo strapotere delle Big Tec*, in “Corriere della Sera”, 19 ottobre 2025, pp. 1, 26).

²¹ Nina Fresia, *L’esordio in classe senza gli smartphone*, in “La Stampa”, mercoledì 10 settembre 2025, pp. 16.

tra scuola, contesto e società sono decisamente cambiate. Non è comunque decisione passata sotto silenzio, tanto sui mezzi di comunicazione quanto in centri di ricerca che da tempo si occupano della trasformazione digitale della scuola italiana.

Le ragioni di perplessità, fra i molti interventi, riguardano l'ormai inarrestabile e non necessariamente negativa diffusione di questi strumenti, emersa immediatamente in contributi di rete²². Va considerato che, con più meditate ricerche, centri di ricerca ed intervento specializzatisi nel tempo in queste problematiche, pur riconoscendo l'esistenza di rischi educativi e culturali, si pongono il problema in modo riflessivo e con investigazioni e collaborazioni fra docenti, ragazzi ed esperti, si muovono alla ricerca di soluzioni proattive in merito, nella considerazione che “vietare il cellulare in classe non basta” per creare situazioni d'apprendimento valide e moderne²³.

In questi ultimi anni, così creando una fiduciosa mentalità nuova, dinamica ed assai coinvolgente, è quindi maturata nel campo culturale, sociale ed educativo anche una prospettiva che vede diversamente e positivamente l'utilizzo massiccio dell'informatizzazione nei contesti scolastici, anche nel quadro di un contrasto alle povertà culturali²⁴. Una situazione in dinamico sviluppo.

5. Una nuova protagonista: l'Intelligenza Artificiale

Nella scuola e nella società è entrato con una forza che sembra inarrestabile un nuovo competitor: l'Intelligenza artificiale. Ci troviamo dunque di fronte alla necessità di riflettere sui possibili (e/o positivi e/o negativi) accordi di questa nuova ed attiva dimensione cognitiva dei saperi umani con le attività scolastiche e, in particolare nel nostro caso, di riflettere sulle possibilità di un utile e professionale uso delle tecnologie nell'ambito della formazione scolastica, in particolare per quanto concerne l'arrembante Intelligenza Artificiale (ovvero, in lingua d'origine A.I.). La problematica che si è aperta riguarda la possibilità di

²² Cfr. fra i molti, Alessandro de Concini, *Stop agli smartphone a scuola: ha senso?* in <https://www.youtube.com/watch?v=n-Rrc9rwug0>, ultima consultazione in data 11 settembre 2025 (dichiarate 10.670 visualizzazioni).

²³ Cfr. *Cosa sogni per la scuola del futuro?* in <https://www.imparadigitale.it/vietare-il-cellulare-in-classe-non-basta-dianora-bardi-invita-a-ripensare-la-scuola>, ultima consultazione in data 11 settembre 2025.

²⁴ Angelo Luppi, *Povertà culturale, educazione e comunicazioni sociali*, in “SPES”, n. 6, anno 2017.

considerarla positivamente come strumento integrativo, assai potente, ma di certo non sostitutivo del ruolo critico e formativo intrinseco della funzione docente, da mantenere anche se assistita da queste odierne nuove e potenti tecnologie della conoscenza²⁵. In realtà è questo l'aspetto più problematico che portano con sé queste nuove (ma ancora ben criticabili nelle loro espressioni qualitative²⁶) procedure cognitive ed esplicative. Esse, rese disponibili dal supporto della Intelligenza Artificiale, sembrano presentarsi come tendenzialmente sostitutive del docente stesso.

Sullo sfondo di queste problematiche scorre anche una riflessione più generale, ampiamente dibattuta, ma ancora irrisolta che ampia in modo significativo le preoccupazioni relative ad alcune già evidenti negatività degli sviluppi tecnologici attuali²⁷. Quello che accade, con sviluppi così incisivi anche a livello di vita comune, spinge le persone a ricordare con nostalgia il tempo in cui “eravamo noi a custodire i legami, a tenere vivo il filo che ci univa agli altri”. Ora, con la diffusione delle memorie e delle interazioni digitali, taluno dichiara di sentirsi in una condizione in cui “è come se, passo passo” io (noi) stessi cedendo “porzioni della mia mente all’Intelligenza artificiale, affidandole ciò che un tempo era parte di me”²⁸. Una situazione emotiva che la scuola non può assolutamente ignorare.

Da questo punto di vista, che purtroppo corrisponde anche ad un indebolimento delle classiche forme di trasmissione-riflessione dei sapori, va considerata anche una troppo spesso diffusa scarsa qualità delle informazioni o cognizioni messe in rete che inoltre sembrano giungere agli utenti senza alcun filtro critico. In quest’ambito si dà notizia, a partire dalla considerazione che sulla rete risulterebbero distorte “quasi la metà delle risposte degli assistenti AI”, dell’inizio di una collaborazione internazionale (News Integrity in AI Assistants), in cui consolidati

²⁵ “Non basta il tutoraggio con l’AP”; Chiara Saraceno, *Ultimi della classe*, in “La Stampa”, lunedì 8 settembre 2025, pp. 6.

²⁶ Cfr. Paolo Di Stefano, *Se chiedete all’AI di giudicare i libri*, in “Corriere della Sera”, martedì 25 settembre 2025, p. 39.

²⁷ “A chi abbiamo affidato le nostre vite, le nostre emozioni, le nostre scelte … il sogno libertario della Silicon Valley sembra svanito per sempre … forse la nostra vita è migliorata, ma non è più nostra ed alla democrazia non basta l'estetica raffinata dell'ultimo smartphone...” (Aldo Grasso, *Le Big Tech hanno trovato casa (bianca)*, in “Corriere della Sera”, domenica 14 settembre 2025, p. 1).

²⁸ Carmelo Cardillo, *Smartphone, Quando la nostra mente ricordava tutti i numeri di telefono*, in “Corriere della Sera”, sabato 13 settembre 2025, p. 43.

Network dell’informazione (quali anche la Rai) si appresterebbero con attività di ricerca a seguire e valutare le problematiche di questo settore informativo e culturale²⁹. Assai interessante, peraltro, a corredo di quanto sopra riportato, anche l’impegno assunto direttamente ed esplicitamente dalla Rai di restare in posizione di costante “aggiornamento” sul “mondo in rapida evoluzione dell’AI” con qualificati aggiornamenti³⁰.

Non può bastare, tuttavia, il solo dibattito sociale, per quanto qualificato, ad affrontare queste problematiche: ancora serve la scuola e, anche ad essa (nella logica della costruzione di una società democratica) vanno ricondotte iniziative di formazione delle giovani generazioni, nella consapevolezza che si tratta di un compito immane, simile (se non superiore) a quanto già accadde nei secoli scorsi con l’alfabetizzazione generalizzata delle masse popolari seguita alla diffusione della stampa. Non è solo questione culturale, ma anche politica e purtroppo l’Umanesimo democratico inteso a rendere le genti consapevoli ed atte ad un pieno controllo e sviluppo delle proprie aspettative, personali e sociali sembra perdere consensi fra i potenti del mondo. Inoltre l’idea della progressiva ed infallibile potenza delle tecnologie sembra distogliere assai i pensieri dei ragazzi e delle ragazze, rivolti al futuro, dalle valenze e dalle prospettive umanistiche, anche all’interno della concezione della scuola come sistema formativo integrato proposta in questi ultimi decenni³¹. Va allora difesa strenuamente nei percorsi educativi anche l’idea d’utopia che ha e deve mantenere un suo ineliminabile spazio nel presente reale e nel mondo positivo da costruire³².

6. La cultura nell’oggi socio-politico e tecnologico

Questi nostri giorni sembra non esprimano più quei decenni di forte e roccioso contrasto fra le idee liberali e le idee socialiste, inverate in

²⁹ Cfr. “Rivoluzione per le News” in www.rainews.it, letto in data 22 ottobre 2025.

³⁰ Cfr. “Vivere nell’era dell’Intelligenza Artificiale”, rubrica “speciale sempre in aggiornamento”, in www.rainews.it, letto in data 22 ottobre 2025. Vedi anche *Intelligenza Artificiale* (notizie sulle varie problematiche che possono insorgere con la sua reale utilizzazione nel mondo) in www.corriere.it/tecnologia/argomenti/intelligenza-artificiale/, letto in data 25 ottobre 2025.

³¹ Cfr. Franco Frabboni, Franca Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

³² Cfr. *Utopia* in Giovanni Genovesi, *Le parole dell’Educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit., pp.479-481.

molte e diffuse parti del mondo od assenti e sostituite altrove da altre configurazioni politico-ideali. Tuttavia, pur nella molteplicità oramai interconnessa delle conoscenze ed esperienze che interagiscono nella vita delle popolazioni mondiali, restano sull’idea e sulla gestione delle scuole nel mondo (come abbiamo visto) varie e condizionanti “ispirazioni” politico-culturali, ben lontane da una visione educativa che punta primariamente ad una formazione fondata sui valori della cultura, della libertà e della solidarietà³³.

Tutto ciò fa da sfondo ad una ricomposizione della cultura contemporanea, che, non più solo legata a profonde, creative ed innovative intellettualità (come anche accadeva nel passato), oggi viene profondamente ispirata all’esercizio raffinato e pervasivo (ed assai spesso subdolo) del potere comunicativo, mediatico, politico ed economico dei nostri giorni, con tratti pressoché universali anche se localmente presenta caratteristiche assai diverse. In quest’ambito anche un peggioramento dei comportamenti, ancorché socialmente apprezzato da giovani ed adulti ‘sgarrupati’ in esibita presenzialità appare evidente; in crescita appare anche la fenomenologia della spavalda ‘maranza’. Questo comporta, nelle attese dell’opinione pubblica, già tendenzialmente rivolte a cercare nella scuola una assai forte pressione verso le competenze e le abilità di gestione operativa connesse alla trasformazione tecnologiche in atto, anche una forte richiesta di attività e orientamenti scolastici rivolti a compensare questi critici comportamenti giovanili. Non è comunque situazione facile da gestire, anche quando assistita da severità ministeriali e da appositi progetti. Nel quadro generale, tuttavia, agiscono e s’attivano anche dimensioni culturali assai più ampie. I crescenti comportamenti di dominio internazionale delle grandi nazioni e le loro ricadute nelle singole e più piccole nazioni possono lasciare nelle coscienze personali anche tracce molto negative. In questo quadro lo sviluppo esponenziale del potere di coinvolgimento e di agitazione delle moltitudini umane (espresso anche in variabilità e diffusione di comunicazione mediatica e spesso anche fondato su violenza e pregiudizio) sembra essere diventato, nella realtà attuale, una arma assai potente di condizionamento, politico e sociale, raramente tranquillizzante e più frequentemente di eccitazione, anche perversa, nella manipolazione di grandi moltitudini. All’interno di queste moltitudini vivono,

³³ Cfr. Per una articolata riflessione sul concetto di scuola nella nostra realtà, cfr. Giovanni Genovesi, “Scuola”, in Giovanni Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit., pp. 394-397.

crescono ed agiscono anche i giovani (assorbendo particolari e conformistiche modalità di auto-rappresentazione), talora con un peggioramento dei comportamenti sociali ma anche scolastici.

Due aspetti, a valenza formativa, primariamente sembrano ora sovrastare, fra i molti fenomeni sociali ricordati, le dinamiche attuali: una sorta di continua metastasi culturale e comportamentale di varie modalità culturali che sembravano positivamente solidificate nel tempo ed una nuova dimensione della elaborazione e diffusione della cultura in una globalità mondiale, contraddistinta da una nuova dimensione, definibile come “infosfera”, espressiva e comprensiva dell’abbondanza delle comunicazioni di rete.

Per il primo aspetto, con valore ed efficacia analitica e descrittiva si scrive, infatti, come vada emergendo la “convinzione sempre più forte che l’unica costante sia il cambiamento e l’unica certezza sia l’incertezza”³⁴. In questo contesto sembra agire di continuo una costante “riformulazione e rinegoziazione della rete di rapporti reciproci” in quel contesto definibile come “società”, in cui gli obblighi reciproci continuano a cambiare, scardinando “le regole ereditate” e così determinando “nuovi precetti comportamentali” e stabilendo “nuove poste in palio” … “con una compulsiva e obbligatoria autodeterminazione”³⁵.

Come secondo e significativo aspetto si possono poi aggiungere anche le nuove dimensioni dei mondi delle esperienze personali e della cultura riflessa o semplicemente vissuta, che per taluni autori finiscono per configurare un dinamico e continuamente cangiante rapporto fra le persone e le dinamiche soggettive e generali del vivere collettivo. Si configurerebbe nella situazione generale una sorta di ambiente umano sempre interconnesso ed una nuova dimensione della elaborazione e diffusione della cultura in una globalità mondiale, definibile come “infosfera” informatizzata, espressiva e comprensiva dell’abbondanza delle comunicazioni di rete³⁶.

Un terzo aspetto, assai significativo per i sistemi d’istruzione che

³⁴ “Le forme di vita moderne, per quanto diverse tra loro per molti aspetti, hanno tutte in comune proprio questa fragilità, provvisorietà, vulnerabilità e tendenza a cambiare continuamente. ‘Essere moderni’ significa modernizzare, compulsivamente e ossessivamente: non tanto ‘essere’ – e tanto meno mantenere intatta la propria identità –, ma ‘divenire’, restare perennemente incompiuti ed indefiniti” (Zygmunt Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2011, pp. VI).

³⁵ *Ibidem*, pp.22, 25.

³⁶ Cfr. Luciano Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l’infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.

molto agiscono relazionandosi con la storia dei comportamenti umani e delle modalità socio-politiche sviluppate nei tempi, compiendo riflessioni sul divenire delle società, si aggiunge infine ai precedenti.

Si tratta della storicizzazione dei saperi e dei fatti e comporta l'indicazione del sorgere e del consolidarsi delle tracce documentali di quanto accade nei molteplici campi del vivere umano, personale e sociale. Appare assai rilevante anche la tematica della memoria di quei pensieri e fatti che compongono una “documanità”, oggi tanto istantaneamente consultabile, quanto materialmente precaria e spesso evanescente nel tempo³⁷. La solida e materiale persistenza di archivi e biblioteche (da sempre traccia di storia e di passato da conoscere ed indagare) si trova ora come assorbita da nuove situazioni, culturalmente e socialmente assai condizionanti e forse nel tempo strutturalmente evanescenti.

7. Scuola, società, culture, docenti, intelligenza artificiale

In questi nostri veloci tempi agiscono alcune situazioni complesse, potenti, conformative e talora assai rischiose, quali l'intervento diligente dell'Intelligenza Artificiale (anche con il rischio che da supporto informativo e documentale essa possa diventare per molti un elemento sostitutivo delle riflessioni personali³⁸) e l'arrembante estensione della tecnologizzazione del vivere umano, con il rischio che divenga una sua sostanziale conformizzazione³⁹.

Questa assai complessa nuova temperie d'educazione e di vita e di costruzione del futuro che stiamo maturando in un mondo globalizzato rende allora necessario puntualizzare anche le grandi diversità che stanno modificando ed agendo nel mondo. Da questo punto di vista appare utile precisare che gli elementi essenziali e condivisibili dell'essere “scuola” che abbiamo ricordato appartengono ad uno sviluppo e ad una riflessione pluri-secolare, avvenuta, anche in tempi diversi, in contesti storico, politici, valoriali ben specifici ed anche distinti fra di loro nei tempi. Pur nelle diversità storico-sociali temporali e geografiche se ne ricava tuttavia un'idea di scuola valida, perseguitibile e generalizzabile a

³⁷ Cfr. Maurizio Ferraris, *Documanità*, Roma-Bari, Laterza, 2021.

³⁸ Per una profonda riflessione sulla natura reale dell'Intelligenza Artificiale, cfr. ancora Luciano Floridi, *La differenza fondamentale. Artificial Agents: una nuova filosofia dell'intelligenza artificiale*, Milano, Mondadori, 2025)

³⁹ Cfr. Yuval Noah Harari, *21 lezioni per il XXI secolo*, Milano, Bompiani, 2021 (ottava ristampa).

cui fare indispensabile riferimento, anche se in questa sede concentriamo la nostra attenzione su quei contesti nazionali che possono ancora essere ricompresi nella definizione di Mondo Occidentale. Resta ferma la considerazione che una *buona idea di scuola* sarebbe ben utile e doverosa anche nelle povere realtà del mondo ed in quelle modernamente ma ideologicamente dominate⁴⁰.

Alcune finalizzazioni sembrerebbero oggi prevalere: la scuola, in un quadro d'autonomia, tenderebbe ad assumere una sorta di “spirito imprenditoriale” (sorretto dall'intraprendenza professionale dei docenti e dirigenti) da inserire ed esprimere in quella intrinseca anima formativa che nella scuola intende mirare ad includere nelle sue attività *tutti i ragazzi e ragazze che la frequentano*⁴¹.

In questo quadro agisce anche una tensione, spesso sottesa, ma certamente agente fra gli orientamenti educativo-didattici messi in atto, fra l'indirizzarsi alla formazione di “buone conoscenze etico-culturali” ed il rivolgersi invece alla formazione di “buone competenze tecnico-operative”⁴².

Va inoltre ricordato che la scuola non è più sola nel suo agire e spesso si ritrova, in campo web e social, a confrontarsi anche con un *animus* pubblico ricorrente, talora eccitato, talora superficiale nelle analisi e nelle proposte ma anche competente e preciso nelle sue valutazioni o richieste.

Difficile allora dire, in forma definitiva e completa quale sia, esattamente, la scuola reale in atto e quali siano tutte le varianti con le quali gli insegnanti (e l'opinione pubblica) vivono l'attuale situazione.

Già sembra saperlo, tuttavia, l'Intelligenza Artificiale: “La scuola contemporanea in Italia è un sistema che affronta sfide come

⁴⁰ In effetti parlare di educazione, scuola e cultura, come realmente gestite, prodotte e condizionate appare assai diverso se l'argomentare viene collocato in ciò che può ancora essere definito l'Occidente (Europa, Stati Uniti ed altre simili realtà), oppure riferito a nazioni a guida ideologizzata, quali Repubblica Popolare Cinese o Russia, oppure ancora riferito a quei paesi del mondo che ancora vivono nella povertà e nel sottosviluppo oppure pervasi da dominanti religiose. Le attuali possibilità di reciproche interazioni o contaminazioni sono molteplici e reali, ma il valore di scuola democratica che stiamo perseguitando resta comunque il principio ispiratore delle riflessioni esposte.

⁴¹ Cfr. Angelo Luppi, *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità e contesto sociale*, Milano, Prometheus, 2015 e A. Luppi, “*La scuola su misura*” di Edouard Claparède. *Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018.

⁴² Cfr. Luciana Bellatalla, *La scuola che cambia: problemi tra competenza e conoscenza*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, 2004.

programmi obsoleti e disuguaglianze, ma che si muove verso modelli più innovativi e inclusivi, centrati sullo studente. Si caratterizza per un approccio che integra la didattica attiva e le tecnologie digitali, l'attenzione alla personalizzazione dell'apprendimento, l'inclusione delle diversità e la valorizzazione di competenze sociali e interculturali". Gli elementi chiave della scuola attuale verrebbero ad essere "inclusione ed interculturalità", "didattica attiva e innovativa", "student-centered learning", "tecnologia e competenza digitale" ed infine "sfide e criticità"⁴³.

Un approccio variato, forse equilibrato, forse prudente, fors'anche reticente, per quanto ampio e complesso. In sostanza l'A.I. vuole rappresentare una situazione assai sfaccettata, di scarsa valenza emozionale, in cui non viene di certo colta (se non superficialmente) la presenza delle pesanti problematiche che oggi premono sulla scuola in questa società mondializzata e informatizzata: la perdita di tenacia e di senso delle idee forti e della cultura classica (sostanzialmente elementi di Paideia), la tendenza a sostituire studio e riflessione con lo sviluppo di competenze ed abilità pratiche, la mancata presa in carico della ignoranza social e della problematica della povertà culturale.

In realtà, in altri e più tradizionali strumenti di analisi e comunicazione, c'è anche chi avanza riflessioni sul limitare del drammatico⁴⁴. Infine, taluni, vedono nella contemporaneità uno stadio di degrado tale per cui "dal lavoro all'amore, dalle istituzioni allo sport, dalla scuola all'arte, dalla politica all'economia" la "precarietà e la frammentazione sono il motore che al contempo muove o inceppa ogni cosa"⁴⁵.

8. Presente e futuro

Fortunatamente nel complesso e variegato quadro che abbiamo esaminato emerge ancora e palese la convinzione che ancora oggi la professionalità del docente (a maggior ragione se collocata nel suo operare in una scuola modernizzata) non solo non abbia perso la sua ragion

⁴³ Si tratta della sintesi che AI Overview (Google) propone come risposta al quesito: "La scuola contemporanea in Italia". Quesito avanzato con il riferimento citato in data 30 ottobre 2025.

⁴⁴ "C'è chi dice, provocatoriamente, che questo essere sempre ed inconsapevolmente a disposizione dello sviluppo tecnologico ci abbia fatto cambiare stadio, e da esseri umani stiamo diventando esseri utenti" (F. Spampinato, introduzione R. Siagri, *Atlante della tecnologia invisibile*, Milano, Guerini e associati, 2024, p. 45).

⁴⁵ Cfr. Matteo Saudino, *Se divinità ed ideologie sono finite è ora di costruire un senso nuovo*, in "La Stampa", 24 ottobre 2025, p. 25.

d’essere, ma abbia assunto, di fatto, responsabilità formative ben più complesse di quelle del passato⁴⁶.

A supporto di ciò si muove anche l’Intelligenza Artificiale nel ricordare che l’insegnante “oggi deve affrontare un ruolo complesso, che va oltre la semplice trasmissione del sapere ed include la gestione della classe, la collaborazione con le famiglie e l’adattamento alle nuove tecnologie”. Egli infatti “è visto come un facilitatore dell’apprendimento, una guida che supporta lo studente nella costruzione delle proprie competenze e che deve saper innovare continuamente per rispondere alle molteplici esigenze di una società in evoluzione”. In particolare gli si chiede d’essere “facilitatore dell’apprendimento”, di possedere adeguate “competenze digitali”, di saper gestire la “classe” e la “relazione” con gli alunni” ed infine d’avere “competenze pedagogiche, psicologiche, organizzative e relazionali” ed infine “pensiero critico e resilienza”⁴⁷.

L’AI sembra quasi consapevole del contesto attuale in cui la moltiplicazione, pressante ed istantanea delle notizie e delle conoscenze, può portare ad una situazione in cui si viene circondati o spesso sopraffatti dalla continua pressione di suggestioni e di messaggi tanto coinvolgenti, quanto attrattivi, spesso sinceri ma anche subdoli e artefatti e costruiti per raggiungere effetti indiretti e subliminali⁴⁸. In sostanza in una rinnovata e moderna concezione di scuola, capace ancora di perseguire i suoi intrinseci scopi strutturali di frequenza generalizzata e di dimensione rivolta al miglior futuro desiderabile per giovani si dovrebbe imparare ad utilizzare anche questi strumenti, ma la ‘scommessa’ formativa che include questi orientamenti non è di certo semplice⁴⁹. Da una

⁴⁶ “L’insegnante è colui che sa tramutare lo sforzo degli allievi per raggiungere apprendimenti, che da soli non solo non sarebbero in grado di raggiungere, ma di cui non saprebbero neppure sospettare l’esistenza, in un piacere, nel piacere della conoscenza” (G. Genovesi, *Le parole dell’educazione*, cit., p. 214).

⁴⁷ Si tratta della sintesi che AI Overview (Google) propone come risposta al quesito: “l’insegnante oggi”. Quesito avanzato con il riferimento citato in data 30 ottobre 2025.

⁴⁸ “C’è chi dice, provocatoriamente, che questo essere sempre ed inconsapevolmente a disposizione dello sviluppo tecnologico ci abbia fatto cambiare stadio, e da esseri umani stiamo diventando esseri utenti” (F. Spampinato, *Atlante della tecnologia invisibile*, cit., p. 45).

⁴⁹ La scuola deve esercitare “necessariamente” il suo ruolo nello “svolgere al meglio il suo mandato di miglioramento della convivenza comunitaria”. Una “mission” costitutiva ma assai ardua da gestire in questi sofferti tempi sociali, culturali, etnici e politici. Cfr. Giovanni Genovesi, *Le parole dell’educazione*, cit., p. 395.

situazione in cui l'utilizzo dei motori di ricerca informatica di nozioni e contenuti era essenzialmente rivolto all'individuazione di notizie e contenuti, in questi ultimi tempi si vanno invece sviluppando, con l'Intelligenza Artificiale, altre modalità funzionali che simulano o esprimono modalità di ricerca e riflessione per cui l'interazione con lo strumento informatico non si realizzerebbe più nel fornire "risposte pronte", bensì ad attivare un "percorso guidato", tale da portare lo studente "a ragionare passo dopo passo"⁵⁰.

In sostanza, implicitamente, si richiama l'attenzione all'immersione in un mondo di conoscenze, anche virtuali o dialettizzate, da attuare con pratiche di "classe capovolta" che si pensa, nella didattica contemporanea, possano essere molto efficaci⁵¹. In quest'ambito, comunque, non vogliamo di certo dimenticare la forza documentale e riflessiva nei decenni espressa dal "leggere" e "riflettere" continuo fra "ragioni ed emozioni"⁵².

Questo vale tanto per l'accesso, la comprensione e la condivisione di quanto di valido con la scuola (anche con profondi contrasti) è stato nel tempo messo a disposizione della società e dei giovani, quanto per le condizioni attuali del vivere associato, al fine di formare nei giovani un quadro concettuale e comportamentale tale da garantire, ad un tempo, una valida formazione, un buon inserimento sociale e soprattutto una sicura attitudine a sentirsi responsabili di ciò che si fa con se stessi e con gli altri, nell'oggi e nell'arrembante futuro che ci aspetta⁵³.

Tutto ciò anche considerando che l'AI, nella scuola, sembra venire ricondotta anche ad una precisa condizione di "responsabilità professionale" in cui la stessa scuola dovrebbe agire come "comunità consapevole"⁵⁴.

⁵⁰ Cfr. L'Intelligenza Artificiale per la scuola, la "Guida di Gemini che aiuta gli studenti a ragionare", in <https://www.rainews.it/articoli/2025/09/google-per-la-scuola-ecco-gemini-guided-learning-lintelligenza-artificiale-che-aiuta-gli-studenti-4c1c3642-36dd-4bac-9af6-2d8d95c8ebde.html> (ultima consultazione in data 11 settembre 2025).

⁵¹ M. Maglioni, F. Biscaro, *La classe capovolta. Innovare la didattica con il Flipper Classroom*, Trento, Erikson, 2014.

⁵² Cfr. Aidan Chambers, *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Modena, Equilibri, 2015.

⁵³ Matteo Saudino, *Se divinità e ideologie sono finite è ora di costruire un senso nuovo*, in "La Stampa", Venerdì 24 ottobre 2025, p. 25.

⁵⁴ Cfr. *Scuola e Intelligenza artificiale: parte la svolta normativa. Ora l'AI è materia di responsabilità professionale*, in <https://www.tuttoscuola.com/scuola-e-intelligenza-artificiale-parte-la-svolta-normativa-ora-lai-e-materia-di-responsabilita-professionale/>, letto in data 2 novembre 2025.

Appunti pedagogici e critici sulla cultura, sul pensiero e sul ruolo degli intellettuali nella contemporaneità

Simone Romeo

Nella contemporaneità il ruolo degli intellettuali appare essere in crisi, così come lo sono una certa idea di cultura e di pensiero critico. Il presente contributo, informato dalla pedagogia sociale, mira a proporre alcuni ragionamenti attorno a queste tematiche alla luce delle trasformazioni sociali, culturali, politiche occorse negli ultimi decenni. Adottando alcune chiavi di lettura gramsciane e della critica al relativismo postmoderna, il tentativo è quello di riflettere attorno a talune aporie nella trasmissione del sapere e della cultura, avanzando alcune considerazioni rispetto a una possibile postura (educativa) dinanzi alle contraddizioni del nostro tempo.

In contemporary society, the role of intellectuals appears to be in crisis, as are certain ideas of culture and critical thinking. This contribution, informed by social pedagogy, aims to propose some reflections on these issues considering the social, cultural and political transformations that have taken place in recent decades. Adopting some of Gramsci's interpretations and critiques of postmodern relativism, the attempt is to reflect on some aporias in the transmission of knowledge and culture, putting forward some considerations regarding a possible (educational) stance in the face of the contradictions of our time.

Parole chiave: cultura, intellettuali, contemporaneità, pensiero critico, educazione informale.

Keywords: culture, intellectuals, contemporary society, critical thinking, widespread education.

Grande è la confusione sotto il cielo, quindi la situazione è inquiante. A proposito di cultura e di posizioni di rifiuto della stessa, si potrebbe iniziare con questa parafrasi d'antan una ricognizione pedagogico-educativa sulla cultura in un mondo che cambia.

Il perno teorico attorno cui ruota il presente contributo è costituito dalla pedagogia sociale, con particolare attenzione all'educazione informale e all'educazione sociale¹ come dispositivi concettuali volti a definire l'articolazione educativa dei fenomeni discussi. Procedendo a partire da questa nota epistemologica, appare possibile articolare la ri-

¹ Cfr. S. Tramma, *L'educazione sociale*, Bari-Roma, Laterza, 2019.

flessione pedagogica attorno a tre assi. Il primo riguarda alcune considerazioni sul ruolo della cultura nella contemporaneità, ponendo attenzione al tema del relativismo postmodernista e al binomio opinione/verità. Il secondo tenta di approfondire alcuni aspetti concernenti la funzione degli intellettuali² e il ruolo del sapere nella società occidentale del tardo capitalismo, intrecciando educazione informale e categorie gramsciane. Il terzo, da ultimo, prova a intersecare questi due piani alla luce delle trasformazioni politiche e degli orizzonti di pensiero, formulando alcuni spunti riflessivi sul posizionamento e ruolo (educativo) degli intellettuali.

1. Sulla cultura

L’attuale rifiuto della cultura appare essere una tendenza in atto da decenni, ovvero – probabilmente – da quanto si è innescata la mutazione antropologica descritta da Pasolini, per cui la logica dell’“ideologia edonistica del consumo”³ ha cominciato a permeare i “ceti medi” e le classi popolari. Un cambiamento, questo, che ha fatto il paio con i primi scricchiolii e la successiva crisi di quei corpi intermedi che miravano alla trasformazione della società in senso egualitario, ponendosi come soggetto in grado di mediare gli interessi individuali e micro-collettivi, inscrivendoli in un quadro più ampio.

Il nesso tra queste due trasformazioni sociali consiste della diffusione dell’individualità consumistica come identità generale, la quale – per molti aspetti – si è “sovrascritta” a quella connessa al lavoro: un’ideologia pressoché onnicomprensiva, in grado di regolare il modo di vita delle società occidentali in luogo di altre idee generali che sono cadute in disuso o sono state rinchiuse intenzionalmente negli scantinati della Storia. Il consumismo e la mercificazione dei rapporti sociali rappresentano sia una didattica informale⁴, in quanto veicolo di apprendimenti, sia una finalità educativa, poiché il consumo dei beni e dell’altro – per definizione inappagabile – incorpora un modello di società, di relazioni e di soggetto auspicato.

² Per questioni di spazio e di leggibilità del testo sarà presente la forma del maschile sovraesteso per convenzione linguistica, senza alcun intento di omologare le varie soggettività incluse in questo insieme.

³ P. P. Pasolini, *Scritti corsari*, Milano, Garzanti, 2008 (1975), p. 40.

⁴ Cfr. S. Tramma, *Che cos’è l’educazione informale*, Roma, Carocci, 2009.

Cosa ha a che fare, questa mutazione, con il rifiuto della cultura? Per provare a rispondere a tale quesito, occorre chiarire il posizionamento concettuale rispetto a questo lemma. Se esiste un rifiuto della cultura, in questo senso, è verosimile ipotizzare un soggiacente riferimento a una concezione di cultura “umanistica” e/o “alta”, dai caratteri auspicabili, in grado potenzialmente di elevare i soggetti che vi entrano in contatto. La cultura, tuttavia, può essere altresì intesa come qualsiasi aggregato di pensiero, valori e norme (sociali e giuridiche) condivisibili tra soggetti umani entro micro e macro-collettività, in grado di dare forma e appartenenza alle relazioni sociali e ai comportamenti. Adottando questa chiave di lettura pedagogico-sociale, si possono considerare come culture – con le opportune specifiche e i necessari distinguo – anche i valori e le didattiche impiegate da quelle ideologie condannate dalle lotte di liberazione in un passato nemmeno troppo lontano, così come le forme di alienazione dell’intrattenimento mediatico e alle teorie del complotto diffuse nei più disparati ambiti.

Tutto ciò deve interrogare profondamente chi lavora nel settore educativo e chi studia e ricerca in quest’ambito: dove e come si apprende a fare riferimento a queste teorie? Perché possono risultare più attrattive di quelle che si richiamano a ideali democratici e che tentano di apprezzare il mondo con un sufficiente grado di complessità? Quali sono gli aspetti materiali e gli stilemi attraverso cui legittimano la loro potenza? E quali conseguenze ha avuto tutto ciò nella considerazione della cultura, nello svilimento dell’accademia e di chi per professione si dedica all’educazione, all’istruzione e alla formazione?

Adottando una prospettiva pedagogico-sociale, risulta possibile leggere la diffusione di queste culture non solo come un’effettiva carenza educativa rispetto all’incontro con una cultura auspicabile e dai caratteri virtuosi – pur considerando le difficoltà nell’accordo circa questi ultimi –, ma anche (e forse soprattutto) rispetto alla diffusione di culture (educanti), di modelli di società e di soggetti identificabili come non virtuosi da una prospettiva democratica e che a essa si contrappongono più o meno esplicitamente.

Al fine di impostare un ragionamento attorno a questo conflitto, per la riflessione educativa appare importante chinarsi tanto sull’agone sociale in cui queste culture circolano e si (ri)producono, quanto sulle difficoltà di risposta da parte degli intellettuali.

1.1. *La cultura del postmodernismo (o la logica del tardo capitalismo)*⁵

Nell’ambito delle scienze umane e sociali, e in particolare per quanto riguarda la *sois disant* “area democratico-progressista” (sempre che questi termini abbiano ancora un’accezione condivisa e caratterizzante), la significativa diffusione del pensiero postmodernista ha fatto sì che alcuni suoi tratti, con particolare riferimento alle forme di relativismo e alla cosiddetta “incredulità nei confronti delle metanarrazioni”⁶, si stratificassero e permanessero nel tempo. Alla prova della Storia, tuttavia, alcuni dei suoi caratteri paiono essersi rovesciati, finendo per rivoltarsi contro di esso alla stregua di quanto accade all’apprendista stregone nella ballata di Goethe.

La diffusione di queste teorie nel senso comune⁷ negli ultimi decenni del secolo scorso, inoltre, è coincisa con il processo di restaurazione neoliberale volto a smantellare le conquiste democratiche dei decenni del secondo dopoguerra. Si è trattato di un periodo, in particolare dagli anni Ottanta in poi, in cui la destra si è posta con visioni chiare e nette della realtà sociale (smantellamento della centralità del pubblico come garante dei diritti democratici, delegittimazione delle mediazioni e dei corpi intermedi, individualismo e consumismo sfrenato, ri-mercificazione dei diritti di base, legittimazione delle disuguaglianze come virtù e non come problema sociale da combattere⁸, costruzione di identità razziali e ascritte volte a generare gerarchie e diversità incomparabili⁹),

⁵ Il titolo riprende quello del volume di F. Jameson, *Postmodernism, or, the Cultural Logic of Late Capitalism*, Durham, Duke University Press, 1979; tr. it. *Postmodernismo. Ovvero la logica culturale del tardo capitalismo*, Roma, Fazi Editore, 2007.

⁶ J. F. Lyotard, *La conditione postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Les Editions de Minuit, 1979; tr. it. *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*, Milano, Feltrinelli, 2014, p. 6.

⁷ Va considerato che “il senso comune non è qualcosa di irrigidito e immobile, ma si trasforma continuamente, arricchendosi di nozioni scientifiche e opinioni filosofiche entrate nel costume. Il ‘senso comune’ è il folklore della ‘filosofia’ e sta di mezzo tra il ‘folklore’ vero e proprio (cioè come è inteso) e la filosofia, la scienza, l’economia degli scienziati. Il ‘senso comune’ crea il futuro folklore, cioè una fase più o meno irrigidita di un certo tempo e luogo” (A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, edizione critica dell’Istituto Gramsci a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 2014 (1975), p. 76).

⁸ Cfr. C. Volpato, *Le radici psicologiche della disuguaglianza*, Bari-Roma, Laterza, 2019.

⁹ Cfr. A. Burgio, *L’invenzione delle razze. Studi su razzismo e revisionismo storico*, Roma, Manifesto Libri, 1998.

creando una serie di agenti volti a costruire egemonia culturale e consenso anche nei soggetti che venivano penalizzati da questo genere di politiche.

... verrebbe quasi da affermare che mentre una parte del mondo era impegnata a interrogarsi sulla fine delle grandi narrazioni e a ricercarne di alternative (grandi o piccole che fossero) o a dichiarare l'assoluta impossibilità di pensarne di nuove, la cultura imprenditoriale moderna abbia occupato molti degli spazi occupabili, pervadendo ogni piega della società, ponendosi come sapere e interlocutore obbligato per qualsiasi progettazione e organizzazione (economica, sociale, culturale, amministrativa, di gestione dello Stato e degli enti locali), non dichiarandosi grande narrazione, non espressione di quella grande e inossidabile narrazione che è il *mercato*, inteso e propagandato come condizione *naturale* dello stare al mondo degli individui e delle società¹⁰.

Questo progetto di società, come attestano molti documenti e ricerche sugli stessi¹¹, è stato perseguito scientemente infiltrando le accademie di tutto il mondo e i centri di produzione del pensiero nella società civile e politica, costruendo egemonia attraverso i due poli gramsciani: il consenso per l'ideologia e per politiche neoliberali, presentate educativamente come necessarie e virtuose, e la coercizione per chi ancora manifestava contro le politiche di restaurazione (tanto rispetto alle proteste nello spazio pubblico quanto come forma di esclusione dall'agone mediatico e accademico). Va ricordato il “fiume di pubblicazioni, convegni e dossier che, muovendo dai serbatoi del pensiero, dai *think tanks* internazionali del neoliberalismo” hanno diffuso e “diffondono quotidianamente le sue mitologie: economica, politica, monetaria, educativa. Le quali ... diventano pratiche di governo e di amministrazione a tutti i livelli della società”¹². Questa controffensiva egemonica ha coinvolto anche il campo politico e intellettuale democratico-progressista, ambito pedagogico incluso, il quale ha assorbito (e talvolta declinato) diversi concetti e logiche: dalla diffusione di molteplici lemmi di matrice economicista e aziendale in ambito educativo alle teorie gestionali

¹⁰ S. Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Roma, Carocci, 2005, p. 91.

¹¹ Una sintesi critica si può trovare in M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Bari-Roma, Laterza, 2019.

¹² L. Gallino, *La lotta di classe dopo la lotta di classe*, intervista a cura di P. Borgna, Roma-Bari, Laterza, 2013 (2012), p. VI.

(aziendali) che incorporano un progressivo smantellamento del settore pubblico; dalla ridefinizione degli orizzonti educativi nella direzione del mercato al delinearsi di soggetti umani auspicati dalle caratteristiche auto-imprenditoriali. Vanno menzionate, in tal senso, quelle che appaiono essere delle “paradossali” convergenze tra due posizioni di rifiuto delle istituzioni statali e democratiche: quella neoliberale, che ne promuoveva lo smantellamento per ri-mercificare i servizi pubblici e i settori strategici sottratti dall’alveo del mercato, e quella di un certo filone postmodernista, che le riteneva una forma di potere intrinsecamente opprimente.

La diffusione del relativismo, entro l’orizzonte poc’anzi delineato, rappresentò una forma di rovesciamento dell’idea di verità con il suo portato storico e tragico, la quale venne ritenuta per sua natura intrinsecamente pericolosa e, pertanto, rifiutata¹³. Questa operazione non fu esente da risvolti positivi, per cui anche un critico come Eagleton ha riconosciuto “il lato buono” dell’“antiessenzialismo postmoderno”¹⁴. Esso, infatti, permise di diffondere un’epistemologia che andò a legittimare la pluralità delle interpretazioni della realtà e dei modi di vivere, de-stigmatizzando una molteplicità di soggetti ritenuti devianti nella modernità industriale e costituendo una delle basi di un lavoro educativo emancipante volto a prospettare opportunità di cambiamento e letture diverse e sfaccettate della propria condizione.

A livello generale, tuttavia, la sostituzione del criterio di verità con la pluralità delle opinioni non pare aver sortito i risultati auspicati. In

¹³ “L’idea di verità è senza dubbio molto pericolosa. Quando si è convinti di conoscere la realtà delle cose, spesso si è anche convinti, in nome di questa conoscenza privilegiata, di poter o dover esportare senz’altro le proprie idee. ... Nella critica postmoderna all’idea di verità c’è quindi anche questa legittima istanza ‘antimitologizzante’: l’esigenza di aggirare ‘gli elementi di “potenza” dominanti nel pensiero metafisico’. E di evitare che in nome di principi o concetti assoluti, e della pretesa di aver portato a trasparenza l’essenza dell’umanità o del processo storico, si imponga agli altri una volontà particolare che ha però adesso la forza e la violenza dell’universale. Ma a prescindere dall’errore epistemologico per cui l’universalità viene contestata a partire da ciò che in effetti essa non è, l’operazione di decostruzione antimetafisica operata dal postmodernismo lascia intatto il problema. Perché nel momento in cui si rinuncia all’idea di verità e tutto diviene opinione il pericolo evocato non scompare affatto” (S. G. Azzarà, *Democrazia cercasi. Dalla caduta del muro a Renzi: sconfitta e mutazione della sinistra, bonapartismo postmoderno e impotenza della filosofia in Italia*, Reggio Emilia, Imprimatur, 2014, pp. 201-203).

¹⁴ T. Eagleton, *The Illusions of Postmodernism*, Oxford, Blackwell Publishers; tr. it. *Le illusioni del postmodernismo*, Roma, Editori Riuniti, 1998, p. 119.

un contesto dove l’egemonia si stava costruendo su altre basi, infatti, si diffuse una logica per cui

se tutto è confronto di opinioni e se ogni opinione vale per definizione quanto l’altra, finisce per prevalere non l’opinione vera, quella che risulta più adeguata a qualche criterio, ma quella che – anche sfruttando la propria potenza multimediale o il richiamo a una volontà soprannaturale – è in grado di vincere sulle altre, mentre il postmodernismo non è in grado non solo di opporsi ma nemmeno di cogliere il problema. Come ammetteva già Lyotard, pur non riuscendo a superare questa aporia, le grandi narrazioni sono di fatto sostituite dalla “legittimazione attraverso la potenza”, intesa come “prevale del criterio di performatività”¹⁵.

Procedendo a partire da queste considerazioni, si possono proporre alcune riflessioni volte a ipotizzare alcune conseguenze di natura eminentemente educativa.

La prima, in ordine argomentativo, è inherente alla legittimazione di qualsiasi opinione e all’assenza di una scala di valori (condivisi) in grado di dirimere tra le stesse. Certo, tutt’oggi permangono una serie di criteri in ambito “culturale” e accademico in grado di validare il sapere prodotto (in modo, a onor del vero, spesso autoreferenziale); ma, purtuttavia, in ambito umanistico si è affermata sempre più un’incomparabilità delle tesi, motivo per cui il dibattito – in quanto momento di confronto e di discussione – viene espunto dall’ambito accademico¹⁶, mentre trova spazio come *performance* da salotto televisivo in ambito mediatico al fine di intrattenere lo spettatore-consumatore. Allora, “l’autorità ‘sapienziale’ che, con autorevolezza legittimata e riconosciuta, conferiva validità e garanzia al sapere e alle sue modalità di apprendimento … non può più autolegittimarsi”, e questo “non solo o non tanto perché messa in crisi epistemologicamente, bensì perché si consolida il principio che ‘uno vale uno’”¹⁷. Di fronte a queste tendenze, si può ritenere come tra delle forme di cultura dai caratteri critico-emancipanti e ritenute auspicabili dal campo democratico e, rispettivamente, delle

¹⁵ *Democrazia cercasi*, cit., pp. 203-204.

¹⁶ Si pensi alla forma assunta oggi da molti convegni, spesso focalizzati sull’ac crescimento del proprio curriculum e/o sulla opportunità di *networking* come forma di diversificazione dei propri investimenti in ambito di ricerca, mentre nello spazio accademico latitano i veri e propri dibattiti tra tesi diverse.

¹⁷ *L’educazione sociale*, cit., p. 69.

forme di cultura alienanti e tese al conformismo imposto e acritico, appaia complesso porre un chiaro discriminio, poiché esse dipendono – in buona sostanza – dalla potenza performativa e comunicativa delle stesse. Lo stesso revisionismo storico egemonizzato dalla destra¹⁸, ha presentato per anni l'antifascismo come “cultura escludente” (ribattezzandola come “divisiva”) al pari del fascismo, occultando scienemente le intenzioni di fondo e gli opposti modelli di società.

La seconda consiste nel fatto che se l'opinione era parsa ai postmodernisti una forma di cautela che permettesse di svicolarsi dalle tragiche storture moderne di coloro che hanno preteso di incarnare una verità assoluta, va purtuttavia considerato come la stragrande maggioranza dei soggetti individuali e collettivi, all'interno di una “società dell'incertezza”¹⁹, tenda comunque a orientarsi verso la ricerca di una propria verità, intesa come quadro interpretativo della realtà sociale da ricercare nel “mercato delle opinioni”. È, questo, un principio educativo che – almeno per quanto riguarda la società occidentale – sembra fare parte della soggettivazione umana: al fine di orientarsi nel mondo, appare necessario assumere una serie di valori in grado di dare delle cornici di senso agli eventi che sostanziano la quotidianità e le esistenze individuali e collettive. In una situazione di crisi costante e di erosione del (relativo) benessere conquistato con le lotte sociali del Novecento, di diffusione del valore di scambio come principale valore sociale e di cambiamenti repentini che è stato difficile collocare in un quadro di senso (rispetto al lavoro, ai territori, alle migrazioni, alla riformulazione delle appartenenze, all'identità di genere...), le manifestazioni ideologiche che si sono poste come verità semplici e dirette, spesso identificando dei capri espiatori, sembrano aver trovato terreno fertile per affermarsi.

Se parte del postmodernismo mirava all'affermarsi un'etica e un'estetica della differenza che fondasse una pacifica e serena convivenza, per tramite di una complessità (spesso più esibita che concretamente ricercata) in grado di restituire le sfaccettature del vivere, quello che sembra essere accaduto, a livello di educazione diffusa, è stata in-

¹⁸ Che va distinto, dal punto di vista politico e dell'intento educativo, da quel revisionismo critico che ha permesso – a titolo esempio – di fare luce sui crimini e le logiche coloniali dell'Occidente moderno oppure sulla segregazione di genere, di classe e “razziale”.

¹⁹ Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Bologna, il Mulino, 1999.

vece l'affermazione, all'interno del marasma delle opinioni, dei peggiori rigurgiti della Storia, coadiuvati anche da patti molto simili a quelli del primo Novecento volti a tutelare il mercato e le possibilità di sfruttamento²⁰. Non solo attraverso la riproposizione dei costumi e delle parate ceremoniali, ma anche e soprattutto attraverso la diffusione di una cultura che legittima la discriminazione sistematica (su base di classe, di genere e “razziale”) e l'aumento delle disuguaglianze, nonché mediante un “salto di qualità” nella riproposizione della peggior violenza coloniale, deumanizzante²¹ e genocidaria (trovando, per larghi tratti, una non troppo sorprendente convergenza tra coloro che le propugnano con il *bon ton* e coloro che le agitano senza freni inibitori).

2. Sugli intellettuali (dell'educazione)

Secondo Sergio Tramma “gli intellettuali sono in crisi assoluta, sono stati soppiantati dalla vasta e indisciplinabile categoria degli opinionisti generalisti o specializzati”; inoltre, “in una sorta di inaspettata e non augurata nemesi, la loro funzione si è frammentata in una intellettualità diffusa”, la quale “ha conquistato ..., grazie all'espansione delle nuove tecnologie, una pressoché illimitata, e autolegittimata, capacità di intervenire in tutti i campi del sapere e dei comportamenti umani e non umani”²². Rispetto al passato,

mai nella storia dell'umanità si era verificata una tale ricchezza di opinioni, commenti, prese di posizione, selezione e trasmissione delle informazioni come nell'epoca attuale, e mai le persone si sono emancipate, o si sono illuse di essersi emancipate, dal potere del sapere accademico o elitario, sostituito da un sapere autoprodotto e circolante senza alcuna necessità che coloro che lo producono e lo diffondono abbiano i titoli formali per poterlo fare²³.

Il clima economico e sociale ha giocato un ruolo centrale e dirimente, con l'affermazione di culture imprenditoriali e di una classe di-

²⁰ Su questo tema, e sul nesso con le politiche di austerità economica, si vedano C. E. Mattei, *Operazione austerità. Come gli economisti hanno aperto la strada al fascismo*, Torino, Einaudi, 2022.

²¹ Cfr. C. Volpato, *Deumanizzazione. Come si legittima la violenza*, Bari-Roma, Laterza, 2011.

²² *L'educazione sociale*, cit., p. 73.

²³ *Op. cit.*, p. 71.

rigente che hanno svalutato la conoscenza in favore dell'intrattenimento: sia a livello diffuso come educazione informale, sia nei sistemi educativi formali, definendo contenuti, prassi e prospettive (soggettive e di sistema). Gli intellettuali di professione (accademici, ma anche insegnanti e professori), di fronte a una situazione di crisi generale e "di categoria", si sono spesso arroccati su posizioni tradizionali (in senso gramsciano) o, per converso, hanno tentato di inseguire le mode del momento, finendone travolti. Molti sono stati i cambiamenti: una ricerca sempre più funzionalista e sempre meno tesa alla critica e alla trasformazione dell'esistente; l'entrata massiccia del mercato nelle logiche e negli indirizzi della ricerca e dell'insegnamento; la definizione di criteri performativi ed economicistici per valutare la conoscenza prodotta²⁴; la progressiva aziendalizzazione degli istituti accademici, con la precarizzazione delle posizioni da un lato e gli effetti educativi dell'egemonia culturale dall'altro; la mercificazione della scuola neoliberalesca²⁵.

Questi esempi, tra i molti possibili, mostrano come anche la categoria degli intellettuali e dei professori venga educata dall'ambiente e dal clima educativo diffuso, risultando, in questo senso, mai completamente autonoma dai vincoli sociali. L'essersi supposta tale, combatendo le proprie battaglie culturali senza tentare di ancorarsi a dei soggetti collettivi in grado di rappresentarle e/o di tradurle politicamente, pare aver reso la loro posizione sempre più debole e residuale non solo per il pubblico distante dal mondo accademico o delle istituzioni formative in generale, ma anche per coloro per cui rappresentavano un riferimento.

Per operare una sistematizzazione parziale di queste dinamiche può essere utile riferirsi alle analisi e agli studi gramsciani. Il quesito d'apertura del Quaderno 12, dedicato alla loro storia, recita: "gli intellettuali sono un gruppo sociale autonomo e indipendente, oppure ogni gruppo sociale ha una sua propria categoria specializzata di intellettuali?"²⁶.

²⁴ "Si è così venuto a creare un mercato delle idee in cui la valutazione fornita dagli indici bibliometrici assicura un'allocazione delle risorse a suo modo efficiente, nel senso che determina le carriere dei ricercatori e l'attribuzione dei fondi di ricerca" (E. Screpanti, *Prefazione*, in E. Brancaccio con G. Bracci, *Il discorso del potere. Il premio Nobel per l'Economia tra scienza, ideologia e politica*, Milano, Il Saggiatore, 2019, p. 11).

²⁵ Cfr. M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

²⁶ *Quaderni dal carcere*, cit. p. 1513.

Nel considerare la complessità della faccenda, Gramsci elabora la definizione di “intellettuale organico”, per cui “ogni gruppo sociale, nascendo sul terreno originario di una funzione essenziale nel mondo della produzione economica” va quindi a crearsi “insieme, organicamente, uno o più ceti di intellettuali che gli danno omogeneità e consapevolezza della propria funzione non solo nel campo economico, ma anche in quello sociale e politico”²⁷. Ciò significa che gli intellettuali sono organicamente legati a una classe sociale (o a uno specifico gruppo sociale), ed educati ad aderire – almeno parzialmente – ai suoi interessi ed elaborando un pensiero che è sempre storicamente e materialmente situato²⁸.

Dopo le riflessioni gramsciane, allora, gli intellettuali “non possono più … essere considerati una categoria a sé stante”²⁹ e, quindi, non possono più dirsi neutrali e indipendenti, sebbene – a conti fatti – non lo siano mai stati. In un mondo dai sempiterni conflitti (tra oppressori e oppressi, tra dirigenti e subalterni), gli intellettuali – anche solo in forza di una ratifica dell’esistente tramite la non presa di posizione – finiscono per schierarsi. Non solo: essi non possono neppure pensare di poter essere critici verso il sistema nel quale vivono senza subirne l’ influenza: nessuno, come sostiene Berman sulla scia di Marx, “all’interno della società borghese può essere così puro, così sicuro o così libero” perché “le reti e le ambiguità del mercato sono fatte in modo che nessuno può evitare di restarvi intrappolato”, per cui “gli intellettuali devono riconoscere la profondità della propria dipendenza spirituale non meno che economica – da quel mondo borghese che essi disprezzano”³⁰.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Rispetto al dato materiale, “il rapporto tra gli intellettuali e il mondo della produzione non è immediato, come avviene per i gruppi sociali fondamentali, ma è ‘mediato’, in diverso grado, da tutto il tessuto sociale, dal complesso delle superstrutture, di cui appunto gli intellettuali sono i ‘funzionari’. … Si possono, per ora, fissare due grandi ‘piani’ superstrutturali, quello che si può chiamare della ‘società civile’, cioè dell’insieme di organismi volgarmente detti ‘privati’ e quello della ‘società politica o Stato’ e che corrispondono alla funzione di ‘egemonia’ che il gruppo dominante esercita in tutta la società e a quello di ‘dominio diretto’ o di comando che si esprime nello Stato e nel governo ‘giuridico’” (*Op. cit.*, pp. 1518-1519).

²⁹ *L’educazione sociale*, cit. p. 73.

³⁰ M. Berman, *All That Is Solid Melts Into Air: The Experience of Modernity*, New York, Simon and Schuster, 1982; tr. it. *Tutto ciò che è solido si dissolve nell’aria*, Bologna, il Mulino, 2012, p. 152.

Questo ordine di considerazioni dovrebbero interrogare il ruolo sociale degli intellettuali e degli accademici, stimolando una riflessione – tanto diacronica quanto sincronica – sul proprio posizionamento culturale, sociale e politico; sui limiti e i margini della propria indipendenza; sull’origine delle categorie e delle parole chiave diffuse in ambito accademico; sugli interessi che sostanziano bandi e ricerche e, quindi, sulla libertà di pensiero e d’indagine scientifica; sul ruolo assunto dalle università e dalla scuola in un contesto di neoliberalismo sempre più regressivo. Sebbene questo esame critico non rappresenti di per sé una condizione sufficiente per recuperare una legittimità diffusa, al tempo stesso si tratta di una prassi necessaria ai fini di sostenere una riappropriazione consapevole della propria condizione e di praticare posizionamenti maggiormente autonomi grazie al riconoscimento dei vincoli e delle forme di dipendenza.

2.1. *Sulla produzione del sapere*

Il sapere, oggi, circola in modo diffuso come non mai. La moltiplicazione delle fonti, in particolare connesse al web (e alla struttura algoritmica delle “bolle”), ha generato una pletora di informazioni che i soggetti tendono a ritenerne, in base anche alla traduzione soggettiva dell’educazione sociale, al fine di costruire la propria visione del mondo. In questo senso, si possono formulare alcune ipotesi relative a delle tendenze pedagogicamente rilevanti.

La prima riguarda il principio di conformismo e di individuazione tipico del capitalismo neoliberista: una dinamica, questa, acuita dai *social media*. Oggigiorno, a livello diffuso, si è portati per un verso a ricercare “l’importanza di essere come tutti”, sentendosi parte delle principali tendenze culturali, di costume e di consumo), ma – al tempo stesso – a inseguire “l’importanza di essere unici”³¹, anticonformisti, in ogni caso di distinguersi, attratti in entrambi i casi dal “magnetismo del successo”³². Questa dialettica appare produrre esiti educativi prevalentemente nell’informalità, eludendo il ruolo degli intellettuali e dei professori come soggetti in grado di mediare il senso e il significato, poiché il sapere risulta generalmente auto-validato e legittimato.

³¹ G. Taddeo, *Social. L’industria delle relazioni*, Torino, Einaudi, 2024.

³² L. Brambilla, *Il magnetismo del successo*, Pedagogia più Didattica, vol. 6, 2, 2020, pp. 107-118.

La seconda concerne l'influenza sulla vita sociale dei grandi cambiamenti produttivi del capitalismo, passato in gran parte dalla produzione standardizzata di massa alla produzione flessibile e globalizzata dal punto di vista spazio-temporale³³, riorientando di conseguenza i *modus vivendi* dei soggetti individuali e collettivi. La generale diffusione della flessibilità e della precarietà ha frammentato le esistenze individuali e collettive, portando a “costruire la propria vita”³⁴ in solitudine e conducendo verso un'esistenza temporalmente imprevedibile e costantemente accelerata entro la dinamica della competizione capitalistica³⁵. Nonostante i cambiamenti tecnologici (di cui la cosiddetta “intelligenza artificiale”³⁶ sembra costituire l'ultimo grande sconvolgimento) contengano in sé sempre delle zone di opacità e di contraddizione, al momento il loro impiego diffuso appare essere generalmente volto a intensificare le forme di sfruttamento e a incentivare il consumismo, incarnando la dinamica educativa generale che accompagna il capitalismo, in particolare nelle fasi storiche in cui il conflitto latita e fatica a imporre dei limiti democratici.

Questa breve digressione appare essere funzionale al fine di osservare l'educazione informale rispetto ai percorsi di costruzione del sapere, che sembra procedere nella direzione della parcellizzazione e della frammentazione, così come della superficialità e dell'immediatezza orientate alla raccolta di informazioni o all'esecuzione di compiti³⁷. Nonostante oggi in ambito educativo si parli spesso di attenzione al processo più che al prodotto, non individuando la dinamica di accelerazione e insistendo sullo sviluppo di acritiche competenze digitali si

³³ Cfr. D. Harvey, *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Oxford, Basil Blackwell, 1990; tr. it. *La crisi della modernità*, Milano, Il Saggiatore, 2015.

³⁴ Cfr. U. Beck, *Eigenes Leben*, München, Beck, 1997; tr. it. *Costruire la propria vita*, Bologna, il Mulino, 2008.

³⁵ H. Rosa, *Alienation and Acceleration: Towards a Critical Theory of Late-Modern Temporality*, Malmö, NSU Press, 2010; tr. it. *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Torino, Einaudi, 2015.

³⁶ Un concetto, quello di intelligenza applicato a una macchina, che occorre sottoporre a un vaglio critico per coglierne le implicazioni educative.

³⁷ In questo senso, Gramsci invitava a “disabituarsi e smettere di concepire la cultura come sapere enciclopedico, in cui l'uomo non è visto se non sotto forma di recipiente da empire e stivare di dati empirici; di fatti bruti e sconnessi che egli poi dovrà casellare nel suo cervello come nelle colonne di un dizionario per poter poi in ogni occasione rispondere ai vari stimoli del mondo esterno” (A. Gramsci, *Socialismo e cultura*, in “Il Grido del Popolo”, 29 gennaio 1916).

rischia di disperdere le possibilità di soggettivazione insite nei percorsi di apprendimento. Gli itinerari che sostanziano l'appropriazione del sapere, infatti, sono costellati di inevitabile fatica, di inciampi, di strade talvolta poco dirette o funzionali che, spesso, dischiudono delle occasioni formative che permettono di sviluppare un pensiero originale attraverso la conoscenza di sé, l'incontro con l'altro e la scoperta dell'inatteso. Queste dimensioni, infatti, risultano in antitesi con la dimensione di immediatezza del contemporaneo: non solo per i tempi, ma anche per la dimensione relazionale con i soggetti individuali e collettivi che propongono saperi e piste di apprendimento, con i quali – a un certo punto – essere in grado di configgere, trasgredendo dagli insegnamenti al fine di formarsi come soggetto autonomo.

Quella che si configura è una crisi della ricerca, intesa come tensione umana connessa alla propria indeterminatezza, generata da un mondo dove a contare sono la velocità, i risultati, la flessibilità e la spendibilità sul mercato delle proprie competenze³⁸. È una crisi, anche, della relazione educativa e del ruolo docente, motivo per cui i professori sembrano diventare il nemico sia quando non sono funzionali al mercato e alla competizione sociale, sia quando mettono in discussione il sapere autoprodotto e propongono di valutarlo collettivamente attraverso dei dati di realtà. È una crisi generale, infine, del rapporto con il sapere e dello stesso processo di acculturazione (esperienziale e disciplinare) atto a detenerlo, che va problematizzata e che dovrebbe rappresentare uno degli oggetti della riflessione pedagogica sulla perdita di significato e sul rifiuto della cultura.

3. La postura critica

Le riflessioni svolte finora non lasciano certo presagire tempi luminosi per quanto riguarda la possibilità di ripristinare e ridefinire una cultura critica dai caratteri emancipanti, nonché di riabilitare il ruolo degli intellettuali e dei professori. Ciò nonostante, si tratta di un periodo dove le contraddizioni sono montanti, a volte insostenibili, e meritano quindi di essere accolte e significate dagli intellettuali, i quali potrebbero cogliere quest'occasione di ripensare il proprio ruolo di “sentinella sociale e culturale”³⁹, proponendosi come riferimento e come tramite

³⁸ Cfr. *Contro l'ideologia del merito*, cit.

³⁹ L. Bellatalla, *Verità e educazione*, in “Ricerche pedagogiche”, LVIII, 230, 2024, p. 79.

tra diversi livelli culturali. I fenomeni di sofferenza (e di rabbia) sociale connessi al lavoro e alla formazione, alle discriminazioni e alle ingiustizie, alla frammentazione delle relazioni e al senso di solitudine, devono poter essere rielaborati grazie allo sviluppo di un pensiero critico che permetta di costruire uno sguardo ampio e intersoggettivo. È lì che giacciono le grandi questioni sociali che non vanno ignorate; infatti,

Quando il “pensatore” si accontenta del pensiero proprio, “soggettivamente” libero, cioè astrattamente libero, dà oggi luogo alla beffa: l’unità di scienza e vita è appunto una unità attiva, in cui solo si realizza la libertà di pensiero, è un rapporto maestro-scolaro, filosofo-ambiente culturale in cui operare, da cui trarre i problemi necessari da impostare e risolvere, cioè è il rapporto filosofia-storia⁴⁰.

La filosofia, in senso gramsciano, è la “concezione del mondo consapevole ed elaborata criticamente”, ma essa deve confrontarsi con l’insieme del “senso comune”, come “concezione del mondo implicita e acritica, ma mobile”, stratificata nel “folklore”, come “senso comune irrigidito e cristallizzato nel tempo”, e nel “buon senso” come sua “parte riflessiva”⁴¹. Queste molteplici culture e fonti dell’educazione sociale vanno dunque ricomprese nel sapere scientifico al fine di ripensarle collettivamente.

Un esempio tra i molti riguarda proprio il cosiddetto settore culturale, totalmente sballottato dalle dinamiche di mercato e dalle logiche di intrattenimento che distruggono quotidianamente molteplici possibilità di espressione e di lavoro. Come ricordava Jameson “nel postmoderno la ‘cultura’ è diventata un prodotto a sé e il mercato si è completamente trasformato nel surrogato di sé stesso, in una delle tante merci che contiene, mentre la modernità rappresentava ancora tendenzialmente la critica della merce, oltre che il tentativo di far sì che essa si trascendesse”⁴². Basterebbe, in questo senso, leggere gli ultimi rapporti rispetto al mercato editoriale, ma anche indagare le logiche di produzione e di scrittura dei prodotti audiovisivi o, ancora, navigare nel mercato degli ascolti e della musica. I libri si trasformano in prodotti che

⁴⁰ *Quaderni dal carcere*, cit., p. 1332.

⁴¹ M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Caramocci, 2017, p. 192.

⁴² F. Jameson, *Postmodernismo. Ovvero la logica culturale del tardo capitalismo*, cit., p. 6.

vendono esperienze già interconnesse mediaticamente a fini promozionali; i film e le serie contengono sempre gli stessi elementi narrativi volti a ricercare l’identificazione parziale del pubblico perdendo di originalità distintiva; chi fa musica è inserito in un turbine commerciale che porta gli artisti a creare un’identità estetico-visiva prima ancora che sonora e a trasformarsi in *content creator*. Questa dinamica competitiva di mercato, seppur sovente fatta propria e rivendicata (sia per adesione intenzionale che per un tentativo di sopravvivenza), per molti rappresenta un nodo inevitabile che genera sofferenza, smarrimento, frustrazione e – talvolta – forme di rifiuto individuale e collettivo. La critica culturale, allora, deve contribuire a svelare questo tipo di meccanismi, mostrando come il problema di fondo sia lo stesso che interessa tutti, intellettuali compresi: quello del mercato delle pubblicazioni, della competizione per la visibilità, della bulimia produttiva, dei meccanismi di omologazione tematica, della precarietà lavorativa ed esistenziale. La cultura, poggiando su basi critiche, può diventare

una cosa ben diversa. È organizzazione, disciplina del proprio io interiore, è presa di possesso della propria personalità, è conquista di coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione nella vita, i propri diritti e i propri doveri⁴³.

Nei tempi che corrono, tuttavia, la critica appare disarmata, svilita tra l’essere una *soft skill* da certificare o una recensione lasciata online. Ciò nonostante, essa continua a rappresentare il sale della possibilità di emancipazione individuale e collettiva, poiché permette – a partire dallo stato di cose presenti – di svolgere un lavoro dialettico dove il negativo permette di riappropriarsi della positività. Questo, per gli intellettuali e per i professori, significa non soltanto prodigarsi per trasmettere un sapere di cui sono storicamente depositari, che va difeso e protetto, bensì essere in grado calarlo nelle contraddizioni del reale, abitandole e cercando di farsene interpreti tanto con il pensiero quanto con la prassi, generando delle “rotture epistemologiche”⁴⁴ che possano mettere in discussione lo stato di cose presenti. Il tentativo è quello di riaffermare il ruolo di intellettuali impegnati nelle battaglie politiche, civili e sociali

⁴³ *Socialismo e cultura*, cit.

⁴⁴ Cfr. D. Eribon, *Retour à Reims*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 2009; tr. it. *Ritorno a Reims*, Milano, Bompiani, 2017.

presenti nella contemporaneità, provando – pur con tutte le evidenti difficoltà e contraddizioni del caso – a schierarsi, possibilmente in modo collettivo; dibattendo, se necessario, ma non rinunciando a priori a tentare di costruire delle mediazioni collettive che permettano di ristabilire un rapporto con una “verità” fondata sulla ricerca di un accordo intersoggettivo e non delle opinioni misurate sulla potenza performativa. Appare

molto più prudente ... rimanere legati a un’idea di verità che va vagliata attraverso la ragione, ovviamente con la consapevolezza che quello che noi possiamo attingere del reale è sempre una conoscenza approssimativa, sempre una conoscenza storica. Con la consapevolezza cioè che, pur anelando a conoscere la verità, pur avendo l’ambizione di conoscere le cose così come sono, siamo comunque degli esseri finiti, limitati, che nascono in un certo momento e si portano addosso tutta una serie di condizionamenti storico-sociali. Ragion per cui ... il nostro rapporto con la verità e con l’essere è sempre un rapporto approssimativo. È sempre un rapporto di tensione dialettica in base al quale ci sforziamo di avvicinarci alla verità delle cose ma senza mai arrivare pienamente a dominarne le condizioni⁴⁵.

Dal punto di vista educativo, questa concezione prudente e critica della verità sembra permettere un confronto comune con la realtà, a differenza di una giustapposizione di opinioni incomparabili dinanzi a cui il ruolo intellettuale rischia di apparire superfluo. Esplorare a fondo le contraddizioni sociali, partendo dalle proprie, può iniziare a mettere in questione le didattiche neoliberali e il radicamento di culture non virtuose, recuperando una forma di vicinanza alla dialettica del reale. Significa, per esempio, condividere una condizione di precarietà e incertezza, tentando di riconoscere dei tratti comuni entro le evidenti differenze e peculiarità. È una postura, questa, difficile da assumere, perché implica la messa in discussione in primis della propria autorevolezza intellettuale, ma – forse – proprio per questo importante da ricercare.

Nel proporre e predisporre dei percorsi educativi di cambiamento individuale e collettivo, infatti, non bisogna mai scordare che

... Conoscere se stessi vuol dire essere se stessi, vuol dire essere padroni di se stessi, distinguersi, uscire fuori dal caos, essere un elemento di ordine, ma del proprio ordine e della propria disciplina ad un ideale. E non si può ottenere ciò se non si conoscono anche gli altri, la loro storia ... senza perdere di vista lo scopo ultimo che è di meglio conoscere se stessi attraverso gli altri e gli altri attraverso se stessi⁴⁶.

⁴⁵ *Democrazia cercasi*, cit., pp. 205-207.

⁴⁶ *Socialismo e cultura*, cit.

Notizie, recensioni e segnalazioni

A. Borgogni, M. Giraldo, *L'attività motoria inclusiva. Traiettorie didattiche e progettuali per la disabilità*, Roma, Studium, 2024, pp. 224, € 23,00

Questo volume fa parte della collana “Disabilità e inclusione” ed offre una disamina in chiave pedagogico-didattica riguardo il tema dell’attività motoria per le persone con disabilità, con particolare riferimento alla progettazione inclusiva in ambito educativo-didattico per le differenti disabilità configurandosi come un contributo teorico e operativo destinato a professionisti quali insegnanti, allenatori e educatori.

Il testo è composto da sette capitoli ed è suddiviso in due parti.

La prima parte, comprendente i primi quattro capitoli, tratta i costrutti e i principi teorici del “*Binomio disabilità e attività motoria*”, il quale appare all’interno di un’eterogeneità di quadri concettuali-epistemologici. Il primo capitolo è dedicato al costrutto di disabilità attraverso l’analisi dei diversi modelli di disabilità che si sono susseguiti nel tempo. Il secondo capitolo approfondisce il quadro normativo internazionale, europeo ed italiano che ha contribuito, nel corso degli anni, alla definizione di una integrata letteratura scientifica, nonché di dati statistici significativi della questione della disabilità all’interno della pratica motoria e sportiva, entrambi presentati nel terzo capitolo. Infine, il quarto capitolo descrive le differenti tipologie di disabilità con relative barriere e benefici che l’attività motoria esercita.

La seconda parte del volume, intitolata “*Ripensare le attività motorie in ottica inclusiva*”, delinea le basi per la costruzione di una didattica dell’attività motoria inclusiva. Il quinto capitolo è dedicato all’analisi dei modelli teorici e degli approcci metodologici che, nel corso del tempo, hanno contribuito allo sviluppo di pratiche motorie inclusive. A partire da tali riferimenti, il sesto capitolo sintetizza i fondamenti educativo-didattici concludendo, nel settimo capitolo, con una panoramica su possibili ipotesi di lavoro didattico e suggerimenti di progettazione di un’attività motoria inclusiva.

Nel corso dei capitoli, il volume adotta una prospettiva pedagogico inclusiva offrendo numerosi spunti di riflessione. Attraverso un’analisi articolata, mette in luce l’evoluzione nel corso degli anni del concetto di disabilità e il suo legame con l’attività motoria limitandosi non solo ad una trattazione puramente teorica, prevalente nella prima parte, ma

anche proponendo, nella seconda, modelli operativi e indicazioni progettuali per l’azione didattica. Il testo evidenzia come l’evoluzione storica del concetto di disabilità ha generato concezioni epistemologiche differenti che a loro volta hanno causato etichette e orientamenti anche didattici non sempre coerenti con i principi dell’inclusione. La Pedagogia Speciale e le Scienze Motorie sono entrambe delle scienze dalla giovane età che hanno storicamente incontrato difficoltà nel raggiungere un riconoscimento scientifico e istituzionale pienamente condiviso.

L’obiettivo della monografia, in realtà, non è soltanto quello di fornire indicazioni per una didattica motoria inclusiva, ma soprattutto stimolare una riflessione sulla necessità di un’ibridazione epistemologica, che mantenga il focus sulla corporeità, sull’attenzione ai diritti e sull’evoluzione dei modelli che accompagnano l’agire didattico per merito delle traiettorie didattiche e progettuali delle Indicazioni Nazionali e all’UDL (Universal Design for Learning).

Tuttavia, il volume denuncia una pericolosa tendenza verso l’ambito biomedico e prestativo per lo sport che rischia di penalizzare i ragazzi con disabilità poiché incontreranno docenti e educatori formati secondo paradigmi non puramente inclusivi e talvolta in contrasto con i principi espressi dalle normative. A questo proposito, viene sottolineata la discrepanza esistente tra i valori teorici e le pratiche effettuate in ambito sia scolastico che extrascolastico. Si evidenzia, di conseguenza, la necessità di modificare i contesti organizzativi e didattici per proporre didattiche inclusive dal principio, in quanto l’adattamento non è l’incipit ma la ratio estrema.

Ci piace chiudere questa recensione attraverso una domanda, che speriamo possa aprire ulteriori suggestioni e riflessioni tra i ricercatori e gli operatori: L’attività motoria è davvero per tutti, o solo per chi riesce a adattarsi a un modello che non contempla la diversità come valore? (**Marco d’Onofrio**).

F. Castelli, *Jane Addams, Chicago e la Hull House. Una democrazia radicata*, Prefazione di N. S. Miras Boronat e M. Santarelli, Postfazione a cura di S. Ammerata e M. Bevilacqua per la Casa delle donne Lucha y Siesta, Roma, Castelvecchi, 2024, pp. 156, € 17,50

Quando, negli anni Ottanta del secolo scorso, mi avvicinai alla figura di Jane Addams, constatai che, nonostante la sua fama diffusa e duratura negli Stati Uniti dove peraltro era molto studiata, in Italia era pressoché

sconosciuta: qualche citazione, in genere in contesti in cui la scena spettava a John Dewey, e pochi articoli. Ora qualcosa è cambiato. E non possiamo che esserne soddisfatti. E per vari motivi.

Innanzitutto, la figura e l'opera della Addams consentono una lettura più ampia e sfaccettata dell'eredità pragmatista in generale e deweyana in particolare, in ambito educativo e politico, aiutando peraltro anche a ridimensionare la portata culturale di Kilpatrick che, a dispetto dei buoni giudizi del suo Maestro, appare piuttosto scolorita.

In secondo luogo, Jane Addams, sebbene, come emerge dai suoi scritti, non abbia la *vis* teoretica dell'amico Dewey, è un'intellettuale multiforme: il suo pensiero e la sua opera socio-educativa si pone ad un punto d'incrocio di saperi e di atteggiamenti diversi. Sociologia, educazione, antropologia, interessi estetici e filosofici convergono nel suo impegno politico e nella militanza pacifista.

Infine, Jane Addams offre una testimonianza del percorso e del processo di emancipazione femminile, anche in questo caso, fuori dagli schemi, ma, in qualche modo, esemplare e non solo per i suoi tempi. Single, forse non immune da interessi saffici (ma sono mormorii), politicamente impegnata, amica di personaggi importanti ed influenti, premio Nobel per la pace, in anni in cui le donne insignite di questo riconoscimento erano pochissime, seppe guadagnarsi, e giustamente, un posto di primo piano nel suo mondo.

Un nuovo lavoro su di lei, dunque, non può che attirare l'attenzione. In particolare, voglio aggiungere, questo lavoro, che ha vari meriti.

Innanzitutto, infatti, il saggio nasce – e ne fanno fede sia la prefazione sia la post-fazione – all'interno di una rete di studi di genere che non solo vanno a toccare un dibattito attuale, alimentato e quasi incendiato da tragiche vicende di cronaca, ma mettono in luce un dialogo costante dell'autrice con suggestioni e suggerimenti della contemporaneità.

In secondo luogo, va sottolineato come la preoccupazione centrale della Castelli (come del resto, fu già per miss Addams) si pone nei confronti del concetto stesso di democrazia, nelle sue declinazioni formali e nelle sue concrete manifestazioni, a partire dalla complessità delle realtà urbane e dell'identità che in esse giovani e soprattutto donne possono maturare.

In terzo luogo, va apprezzata la stessa struttura del volume: quattro capitoli non eccessivamente lunghi, in uno stile comunicativo che spesso procede per flash e che tende a sollecitare anche emotivamente

il lettore, in cui la vicenda della Addams, le sue scelte e i valori che difese vengono ricostruiti alla luce del nostro tempo e dei suoi nodi problematici, cui la Castelli dedica il primo capitolo ("Andata e ritorno. Un capitolo introduttivo").

Il saggio, dunque, rilegge l'attività della Hull House quale centro di dibattito e di intervento non solo su problemi di degrado urbano o di comportamenti *borderline*, ma soprattutto su aspetti strutturali dell'esistenza sociale civile: lo sfruttamento del lavoro, l'oppressione dei rapporti economici, lo sfruttamento sessuale, l'eccesso di consumi, che determina il predominio delle esigenze economiche su principi e valori etici e civili, e per contro il valore del desiderio, della dimensione ludica. Insomma, un lavoro, quello della Addams, che in qualche modo cerca non tanto, come sottolinea la Castelli, di discettare sul capitalismo e sulle sue disfunzioni, quanto di dare concretezza e spessore alla democrazia come stile di vita condiviso, radicato nel costume e nella profondità delle convinzioni di ciascuno e non come pratica formale di rituali.

Forse, in questo modo, nonostante le sue amicizie, e prima fra tutte quella con l'anarchico russo Kropotkin, non approdò mai al socialismo in senso proprio, anche se certe assonanze tra la sua posizione e quella dei socialisti sono ravvisabili, ma certo ebbe di mira una trasformazione radicale del suo mondo. E, in questa prospettiva, emerge la difesa sia dei giovani sia delle donne, due categorie sociali, che, sia pure per motivi diversi, le appaiono sacrificate ed ancora alla ricerca di quel riconoscimento sociale che, in qualche modo, è connaturato ad una piena democrazia.

Sullo sfondo restano le teorie degli autori, con la Addams si confronta di continuo, il pacifista William James, lo psicologo sociale Herbert Mead e soprattutto un filosofo complesso come John Dewey, da cui certamente raccoglie le suggestioni educative più significative e soprattutto l'idea dell'intellettuale contemporaneo, che è ormai uscito dalla sua *turris eburnea* per calarsi, tanto per dirla con Kant, nelle "basure dell'esperienza".

La Castelli enfatizza – a parere di chi scrive in maniera interessante e condivisibile – il ruolo della relazione (anche affettiva, emotivamente coinvolgente) interpersonale in questo sforzo di costruzione di un mondo senza barriere, nel quale pubblico e privato sono un *continuum* e la casa si dilata fino ad abbracciare il mondo. E le donne, finalmente, possono trovare pieno e completo riconoscimento del loro ruolo nuovo e civile, anche in quel senso di condivisione e di partecipazione che

la Addams seppe creare nel suo lavoro. E questo perché le donne rappresentano – allora, sosteneva la Addams, come oggi, ci piace pensare con la Castelli – una forza viva, moralmente rigorosa, *naturalmente* incline alla pace, sacrificata da una lunga tradizione di sacrificio e di chiusura nel dominio della cura e degli affetti privati. Un messaggio di speranza a cui non vogliamo rinunciare, a dispetto delle contingenze e di una cronaca di guerra e di sopraffazione generalizzata in un mondo, a cui la democrazia sta diventando, poco per volta, estranea e quasi fastidiosa. (**Luciana Bellatalla**)

L. Russo, *Educare oggi. Tra narrazione, emozioni e ragione*, Villa Verucchio, Pazzini Editore, 2024, pp. 97, € 12,00

Con questo libro, Luigi Russo conduce il lettore verso due direzioni complementari: da un lato riesce nell'intenzione di illustrarci, della realtà attuale, il profilo sempre più nitido di una società che, perdendo di vista le emozioni, permette, con continuità, un *climax ascendente* e sempre più generalizzato di sciagure –; da qui, l'urgenza di coglierne la causa generale, ossia la carenza educativa –; dall'altro lato, Russo apre la porta verso una riflessione costruttiva del senso educativo e delle competenze proprie dell'educatore – professionale e non –: infatti, non è possibile neppure immaginare una ripresa sociale senza considerare l'aspetto educativo – dentro e fuori gli ambiti specializzati –.

Presentiamo la prima via verso la quale ci indirizza Russo, proprio all'inizio del suo libro. La troviamo sotto il titolo di “Le a-mozioni” (p. 9). Russo denuncia la società attuale di aver, gradualmente, perso di vista il senso, il significato e il modo di gestire le emozioni. L'autore parla di “equivoco che ha trasformato le *e*-emozioni in *a*-emozioni dove quella ‘a’ svuota le emozioni stesse di tutto il potenziale di movimento verso la crescita e l’evoluzione personale e relazionale” (pp. 12-13). Russo distingue tre segni che ci comunicano il percorso che ad oggi sta continuando a compiersi, percorso di analfabetismo emozionale: a) la separazione tra parola e corpo: ormai, spesso, non si sa cogliere più il legame tra emozioni – condizione interiore provata – e manifestazione corporea della stessa; ovvero, “si avverte un impoverimento dei riferimenti *corporei* delle emozioni” (p. 10). B) separazione tra emozione e azione: non solo non si coglie il nesso emozione-corpo, con conseguente impoverimento, anche nelle narrazioni, ai riferimenti corporei che “ci parlano” delle nostre emozioni – ad esempio, parlare di “tremori”, “pelle d’oca”, “cuore

che esplode” –, perdendo di vista la comunicazione del corpo come prima fonte di conoscenza di noi stessi; a ciò aggiungiamo che agiamo e non sappiamo il perché delle nostre azioni: “Possiamo osservare nella quotidianità diversi reazioni comportamentali che sembrano impulsive e non riferibili, almeno consapevolmente, all’emozione provata” (p.10). C) non ci accorgiamo più che le emozioni non dipendono esclusivamente dal vissuto dell’*hic et nunc*, ma dall’intreccio tra interiorità e ambiente, in un percorso costante e di crescita.

Non riconoscendo le emozioni, entrando nel circuito dell’analfabetismo emozionale, perdiamo anche il senso delle nostre azioni e del nostro vissuto. Il nostro corpo, però, continua a comunicarci qualcosa e continua a comunicarla anche agli altri. Non cogliendo il nostro mondo interiore, non riuscendo a identificarlo con le parole, le emozioni primarie come la rabbia si manifestano per altre vie che non sono le parole: «diventano azioni impulsive, agiti, aggressività, fuga, evitamento» (p. 14). Non riuscendo a percepire le emozioni non ancora tradotte in azioni, emerge l’inevitabile.

Non cogliere le emozioni provate significa anche non indirizzarsi verso la scia dell’autocontrollo: “Nell’ordinanza di convalida di arresto di alcune persone indagate per la morte di un giovane in una agguistione, il giudice usava parole tipo: “*incapacità di autocontrollo*”” (p. 15). Quali serie di incapacità pregresse emergono dall’incapacità – finale – di autocontrollo vengono ben mostrate da Russo: “Questa mancanza di autocontrollo racconta una incapacità di comprendere, di dare senso, significato a ciò che si sta vivendo; incapacità di comprendere la situazione, l’altro, le conseguenze; l’incapacità di sostare, cosa possibile solo per gli uomini, in una stanza in cui l’agitò diventa supportato da una riflessione. Le azioni che appaiono impulsive, irruente, che creano danno, disagio, sofferenza, sono segno di questa separazione tra le emozioni e l’azione” (p. 16).

Da questo è possibile dedurre alcune conclusioni personali: che l’educazione emozionale è centrale nello sviluppo delle competenze intrapersonali e interpersonali, nonché competenze di vita e non solo di sopravvivenza, ossia, competenze che permettono la costruzione di comunità e di democrazie.

Passiamo alla seconda scia del percorso avviato da Russo nel suo libro. Questa coincide con la conclusione del primo capitolo e continua per tutto il resto del libro, passando dagli altri capitoli: “Le e-mozioni” (p. 27) ed “Esperienze” (p. 65).

Russo, dapprima denuncia l'inefficienza di alcuni stili educativi – in particolar modo quelli agiti dalle figure genitoriali –, inconsistenti ai fini della socializzazione emotionale e del conseguente sviluppo della autoregolazione emotionale; poi scoperchia delle modalità educative efficienti ed efficaci, funzionali ai fini proposti nel libro.

In riferimento al primo punto, secondo l'autore, lo stile educativo incriminato è quello *iperprotettivo*: “Il copione messo in atto dai genitori sembra ruotare intorno a una preoccupazione: evitare qualsiasi forma di frustrazione, di disagio, di sofferenza ai propri figli” (p. 21). In concreto, le azioni poste in essere da parte dei genitori possono essere le seguenti: “La sofferenza legata a una partenza, a una separazione, a una morte, fa raccontare tante bugie” (p. 22) come viaggi infiniti e ritorni a breve. Gli effetti, per Russo sono evidenti: “Maria, sedicenne, ha bisogno di sentire il suo corpo felice, non sa bene come evitare e smorzare quella specie di tensione che sente dentro. Ha provato a provocarsi dei tagli sul corpo e, paradossalmente, per pochi momenti ha sentito il suo corpo più rilassato” (p. 22). Sembra chiaro che il punto del discorso educativo non deve essere l'evitamento delle emozioni, la mancata sperimentazione delle stesse; serve, piuttosto, una competenza emotionale forte da parte dell'educatore del caso, che gli permetta di realizzare degli interventi educativi fondati sul riconoscimento e sulla gestione di qualsiasi emozione. Tutto ciò, però, non succede o succede sempre meno e male: “Fanno riflettere i dati riportati da fonti diverse sull'aumento delle prescrizioni di ansiolitici e antidepressivi in 25 paesi in tutto il mondo” (p. 22).

Un altro problema educativo – nel senso di una educazione informale – è quello legato ai social. Si trovano sempre più spesso contenuti video che propongono l'esercizio del pensiero positivo, innescando un meccanismo mentale sostitutivo delle emozioni provate: quelle negative devono essere sostituite con emozioni positive, basta autoconvincersi.

Anche alcuni *modus operandi* di certi educatori professionali vengono analizzati e “smascherati” da Russo. Lo stile formativo posto sotto accusa è quello definito dal Nostro come “*esplicativo*” (p. 24). In questo caso, l'efficacia c'è, ma è una maschera. Si tratta dello stile educativo per il quale l'educatore diventa una figura di riferimento perché ha sempre la parola giusta al momento giusto e riesce a fare applicare degli schemi comportamentali ai suoi clienti, in modo tale che questi si sentano – emotivamente – meglio. Però, le persone che a lui si affidano per l'educazione emotionale non affrontano un percorso importantissimo,

che è quello del dialogo interiore: un dialogo esplicativo funzionale al percorso di crescita personale. L'educatore di prima – consapevolmente o meno – fa intraprendere alle persone un percorso esteriore, che pecca di profondità per rimanere in superficie (solo alla punta dell'iceberg). I suoi clienti si sentono al sicuro e protetti – perché hanno regole rigide da applicare a livello comportamentale, alle quali aggrapparsi – ma non affrontano il percorso in salita: quello verso loro stessi.

Non bisogna quindi scordare di prendersi cura delle proprie emozioni, per il ruolo fondamentale, direi vitale che svolgono. Se, infatti, curate, le emozioni ci permettono di crescere, di diventare adulti, “grazie a un movimento che permette di gestire pericoli, curare ferite, difendersi, amare in un equilibrio tra sé stessi e gli altri” (p. 28).

Percorriamo il percorso coerente con le argomentazioni e gli obiettivi dell'autore, il percorso educativo funzionale a quanto abbiamo scritto finora.

L'approccio educativo proposto dal Nostro è quello *esplorativo* (cfr. p. 28), che viene contrapposto a quello *esplicativo*. Il percorso educativo di tipo esplorativo parte da alcuni presupposti: la consapevolezza che l'educatore ha di sé stesso; l'assumersi la responsabilità del suo agire con la consapevolezza che ha di sé; l'educatore sa, infatti, che “dietro la sua azione educativa … c'è una idea che lui ha di sé stesso, degli altri, della persona che gli è affidata”(p. 29).

Invece, i principi su cui si fonda questo agire sono i seguenti: a) l'uomo costruisce sé stesso nell'interazione con gli altri; b) la relazione educativa si basa su una asimmetria, perciò da un lato c'è l'educatore, che si assume la responsabilità del processo e fa da guida; c) le capacità auto-generative e di rinnovamento dell'educando vanno riconosciute e stimolate da parte dell'educatore; d) l'educatore aiuta l'educando ad accedere consapevolmente a sé, al suo corpo, alle sue memorie, alle sue emozioni, fornendogli gli strumenti per accedere dal di dentro ai significati più profondi di sé; infine e) nessuna panacea delle emozioni, nessun “controllo di facciata” (p. 33); l'obiettivo è l'accesso dell'educando alla sua identità, per ristabilire l'equilibrio della coscienza, ovvero un intreccio funzionale tra sfera cognitiva ed affettiva. Il Nostro recupera le argomentazioni del Catechismo della Chiesa Cattolica – dimostrando una lodevole capacità interdisciplinare –, secondo la quale la coscienza dell'umano è il nucleo più segreto e sacro dell'uomo (cfr. p. 34) “che permette di assumere la *responsabilità* degli atti compiuti e che va formata, educata, anche perché ha molto a che fare con la libertà” (p. 34).

Per concludere, focalizziamo l’attenzione sul seguente punto. Russo dà valore ai primi mille giorni di vita dell’individuo, nei quali la persona inizia a memorizzare, a comprendere, a costruirsi. L’autore pone l’accento sulla necessità del legame di attaccamento – non citandolo direttamente – segnalando le “azioni” educative funzionali in infanzia per lo sviluppo positivo del piccolo: le attenzioni ai gesti, agli sguardi del piccolo, ai movimenti dei suoi arti. Dall’altro lato, lo sguardo viene rivolto alle risposte fornitegli: una carezza, azioni neurocettive da parte di tutti gli educatori, in *primis* i genitori. (**Andrea Allegra**)

Rettifica

Nello scorso numero della rivista nella mia recensione al recente lavoro di Angelo Nobile, *Dizionario di letteratura per l'infanzia*, mi sono riferita alla scomparsa della collega Gabriella Armenise, che mi era stata erroneamente comunicata. Desidero non solo rettificare la notizia, visto che la collega è ancora per fortuna tra noi, ma anche scusarmi con i lettori e soprattutto con la collega stessa. Che il mio involontario errore sia per lei foriero di ancora lunga, serena ed operosa vita, personale ed accademica. (L.B.)

Necrologi

Se n’è andata il 17 ottobre del 2025, ultranovantenne, Sofia Corradi, per più due decenni docente di Educazione degli adulti all’Università di RomaTre. Il suo nome è legato all’istituzione del programma Erasmus, che, come è noto, regola gli scambi tra studenti e docenti a livello universitario. Molto giovane, infatti, la sua esperienza di studio negli Stati Uniti, culminata con il conseguimento di un Master, poi non riconosciuto in Italia, la convinse della necessità di regolamentare i percorsi di studi eventualmente svolti all’estero dagli studenti in modo che potessero rientrare nel regolare piano degli studi. Questa riflessione, corroborata dal suo lavoro di consulente presso la Conferenza dei Rettori italiani, sfocia in un Memorandum, redatto nel 1969 e recepito dall’allora ministro della P.I., Mario Ferrari Aggradi, nel suo progetto di riforma universitaria, non arrivato tuttavia a compimento. Nondimeno, l’idea andrà a buon fine a livello europeo, con un parziale riconoscimento degli scambi di studio nel 1976, che sarà definitivamente sancito nel 1987. Per questo suo impegno, Sofia Corradi è ricordata, oltre che per i suoi studi inerenti l’ambito dell’educazione permanente e per le sue competenze sulla legislazione universitaria (che parte dai suoi studi giuridici giovanili), come “mamma Erasmus”: e certo generazioni di studenti e perfino di docenti dovranno essere grati alla sua memoria per questo percorso di studi condiviso, che significa anche e nel contempo apertura ad altre culture, interazione tra giovani diversi e, quindi, crescita dello spirito democratico.

La salutiamo oggi, dunque, con la stima e l’amicizia che merita, esprimendo, a nome del Direttore e di tutta la redazione, il nostro cordoglio alla sua famiglia.

Il 18 novembre ci ha lasciato Emilia Sordina, a lungo docente all’Università di Padova.

Aveva esordito – lei laureata in Lingua e Letteratura francese – con studi sul Cinquecento ed in particolare su Montaigne per poi passare alla Storia della pedagogia e dell’educazione.

La vogliamo ricordare certo per i suoi interessi culturali e scientifici, grazie ai quali era stata socia del CIRSE, ne aveva attivamente seguito, fin dall’inizio, seminari e convegni ed aveva collaborato con il gruppo ferrarese, coordinato da Giovanni Genovesi, in progetti di rilevante interesse nazionale (allora più prosaicamente definiti del 40%). Ma la vogliamo ricordare anche per la sua vivacità e la sua curiosità intellettuale, che ha mantenuto costanti ed intatte fino a pochi mesi prima di andarsene, avida sempre di nuove letture e di nuove conoscenze, a dispetto dell’età avanzata. Né possiamo dimenticare il suo tratto signorile ed affabile con cui sapeva attirarsi immediatamente la simpatia dell’interlocutore.

Ci ha lasciato una collega, ma prima di tutto una cara amica: per lei vogliamo esprimere ai figli la nostra affettuosa partecipazione al loro lutto.

E che la terra ti sia lieve, cara Emilia.

Collaboratori

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

Andrea Allegra, nato in Calabria, dopo gli studi di carattere pedagogico a Roma e di carattere filosofico a Messina ed a Pisa, attualmente lavora come Educatore professionale socio-pedagogico, in Emilia-Romagna, mentre sta completando la sua formazione con dei Master, tra cui, presso Erickson-IUL-INDIRE quello Universitario di I livello in Esperto nei processi educativo-didattici sistema integrato 0-6. È autore di diversi contributi su rivista e creatore del marchio editoriale digitale “Allegra Edizioni Scientifiche”. Ha pubblicato, tra l’altro, *Avere ed Essere in Gabriel Marcel: un’analisi fenomenologica degli atteggiamenti umani per giungere alla rivelazione*, in *Quaestiones disputatae. In dialogo con i grandi classici*, “Quaderni di InSchibboleth”, vol. 23, 2025, pp. 33-44; *Inquietudine e speranza: il cammino verso la consapevolezza secondo Gabriel Marcel*, in “Gazzetta Filosofica”, 20 agosto 2024.

Lucia Ariemma, PhD, è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l’Università della Campania “Luigi Vanvitelli”. Socia della SPES, ne è attualmente la segretaria-tesoriera. I suoi interessi di ricerca riguardano la pedagogia sociale con particolare riferimento alla relazione tra educazione e politica, alle emergenze dell’educazione e ai processi di inclusione sociale e scolastica. Tra i suoi ultimi lavori: L. Ariemma, *Costruire ponti tra sistemi educativi e formativi*, in “Nuova Secondaria”, 9, 2025; L. Ariemma, F. Sarracino, *Inclusion As Seen By Future Special Education Teachers: An Ai-Assisted Study*, in “Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva”, vol. 9, 2025; L. Ariemma, *La risorsa classe: un dispositivo che va costruito giorno per giorno*, in “Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching”, 4(2), 2024.

Matteo Cornacchia è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale all’Università di Trieste, dove è delegato della Rettrice per la didattica innovativa e direttore del Teaching and Learning Centre di ateneo. Insegna Educazione degli adulti e Pedagogia sociale (corso di laurea in Scienze dell’educazione), Pedagogia del lavoro e delle organizzazioni (corso di laurea magistrale in Coordinamento e gestione dei servizi educativi), Storia della scuola e Pedagogia generale (corso di laurea in Scienze della formazione primaria). Nelle sue ricerche si è occupato delle relazioni educative intergenerazionali, dei cambiamenti dell’identità adulta e dello sviluppo professionale degli educatori socio-pedagogici. Fra le sue ultime monografie e curatele: *Ri-connettere generazioni. L’apprendimento intergenerazionale per sviluppare nuovi modelli di welfare e città per tutte le età* (con G. Chianese, Pensa Multimedia, 2022), *Vulnerabilità in età adulta* (a cura di, con S. Tramma, Roma, Carocci, 2019), *Le humanities in azienda* (Milano, FrancoAngeli, 2018 - Premio Nazionale SIPED).

Marco D’Onofrio è attualmente assegnista di ricerca presso l’Università di Roma Foro Italico.

Barbara Gross Ph.D., Associate Professor at the Free University of Bozen-Bolzano, has taught at Chemnitz University of Technology (Germany), Goethe University Frankfurt/Main (Germany), Università Cattolica del Sacro Cuore (Italy), and held visiting positions at Birkbeck University of London (UK), the University of Gothenburg (Sweden), and Seoul National University (South Korea). She is member of the Scientific Board and Lecturer in the national PhD program in Peace Studies, Sapienza Università di Roma (Italy). In addition, she serves as an Expert Evaluator for the European Commission, is a Board Member of the International Association for Intercultural Education (IAIE), and Managing Editor of the journal Intercultural Education (Taylor & Francis). Her research interests include linguistic and migration-related diversity, (in)equity and intersectionality in education and society, intercultural education, critical diversity studies, and the internationalization of education and educational research.

Edwin Keiner, born in 1951, was a full professor of General Pedagogy and Social Pedagogy at the Free University of Bozen-Bolzano, Italy, until his retirement in October 2019. Additionally, from 2014 to

2017, he held the position of Vice Dean of the Faculty of Education at the aforementioned university. He previously held the position of Professor of the History of Education and Socialisation at the University of Bochum, Germany, and Professor of General Pedagogy at the University of Erlangen-Nuremberg, Germany. He was active in the German and the European Educational Research Association (GERA and EERA) and was a member of the “International Research Community ‘Philosophy and History of the Discipline of Education’” (University of Leuven, Belgium) for almost 20 years and served as a member of several editorial boards. Until 2022, Edwin Keiner was a senior professor at the Faculty of Education, University of Frankfurt/Main, Germany. He is now enjoying his retirement. His research interests are in the areas of comparative and history of education, particularly of research upon educational research.

Emanuele Isidori è professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l’Università di Roma “Foro Italico”, dove dirige il Laboratorio di Pedagogia Generale e Sociale. Studioso interdisciplinare, concentra la sua ricerca sull’epistemologia e la ricerca pedagogica anche in connessione con gli Sports Studies. È autore di numerosi volumi e articoli scientifici.

La Rocca Concetta è Professoressa Associata, PhD, presso l’Università Roma Tre, nel Dipartimento di Scienze della Formazione presso il quale riveste numerosi incarichi, tra i quali quello di coordinatrice del CdL Educatore dei nidi e dei servizi per l’infanzia”. Ha diretto, e partecipato, a numerose ricerche nell’ambito della didattica su temi quali la valutazione formativa, il feedback, il cooperative learning, il tutoring, l’orientamento, l’ePortfolio. Ha partecipato a convegni nazionali ed internazionali ed è autrice di articoli scientifici pubblicati su riviste nazionali ed internazionali, di saggi, volumi e prodotti multimediali.

Massimo Margottini è professore ordinario di Didattica dell’Orientamento in prospettiva europea, Direttore del Teaching and Learning Centre presso l’Università degli Studi Roma Tre. Svolge attività di ricerca sui temi dell’Orientamento scolastico e professionale e sull’uso integrato delle ICT nell’organizzazione della didattica. Ha partecipato con proprie relazioni scientifiche a convegni nazionali ed internazionali ed è autore di numerose pubblicazioni, tra monografie, saggi, articoli e prodotti multimediali.

Stefania Nirchi è prof.ssa associata di Pedagogia sperimentale presso l’Università degli Studi di Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione. Direttrice del Master di II livello in Valutazione scolastica, Qualificazione dei Sistemi di istruzione e Innovazione didattica. Direttrice della rivista di fascia A, “QTimes-Journal of Education, Technology and Social Studies”. Autrice di moltissime pubblicazioni, tra volumi e saggi nazionali e internazionali, ha coordinato e partecipato negli anni a studi e ricerche su: valutazione degli apprendimenti, benessere degli studenti universitari nel processo valutativo; e-learning e AI applicata alla dimensione educativa.

Elisabetta Madriz è professoressa associata in Pedagogia Generale e Sociale all’Università degli Studi di Trieste, dove insegna Pedagogia della famiglia e Pedagogia dell’infanzia (corso di laurea in Scienze dell’educazione), Pedagogia dello sviluppo e dell’orientamento professionale (corso di laurea magistrale in Coordinamento e gestione dei servizi educativi), Pedagogia generale (corso di laurea in Scienze della formazione primaria). Tra i suoi principali interessi di ricerca, le figure educative e formative nei diversi contesti e nei diversi livelli operativi. Fra i suoi ultimi contributi: *Albi illustrati e adolescenza. Riflessioni per una cura del divenire*, in «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 1/2025; *“Parole nella rete”: il lessico e l’agire educativo prigionieri del sistema dei servizi*, in «Civitas Educationis», vol. 13, n. 2, 2024; con M. Ius, *Urgenze pedagogiche “in famiglia”: gli orientamenti e gli sguardi della ricerca contemporanea in Italia*, in «Studium Educationis», n. 1/2024.

Simone Romeo, dottore di ricerca in “Educazione nella società contemporanea” presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca, è docente nel bachelor in Lavoro sociale del DEASS SUPSI di Lugano, dove insegna Teorie e metodologie dell’intervento sociale, Metodologie dell’educazione sociale e Nuovi territori dell’intervento sociale e del lavoro di comunità. Tra le sue recenti pubblicazioni: *I destini e le biografie sociali. Riflessioni pedagogiche a partire da Ritorno a Reims di Didier Eribon*, in “Ricerche pedagogiche”, LVII (226), 2023; la curatela, insieme a Marialisa Rizzo e Sergio Tramma, del volume *Le zone d’ombra del lavoro educativo*, Milano, FrancoAngeli, 2024; *Pedagogia del lavoro. Precariato, incertezza, educazione informale*, Roma, Carocci, 2026 (in corso di pubblicazione)

Fernando Sarracino, PhD, è professore associato di Didattica generale e pedagogia speciale presso l’Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, dove è responsabile scientifico del gruppo di ricerca “DCE – Digital Citizen Education”. I suoi principali interessi di studio e di ricerca vertono, da un lato, sulla formazione degli insegnanti (in particolare quelli di sostegno) e, dall’altro, sul rapporto tra didattica e tecnologie. In particolar modo, l’attenzione di ricerca si focalizza su come le ICT possono supportare i processi di formazione iniziale e continua degli insegnanti ed educatori costituendo cornici di senso ed organizzatori professionali per esplicitare e reificare i propri costrutti impliciti. Tra i suoi lavori più recenti: F. Sarracino, S. Maddalena, *Dimensione corporea, ICT e disabilità: una ricerca sui costrutti dei docenti in formazione*, in “Nuova Secondaria Ricerca”, 7, 2025; F. Sarracino, *Il ruolo delle ICT a supporto della formazione della professionalità docente*, in “Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching”, 4(2), 2024; Sarracino F., Ariemma L., *Exploring Professional Identities: A Narrative Analysis of the Teaching Role Through ‘Possible Selves’ and Artificial Intelligence*, in ojs.gsdjournal, 2025.

Raffaella C. Strongoli è professoressa associata di Didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Catania dove coordina il Corso di laurea magistrale Scienze pedagogiche e progettazione educativa. È Principal Investigator del progetto di ricerca *Insostenibili disuguaglianze. Volti e profili delle povertà Educative tra giustizia, Sistema scolastico e Politiche Inclusive*. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Comunità di ricerca e metafore dell’apprendimento. Sperimentare la flipped classroom nella didattica universitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2025 (con G. Pillera); *Verso un’ecodidattica. Tempi, Spazi, Ambient*, Lecce, Pensa Multimedia, 2021 (Premio Riccardo Massa 2022).

Maria Tomarchio è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Catania. È stata vicepresidente vicaria della Società Italiana di Pedagogia, coordinatrice del Dottorato di ricerca *Processi formativi, modelli teorico-trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio* e presidente del Centro studi ricerche e documentazione Sicilia Europa Paolo Borsellino. Versanti privilegiati nell’attività

di ricerca scientifica: Educazione Nuova e Scuola Attiva in Italia e in Europa, con particolare riferimento al contesto dell'*Education Nouvelle*; Educazione e Scuola all’aperto; Educazione, Ambiente, territorio e cittadinanza attiva democratica.

SOMMARIO

Anno LIX, n. 236-237,
Luglio – Dicembre 2025

- <i>Editoriale</i>	p. 5
- <i>Paradoxes of intercultural education research: Insights from a bibliometric analysis,</i> di Barbara Gross, Edwin Keiner	p. 7
- <i>Cultura e materialità. Processi formativi e pratiche educativo-didattiche in prospettiva democratica,</i> di Maria Tomarchio, Raffaella C. Strongoli	p. 33
- <i>Le strategie di apprendimento inclusivo negli e-sport: Una sfida per la Pedagogia dell'inclusione,</i> di Emanuele Isidori, Angela Magnanini	p. 49
- <i>Orientare le giovani generazioni alla cura, alla partecipazione, alla responsabilità tra didattica interdisciplinare e cultura della sostenibilità,</i> di Concetta La Rocca, Massimo Margottini, Stefania Nirchi	p. 65
- <i>Educare alla "scelta" nell'era della frammentazione,</i> di Lucia Ariemma, Fernando Sarracino	p. 91
- <i>Educazione e cultura di pace:</i> <i>la sperimentazione del metodo "Rondine",</i> di Matteo Cornacchia, Elisabetta Madriz	p. 109
- <i>Scuola, cultura sociale e contesti politico-culturali: finalizzazioni, problematiche, futuro,</i> di Angelo Luppi	p. 127
- <i>Appunti pedagogici e critici sulla cultura, sul pensiero e sul ruolo degli intellettuali nella contemporaneità,</i> di Simone Romeo	p. 145
Notizie, recensioni e segnalazioni	p. 163
A. Borgogni, M. Giraldo, <i>L'attività motoria inclusiva. Traiettorie di-dattiche e progettuali per la disabilità,</i> (M. D'Onofrio)	
F. Castelli, <i>Jane Addams, Chicago e la Hull House. Una democrazia radicata,</i> (L. Bellatalla)	
L. Russo, <i>Educare oggi. Tra narrazione, emozioni e ragione,</i> (A. Allegra)	
Rettifica	p. 173
Necrologi	p. 175
I Collaboratori	p. 177