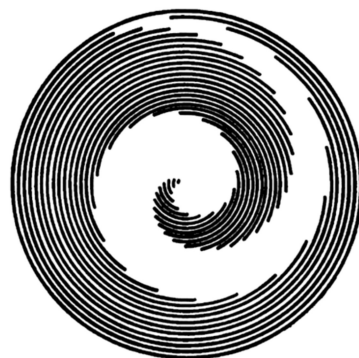


2026

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



**APRILE
GIUGNO
2026**

239

ea
ANICIA

Rivista trimestrale - Casella postale 201 - 43121 Parma
ISSN: 1971-5706 (print) - 2611-2213 (online)

SOMMARIO

Anno LXI, n. 239, Aprile-Giugno 2026

- *Soft skills e Medical Humanities nella formazione sanitaria: bisogni formativi in una prospettiva di lifelong, lifewide e lifedeep learning* di Gabriella Aleandri e Cristiana Lucarelli p. 5
- *Le nuove Indicazioni Nazionali: un inno nostalgico (e retorico) all'Occidente*, di Gianfranco Bandini p. 27
- *L'Outdoor Education nei PTOF. Un'analisi esplorativa di tre contesti urbani italiani*, di Angela Magnanini, Marco D'Onofrio, Thomas Manfredi e Marta Sánchez Utgé p. 45
- *Teacher voice on peer feedback in early childhood: towards a shared definition*, di Paola Zoroaster e Emilia Restiglian p. 61
- *Le scuole speciali Lacio Drom nella genealogia pedagogica di don Roberto Sardelli*, di Anna Cozzi p. 85
- Manifesto della Pedagogia Laica p. 101
- Notizie, recensioni e segnalazioni** pp. 117-136
- P. Bonaca, *Economia & Anima – Coaching Econolistico: dal sentire all'azione* (S. Zanazzi), P. Genovesi, *La marcia sulla Minerva. Il domino politico della "più fascista" delle riforme 1922-1924*, (L. Bellatalla), L. Giannandrea, P.G. Rossi (a cura di), *Diventare insegnanti. Fondamenti, riflessioni e domande per una professione complessa* (A. Luppi), E. Luciano, E. Zobbi (a cura di), *Formare professionisti dell'educazione. Contesti strategie, esperienze*, (A. Bignardi), C. Petruzzi, *Due Maestri a colloquio. Giuseppe Lombardo Radice e Angelo Patri* (N. Sistoli Paoli).

Necrologi p. 137

Collaboratori p. 139

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 di San Francesco a Ripa, 67, 00153 Roma, Sede legale: Via di San Francesco a Ripa, 67, 00153 Roma, Tel: +39 065898028, E-mail: editoria@anicia.it

Logo di coperta di Franco Maria Ricci.

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

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

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

Comitato di Referee: José Antonio Afonso, Università di Miñho; 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 J.W. Goethe 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 bl@unife.it. Questo fascicolo, secondo dell’annata 2026, è stato pubblicato online il 30 giugno 2026.

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 narrazione e Questioni di Didattica). In caso di accettazione, l’Autore/Autrice dovrà far pervenire l’articolo completo entro la data comunicata al momento dell’accettazione. La Rivista accoglie recensioni di volumi – preferibilmente pubblicati nell’ultimo triennio – di ambito pedagogico e/o storico (indicativamente di 8.000-10.000 battute, spazi inclusi).

La valutazione definitiva degli articoli è sottoposta a double-blind review.

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

Soft skills e Medical Humanities nella formazione sanitaria: bisogni formativi in una prospettiva di lifelong, lifewide e lifedeep learning

Gabriella Aleandri, Cristiana Lucarelli

Lo studio si colloca in una prospettiva pedagogica orientata a un ripensamento della formazione nei contesti sanitari, alla luce della crescente consapevolezza in merito alla centralità delle dimensioni relazionali, emotive e organizzative della cura. A partire dall'analisi qualitativa delle esperienze riportate da professionisti sanitari, in questo articolo vengono approfonditi i bisogni formativi emergenti, evidenziando criticità nella gestione della comunicazione con pazienti e familiari, nelle dinamiche di équipe e nel carico emotivo connesso alla pratica di cura. Tali risultati rappresentano una base di riflessione per un ripensamento della formazione che non va concepita come semplice trasmissione di competenze, ma come una serie di processi dinamici, continui e trasformativi, orientati allo sviluppo delle soft skills e all'integrazione delle Medical Humanities, in una prospettiva di lifelong, lifewide e lifedeep learning.

The study refers to a pedagogical perspective aimed at rethinking training in healthcare contexts, in light of the growing awareness of the centrality of the relational, emotional, and organizational dimensions of care. Based on a qualitative analysis of the experiences reported by healthcare professionals, this article explores emerging training needs, highlighting critical issues in managing communication with patients and families, team dynamics, and the emotional burden associated with care practices. These findings support a basis for reflecting towards rethinking training, not conceived as a mere transmission of skills, but as dynamic, continuing, and transformative processes, oriented towards the development of soft skills and the integration of Medical Humanities, within a lifelong, lifewide, and lifedeep learning perspective.

Parole chiave: formazione sanitaria; soft skills; Medical Humanities; lifelong learning; apprendimento riflessivo.

Keywords: healthcare education; soft skills; Medical Humanities; lifelong learning; reflective learning.

1. Cornice teorica e prospettive pedagogiche

Negli ultimi anni, il tema della formazione dei professionisti sanitari ha assunto un ruolo rilevante nel dibattito pedagogico, in relazione alle profonde trasformazioni che stanno interessando anche i contesti di cura e i modelli organizzativi dei servizi. L'aumento della complessità clinica, la diffusione delle patologie croniche e la ridefinizione dei bisogni di salute hanno contribuito a modificare in maniera significativa le ca-

ratteristiche della pratica professionale, rendendo sempre più evidente come l'efficacia dell'intervento sanitario non possa essere ricondotta esclusivamente alla dimensione tecnico-specialistica, ma richieda l'integrazione di competenze relazionali, comunicative ed emotive¹.

Il crescente riconoscimento dell'importanza della relazione di cura, infatti, ha determinato un progressivo spostamento dell'attenzione dalla dimensione prestazionale a una concezione più ampia della professionalità sanitaria, nella quale assumono rilievo la capacità di ascolto, la gestione delle dinamiche comunicative e la costruzione dell'alleanza terapeutica. La relazione si delinea così non come semplice contesto dell'intervento tecnico, ma come dimensione costitutiva dell'agire professionale, incidendo sulla qualità dell'esperienza di cura e sugli esiti degli interventi². Essa implica, inoltre, una responsabilità etica nei confronti della persona assistita, richiedendo al professionista la capacità di riconoscere la soggettività, i vissuti e le rappresentazioni della malattia.

Tale trasformazione sollecita una ridefinizione dell'identità professionale che va intesa come processo dinamico e riflessivo, fondato sull'integrazione tra saperi, valori e pratiche. In questo senso, la professionalità sanitaria si configura come una competenza contestualizzata, costruita nell'interazione tra conoscenza scientifica, esperienza e interpretazione dei contesti.

Nonostante tale consapevolezza sia ampiamente condivisa, i percorsi formativi risultano ancora prevalentemente orientati all'apprendimento di conoscenze e abilità tecniche (*hard skills*), lasciando in secondo piano quelle dimensioni che incidono sulla qualità della relazione di cura, tra cui le competenze trasversali (*soft skills*)³. Questo scarto tra competenze richieste e competenze sviluppate evidenzia una criticità strutturale che chiama in causa la riflessione pedagogica, sollecitando un ripensamento dei modelli educativo-formativi.

¹ Cfr. J. Frenk et al., *Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world*, in "The Lancet", 376, 2010, pp. 1923-1958.

² Cfr. R. Charon, *Narrative Medicine. Honoring the Stories of Illness*, Oxford, Oxford University Press, 2006.

³ Cfr. D.C. McClelland, *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*, in "American Psychologist", 28 (1), 1-14, 1973; R.E. Boyatzis, *The competent manager. A model for effective performance*, London, Wiley, 1982; Spencer, L.M. e Spencer, S.M. (1995). *Competenza nel Lavoro*, tr. it. FrancoAngeli. V. Dolce, F. Emanuel, M. Cisi, and C. Ghislieri, *The Soft Skills of Accounting Graduates: Perceptions versus Expectations*, in "Accounting Education", 29, 57-76, 2020.

La formazione dei professionisti sanitari va pertanto ripensata come un insieme di processi orientati allo sviluppo globale della persona, valorizzando la dimensione riflessiva, etica e relazionale dell'agire professionale. L'apprendimento viene così interpretato non come accumulo di conoscenze, ma come costruzione di significati, strettamente connessa all'esperienza e alla sua rielaborazione critica. In tale direzione, assume particolare rilievo la capacità di riflettere sull'azione e nell'azione, sviluppando consapevolezza e responsabilità professionale⁴.

Il riferimento al *lifelong learning* consente di concepire la formazione come serie di processi dinamici, continui e trasformativi, che accompagna il professionista lungo tutto l'arco della vita⁵. L'apprendimento si delinea, pertanto, come esperienza permanente, che si sviluppa anche nei contesti di pratica e si alimenta attraverso processi riflessivi e critici, contribuendo alla costruzione dell'identità professionale, oltre che personale⁶.

Questa dimensione si intreccia e si integra con quella del *lifewide learning*, che evidenzia la valorizzazione delle molteplicità delle opportunità di apprendimento nella costruzione delle competenze. In ambito sanitario, ciò implica il riconoscimento del valore formativo anche delle esperienze professionali, delle relazioni e delle situazioni di vita, favorendo un'integrazione tra apprendimento formale, non formale e informale⁷. Il *lifewide learning*, quindi, valorizza l'integrazione interdisciplinare e il dialogo tra saperi, apprendimenti e contesti.

A tali estensioni si affianca il *lifedeeep learning*, che richiama la dimensione interiore, profonda e trasformativa dell'apprendimento, legata ai valori, alle motivazioni e alla costruzione di senso. Il *lifedeeep learning* promuove comprensione profonda e rielaborazione critica.

Pertanto, il paradigma del *lifelong, lifewide e lifedeeep learning* contribuisce a ridefinire il significato dell'apprendere anche specificatamente nei contesti professionali⁸.

⁴ Cfr. D. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983.

⁵ Cfr. M. Van der Schaaf, S. Van Geelen, B. Prakken, *Health professions education in times of societal challenges: acting at the agora*, in "European Journal of University Lifelong Learning", 5(1), 2021, pp. 7–14.

⁶ Cfr. G. Aleandri, C. Fiorentini, *Reflecting on the Latest PIAAC Data. What Education and Skills within the Lifelong Learning Perspective*, in "Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva", 9(1), 2025, pp. 1-28.

⁷ Cfr. G. Aleandri (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, Roma, Roma TrE-Press, 2019.

⁸ Cfr. G. Aleandri (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education*, cit.

Secondo quanto delineato sopra, l'apprendimento coinvolge, così, la sfera cognitiva, emotiva ed esistenziale, contribuendo allo sviluppo di una identità professionale più consapevole⁹.

In questa direzione, le teorie dell'apprendimento trasformativo sottolineano come l'apprendimento adulto implichi una ristrutturazione critica degli schemi di significato, attraverso processi riflessivi che consentono di reinterpretare l'esperienza e costruire nuove prospettive¹⁰. Tali processi risultano particolarmente rilevanti nei contesti sanitari, caratterizzati da complessità, incertezza e coinvolgimento emotivo.

I modelli di apprendimento esperienziale evidenziano, pertanto, il ruolo centrale dell'esperienza e della riflessione nella costruzione della conoscenza, attraverso un processo circolare che integra azione e rielaborazione critica¹¹.

All'interno della cornice teorica sopra delineata, si ritiene opportuno ripensare la formazione sanitaria promuovendo un'integrazione tra profondità e ampiezza dell'apprendimento e orientandola verso lo sviluppo di una professionalità riflessiva, capace di interpretare e affrontare la complessità dei contesti clinici e assistenziali¹².

Le *Medical Humanities* si collocano in questo spazio come dispositivo pedagogico privilegiato, in grado di integrare dimensione scientifica e umanistica, che ricomprende le scienze dell'educazione e le scienze umane. Attraverso la narrazione, le arti e le scienze umane, esse favoriscono lo sviluppo di competenze empatiche e riflessive, contribuendo a una comprensione più articolata dell'esperienza di cura¹³.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Cfr. J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991; J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Tr. it. Raffaello Cortina Editore, 2003; J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Tr. it., Raffaello Cortina Editore, 2016; J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass, 2000

¹¹ Cfr. D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984. Cfr. anche G. Aleandri, C. Fiorentini, *Le competenze di ricerca pedagogica per l'educazione permanente e continua*, in "CQIA Rivista", vol. 37, 2022, pp. 35-55.

¹² B. Morsello, C. Cilona, F. Misale (a cura di), *Medicina narrativa. Temi, esperienze e riflessioni*, Roma, Roma TrE-Press, 2017.

¹³ Cfr. A. Bleakley, *Medical Humanities and Medical Education: How the Medical Humanities Can Shape Better Doctors*, London, Routledge, 2015; R. Charon, *Narrative Medicine. Honoring the Stories of Illness*, Oxford, Oxford University Press, 2006.

Alla luce di tali considerazioni, emerge tutt'oggi un gap tra competenze richieste nella pratica e competenze sviluppate nei percorsi formativi iniziali e permanenti. Tale gap richiama la necessità di concepire la formazione come processo continuo, trasformativo e integrato.

In questo contesto, lo studio conoscitivo esplorativo che abbiamo realizzato indaga i bisogni formativi emergenti attraverso l'analisi qualitativa delle risposte aperte di professionisti sanitari che vi hanno partecipato, con l'obiettivo di individuare le principali criticità e di interpretarle alla luce delle prospettive pedagogiche delineate.

2. *Disegno dell'indagine e contesto di riferimento*

L'indagine si colloca all'interno di una cornice metodologica qualitativa, si configura come ricerca esplorativa ed è orientata alla individuazione dei bisogni formativi espliciti, ma anche impliciti, percepiti da professionisti operanti nei contesti sanitari e riabilitativi. Tale scelta metodologica risponde all'esigenza di accedere alle rappresentazioni soggettive attraverso cui i professionisti interpretano le difficoltà incontrate nella pratica quotidiana. In questo senso, l'approccio qualitativo risulta particolarmente adeguato per indagare dimensioni comunicative, relazionali ed emotive, difficilmente rilevabili attraverso procedure standardizzate di tipo esclusivamente quantitativo¹⁴.

L'attenzione è stata rivolta alle modalità attraverso cui i professionisti attribuiscono significato alle criticità connesse al lavoro di cura, considerando tali rappresentazioni non come semplici descrizioni operative, ma come espressione di vissuti professionali situati. In questa prospettiva, l'indagine si iscrive in un orientamento che riconosce il valore epistemologico dell'esperienza e della narrazione come accesso privilegiato alla dimensione soggettiva dell'agire professionale¹⁵.

Hanno preso parte allo studio 54 professionisti sanitari e della riabilitazione coinvolti in attività clinico-assistenziali. I partecipanti sono prevalentemente logopedisti (n=21), fisioterapisti (n=18), psicologi (n=5), un educatore professionale e altre figure professionali dell'ambito sanitario e riabilitativo, tra cui medici, terapisti della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva e altri professionisti specialistici. I parte-

¹⁴ Cfr. J.W. Creswell, C.N. Poth, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, Thousand Oaks, Sage, 2018.

¹⁵ Cfr. R. Charon, *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*, Oxford, Oxford University Press, 2006.

cipanti presentavano livelli eterogenei di esperienza professionale: 29 professionisti con oltre venti anni di attività, 14 con un'esperienza compresa tra undici e venti anni, 8 tra sei e dieci anni e 3 tra uno e cinque anni.

La presenza di profili professionali e livelli di esperienza differenti è stata richiesta in quanto considerata coerente con la natura esplorativa dello studio, orientata a raccogliere una pluralità di narrazioni in merito alla pratica professionale e alle criticità riscontrate volte a individuare specifici bisogni formativi.

La partecipazione è avvenuta su base volontaria e i dati sono stati raccolti in forma anonima, nel rispetto dei principi etici della ricerca, al fine di garantire la libertà espressiva dei partecipanti e favorire l'autenticità delle risposte.

La raccolta dei dati è stata realizzata attraverso un questionario strutturato comprendente domande chiuse e aperte. Le domande chiuse erano finalizzate alla raccolta di informazioni descrittive relative alle caratteristiche socio-professionali dei partecipanti e ad aspetti connessi alle percezioni riguardanti competenze trasversali, *Medical Humanities* e bisogni formativi, attraverso modalità di risposta strutturate e predefinite, mentre le domande stimolo aperte sono state elaborate al fine di consentire e stimolare risposte con contenuti spontaneamente e autonomamente pensati e narrati, che non fossero influenzati dallo strumento di ricerca.

Sebbene il questionario comprendesse una componente sia chiusa sia aperta, il presente contributo focalizza l'attenzione esclusivamente sulle risposte aperte, in quanto tale scelta è risultata maggiormente coerente con il taglio specifico e l'obiettivo di questo studio, orientato ad approfondire i significati attribuiti liberamente dai partecipanti o riconducibili ai bisogni formativi percepiti e alle dimensioni relazionali, esperienziali e riflessive della pratica professionale. Le risposte aperte, inoltre, sono state considerate maggiormente in grado di restituire la complessità delle esperienze soggettive, dei vissuti professionali e delle rappresentazioni associate al lavoro di cura¹⁶.

Le domande aperte, articolate intorno ad alcuni ambiti tematici relativi all'esperienza professionale e ai bisogni formativi percepiti, hanno sollecitato riflessioni relative alle difficoltà incontrate nella relazione con i pazienti e i familiari, nella gestione delle dinamiche di *équipe* e

¹⁶ Cfr. J.W. Creswell, C.N. Poth, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, Thousand Oaks, Sage, 2018.

nell'elaborazione degli aspetti emotivi connessi al lavoro di cura, favorendo l'emersione di contenuti non facilmente rilevabili attraverso strumenti con modalità di risposta maggiormente strutturate e predefinite.

Il questionario è stato somministrato in formato digitale e le risposte raccolte sono state successivamente organizzate ai fini dell'analisi qualitativa. Quest'ultima si è sviluppata attraverso un processo progressivo di lettura e rilettura dei materiali, volto a individuare nuclei di significato ricorrenti e a costruire una rappresentazione interpretativa dei contenuti emersi.

Le risposte aperte sono state analizzate utilizzando il metodo di analisi tematica ispirato al modello proposto da Braun e Clarke¹⁷, ritenuto appropriato in quanto consente un'analisi approfondita dei contenuti che si reputa particolarmente importante in caso di progetti di ricerca esplorativa e in quanto metodo rigoroso ma flessibile, seppur conscie della necessità di restare ancorate ai testi delle risposte fornite per evitare interpretazioni troppo soggettive da parte delle ricercatrici. Si è proceduto attraverso successive fasi di familiarizzazione con i dati, identificazione dei codici iniziali, aggregazione in categorie tematiche e costruzione di macro-aree interpretative. I contenuti sono stati progressivamente raggruppati sulla base della loro ricorrenza e rilevanza, delineando un quadro articolato dei bisogni formativi espressi dai partecipanti, avendo cura di non incorrere in eccessive semplificazioni.

In questa prospettiva, l'analisi si delinea come un processo interpretativo orientato non soltanto alla descrizione dei contenuti, ma anche alla loro comprensione alla luce del quadro teorico di riferimento. Le criticità emerse sono state quindi lette come espressione di dinamiche più ampie riconducibili ai modelli formativi e alle caratteristiche dei contesti professionali, consentendo di interpretare i dati empirici alla luce della cornice teorica adottata.

Infine, la scelta dell'approccio qualitativo ha consentito di valorizzare la dimensione narrativa delle esperienze professionali, riconoscendo alle scritture e alle parole dei partecipanti un ruolo centrale nella costruzione della conoscenza. Le risposte sono state pertanto considerate non come semplici dati da classificare, ma come testi da interpretare in maniera approfondita, capaci di restituire la complessità dei vissuti e di offrire indicazioni rilevanti per la riflessione pedagogica.

¹⁷ Cfr. V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, in "Qualitative Research in Psychology", 3(2), 2006, pp. 77-101.

3. *Analisi dei dati e considerazioni interpretative*

L'analisi tematica delle risposte aperte, realizzata senza il ricorso a software, seppur oggi sempre più accurati e raffinati, per evitare il rischio di perdere sfaccettature linguistiche e semantiche anche minime nei contenuti, ha consentito di individuare cinque principali aree di criticità percepite dai partecipanti, delineando un quadro articolato dei bisogni formativi emergenti. Attraverso un processo progressivo di lettura, codifica e aggregazione dei contenuti, sono stati identificati nuclei di significato ricorrenti relativi alle dimensioni comunicativo-relazionali, organizzative ed emotive del lavoro di cura.

La successiva organizzazione dei contenuti emersi nelle categorie tematiche è stata dedicata all'analisi qualitativa dei dati.

In tale prospettiva, le frequenze riportate nella Tabella 1 si riferiscono al numero complessivo di ricorrenze dei nuclei di significato emersi dalle risposte aperte e non al numero dei partecipanti. Una singola risposta poteva infatti contenere più nuclei di significato riconducibili a differenti categorie tematiche e contribuire pertanto a più aree di analisi. Di conseguenza, il numero complessivo delle frequenze rilevate all'interno di una stessa area tematica può risultare superiore al numero delle risposte analizzate, poiché ciascun contributo testuale poteva generare più unità di significato nel corso dell'analisi. Inoltre, una singola risposta poteva contenere più riferimenti riconducibili anche alla medesima area tematica, contribuendo così ad incrementarne la frequenza complessiva.

La distribuzione delle aree individuate sembra coerente con l'ipotesi di un possibile disallineamento tra modelli formativi tradizionalmente centrati su competenze disciplinari e bisogni emergenti nella pratica professionale. Nel complesso, le risposte mostrano una maggiore concentrazione nelle aree relative alle competenze comunicativo-relazionali e alle dinamiche di *équipe*, seguite dagli aspetti legati alla gestione emotiva, ai vincoli organizzativi e ai bisogni formativi esplicitamente dichiarati (cfr. Tabella 1).

Tabella 1 – Temi principali emersi dalle risposte aperte

Tema	Descrizione	Frequenza (n)
Competenze comunicativo-relazionali	Difficoltà nella comunicazione con pazienti e familiari, necessità di empatia, ascolto attivo e costruzione dell'alleanza terapeutica	86
Dinamiche di équipe e gestione dei conflitti	Criticità nella collaborazione interprofessionale, comunicazione tra colleghi e gestione dei conflitti all'interno dell'équipe	50
Gestione emotiva e stress professionale	Carico emotivo, stress, burnout e difficoltà nella gestione delle emozioni nella pratica clinica	28
Vincoli organizzativi e carico di lavoro	Mancanza di tempo, elevato carico di lavoro, inefficienze organizzative e bisogno di spazi strutturati di confronto	21
Bisogni formativi (soft skills / Medical Humanities)	Richiesta esplicita di formazione su competenze relazionali, emotive e comunicative, con riferimento anche alle Medical Humanities	6

Nota. Frequenza: numero complessivo di ricorrenze dei nuclei di significato associati a ciascun tema emerso dalle risposte aperte. Una singola risposta, in quanto libera e articolata, poteva contenere più nuclei di significato ed essere riferita a più categorie tematiche.

Tale configurazione suggerisce una gerarchia implicita dei bisogni percepiti, nella quale le dimensioni relazionali ed emotive assumono un ruolo prioritario. La minore frequenza dei riferimenti espliciti alle *Medical Humanities*, ad ogni buon conto, può non essere interpretata necessariamente come scarsa rilevanza del tema, ma piuttosto come possibile indicatore della necessità di una maggiore familiarizzazione e conoscenza da parte dei professionisti con tale prospettiva formativa.

3.1. *Competenze comunicativo-relazionali*

L'area più frequentemente richiamata dai partecipanti, come anticipato sopra, riguarda le competenze comunicativo-relazionali, che emergono come una dimensione cruciale e al tempo stesso problematica della pratica professionale. Le difficoltà segnalate riguardano in particolare la gestione della comunicazione con pazienti e familiari, evidenziando la complessità della costruzione dell'alleanza terapeutica e la

necessità di sviluppare capacità di ascolto attivo, empatia e modulazione della comunicazione.

Al di là della frequenza delle ricorrenze, ciò che appare rilevante è il significato attribuito a tali difficoltà. Esse non vengono descritte semplicemente come carenze operative, ma come elementi che incidono sulla qualità della relazione di cura e, di conseguenza, sull'efficacia dell'intervento professionale. La comunicazione si tratteggia dunque non come competenza accessoria, ma come dimensione strutturale dell'agire sanitario e riabilitativo.

Le risposte evidenziano, inoltre, una percezione diffusa, anche se non sempre pienamente consapevole e esplicita, della necessità di rafforzare i percorsi formativi nell'educazione sia iniziale sia permanente dedicati a tali competenze. I professionisti riconoscono infatti l'importanza delle abilità comunicativo-relazionali, ma segnalano la scarsità di occasioni formative specificamente orientate a questi aspetti. Ciò suggerisce l'esistenza di un bisogno formativo particolarmente rilevante, soprattutto in contesti nei quali la relazione rappresenta un elemento costitutivo del processo di cura.

La difficoltà nella gestione della comunicazione può essere interpretata, in questo senso, non soltanto come una criticità riconducibile alla dimensione individuale, ma anche come elemento potenzialmente associato alla necessità di una più ampia integrazione delle competenze comunicative all'interno dei percorsi formativi dei professionisti sanitari. La letteratura recente evidenzia infatti come, nonostante una crescente attenzione a tali competenze, esse risultino ancora non sempre pienamente integrate nei processi di formazione e valutazione delle professioni sanitaria¹⁸.

3.2. *Dinamiche di équipe e gestione dei conflitti*

Una seconda area di criticità riguarda le dinamiche di *équipe* e la gestione dei conflitti. Le difficoltà segnalate attengono alla collaborazione interprofessionale, alla comunicazione tra colleghi e alla gestione delle tensioni all'interno dei gruppi di lavoro.

Questi elementi restituiscono la complessità dei contesti organizzativi nei quali i professionisti operano, caratterizzati da una crescente in-

¹⁸ Cfr. C. Gilligan, M.M. Bujnowska-Fedak, G. Essers et al., *Assessment of communication skills in health professions education; Ottawa 2024 consensus statement*, in "Medical Teacher", 46(12), 2024, pp. 1593–1606.

terdipendenza tra ruoli e competenze. In tali contesti, la capacità di lavorare in *équipe* assume un'importanza fondamentale, richiedendo competenze che vanno oltre la preparazione tecnico-specialistica.

Le criticità emerse evidenziano tuttavia una difficoltà diffusa nella gestione delle relazioni professionali e nella costruzione di forme di collaborazione efficaci. In particolare, il conflitto appare spesso percepito come elemento destabilizzante, piuttosto che come possibile occasione di confronto, negoziazione e crescita professionale.

Tali elementi possono essere letti come espressione di un bisogno formativo nell'ambito delle competenze collaborative, sempre più importanti nei contesti lavorativi contemporanei e, in particolare, nei servizi sanitari e riabilitativi.

3.3. *Gestione emotiva e stress professionale*

Il tema della gestione emotiva e dello stress professionale emerge come un ulteriore elemento di rilievo, evidenziando la presenza di un significativo carico emotivo associato al lavoro di cura. I partecipanti fanno riferimento a situazioni di stress, affaticamento e, in alcuni casi, a condizioni riconducibili al rischio di *burnout*.

Questi elementi mettono in luce una dimensione spesso trascurata nei percorsi formativi, ma molto rilevante nella pratica professionale. Il lavoro sanitario e riabilitativo implica infatti un costante coinvolgimento emotivo, legato al contatto con la sofferenza, la malattia, la disabilità e le aspettative dei pazienti e dei familiari.

Le difficoltà riportate suggeriscono la necessità di rafforzare strumenti formativi orientati all'elaborazione dell'esperienza emotiva. Tale esigenza riguarda non solo il benessere personale del professionista, ma anche la qualità della relazione di cura e la sostenibilità dell'impegno professionale nel tempo.

In questa prospettiva, la gestione emotiva può essere letta non esclusivamente come una dimensione individuale, ma anche come aspetto che si inserisce all'interno di una più ampia riflessione pedagogica relativa ai processi di formazione, accompagnamento e supervisione nei contesti di cura. Diversi contributi hanno infatti evidenziato come l'esposizione continuativa alle dimensioni relazionali ed emotive del lavoro sanitario renda rilevante lo sviluppo di spazi formativi orientati

alla riflessività, alla consapevolezza professionale e al sostegno dell'esperienza di cura¹⁹.

3.4. *Vincoli organizzativi e carico di lavoro*

Un'altra area di criticità riguarda i vincoli organizzativi e il carico di lavoro, ritenuti fattori che incidono sulla qualità dell'intervento professionale. I partecipanti segnalano in particolare la mancanza di tempo, l'elevato carico assistenziale, alcune inefficienze organizzative e l'assenza o insufficienza di spazi strutturati di confronto.

Questi aspetti evidenziano come le condizioni organizzative possano limitare concretamente l'espressione di competenze riconosciute come fondamentali. In particolare, emerge il bisogno di occasioni nelle quali sia possibile condividere esperienze, discutere criticità e rielaborare le situazioni complesse incontrate nella pratica quotidiana.

Pertanto, riteniamo opportuno considerare la formazione in stretta connessione con i contesti organizzativi, riconoscendo come lo sviluppo professionale possa risultare influenzato anche dalle condizioni concrete entro cui le competenze vengono esercitate, sostenute e progressivamente rielaborate nella pratica professionale. In questa prospettiva, l'acquisizione e il consolidamento delle competenze non sembrano dipendere esclusivamente dai contenuti trasmessi nei percorsi formativi, ma anche dalle possibilità offerte dai contesti di lavoro di promuovere confronto professionale, riflessione condivisa e occasioni di apprendimento derivanti dall'esperienza. Tali elementi possono contribuire a sostenere processi di costruzione e rielaborazione delle competenze, in particolare nelle dimensioni relazionali e comunicative dell'agire professionale²⁰.

¹⁹ Cfr. A. Bleakley, *Medical Humanities and Medical Education: How the Medical Humanities Can Shape Better Doctors*, London, Routledge, 2015; R. Charon, *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*, Oxford, Oxford University Press, 2006; J. Sandars, D. Allan, J. Price, *Reflective Practice by Health Professions Educators to Enhance Learning and Teaching: AMEE Guide No. 166*, in "Medical Teacher", 46(7), 2024, pp. 864–873.

²⁰ Cfr. S. Billett, *Integrating Practice-Based Experiences into Higher Education*, Dordrecht, Springer, 2015; M. Van der Schaaf, S. Van Geelen, B. Prakken, *Health professions education in times of societal challenges: Acting at the agora*, in "European Journal of University Lifelong Learning", 5(1), 2021, pp. 7–14.

3.5. Bisogni formativi relativi a *soft skills* e *Medical Humanities*

Infine, sebbene con minore frequenza, emerge in modo esplicito la richiesta di percorsi formativi dedicati allo sviluppo delle *soft skills* e all'integrazione delle *Medical Humanities*. Tale dato, pur quantitativamente meno rilevante rispetto alle altre aree, assume un significato particolarmente interessante.

La bassa frequenza dei riferimenti espliciti alle *Medical Humanities* può essere interpretata, in questa prospettiva, non necessariamente come assenza di interesse o di bisogno formativo, ma potenzialmente come indicatore di una limitata familiarità con tale approccio o di una sua ridotta integrazione nei percorsi formativi e professionali. Alcuni contributi hanno infatti evidenziato come le *Medical Humanities*, pur avendo acquisito crescente attenzione negli ultimi anni, trovino ancora modalità eterogenee di applicazione e di integrazione all'interno dei percorsi di formazione sanitaria, con livelli differenti di diffusione e riconoscimento tra professionisti e contesti di pratica²¹.

Al contrario, le criticità maggiormente ricorrenti – comunicazione, relazione, gestione emotiva, conflitto, collaborazione e riflessione sull'esperienza – rinviano proprio ad ambiti nei quali le *Medical Humanities* possono offrire un contributo pedagogico significativo.

Nel loro insieme, i risultati delineano un quadro coerente delle criticità e sembrano sostenere la necessità e opportunità di ripensare i modelli formativi in ambito sanitario e riabilitativo in una prospettiva più integrata, capace di valorizzare le *soft skills*, in particolar modo gli aspetti legati alla gestione delle relazioni professionali, delle dinamiche comunicative e delle esperienze emotive associate ai contesti di cura, la riflessività professionale e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita²².

4. Implicazioni formative e prospettive pedagogiche

Le analisi delle risposte sollecitano quindi un ripensamento dei modelli formativi in ambito sanitario, traducendo e interpretando le criti-

²¹ Cfr. A. Bleakley, *Medical Humanities and Medical Education: How the Medical Humanities Can Shape Better Doctors*, London, Routledge, 2015; G. Aleandri, C. Lucarelli, *Medical humanities in rehabilitation: theoretical horizons and research perspectives*, in "Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva", 9(4), 2025, pp. 1–12.

²² Bleakley A., *Medical Humanities and Medical Education: How the Medical Humanities Can Shape Better Doctors*, London, Routledge, 2015.

cità riscontrate in modelli e dispositivi formativi concreti, orientando la formazione verso un approccio più integrato, capace di sostenere lo sviluppo della persona e della professionalità nel loro intreccio dinamico²³.

Le criticità rilevate possono essere lette non soltanto come lacune individuali, ma anche come espressione più generale di una distanza tra modelli formativi e complessità dei contesti di cura. La ricorrenza di difficoltà nella comunicazione, nella gestione delle dinamiche di *équipe* e nel carico emotivo evidenzia la necessità di ripensare le strategie e i dispositivi formativi, valorizzando quindi dimensioni spesso ancora marginalizzate nei *curricula* tradizionali della formazione iniziale, ma anche in quella continua e permanente.

Il riconoscimento dell'importanza del ruolo delle competenze comunicativo-relazionali implica anche il riconoscimento della relazione di cura come ambito specifico di apprendimento. In tale direzione, appare necessario promuovere attività formative che consentano ai professionisti di sperimentare e rielaborare anche le proprie pratiche comunicative, attraverso metodi quali simulazione, *role-playing* e analisi di situazioni complesse, contribuendo allo sviluppo di competenze situate, ossia rendendo capaci di agire in modo efficace nei contesti concreti di pratica, integrando conoscenze, esperienze e interpretazioni consapevoli.

Le difficoltà emerse nelle dinamiche di *équipe* evidenziano inoltre come la collaborazione interprofessionale richieda un apprendimento intenzionale, che non può essere considerato un esito spontaneo dell'esperienza lavorativa, ma implica, anche qui, il rinnovamento di processi formativi che siano orientati allo sviluppo di competenze comunicative, relazionali e collaborative, fondamentali per favorire il dialogo tra professionalità differenti e la costruzione di pratiche condivise. L'introduzione di contesti di apprendimento interprofessionale consente dunque di sviluppare competenze legate alla comunicazione tra pari, alla negoziazione e alla gestione costruttiva del conflitto, promuovendo al contempo la costruzione di una cultura professionale condivisa

²³ Cfr. World Health Organization, *Transforming and scaling up health professionals' education and training*, Geneva, WHO, 2013; M. Van der Schaaf, S. Van Geelen, B. Prakken, *Health professions education in times of societal challenges: Acting at the agora*, in "European Journal of University Lifelong Learning", 5(1), 2021, pp. 7–14; C. Gilligan, M.M. Bujnowska-Fedak, G. Essers et al., *Assessment of communication skills in health professions education: Ottawa 2024 consensus statement*, in "Medical Teacher", 46(12), 2024, pp. 1593–1606.

e, anche, processi di apprendimento reciproco tra differenti professionalità²⁴.

Un ulteriore elemento riguarda il ruolo delle emozioni nei contesti lavorativi e, più specificamente, la gestione della dimensione emotiva del lavoro di cura, che emerge come componente strutturale della pratica professionale. La letteratura ha evidenziato come le emozioni non rappresentino esclusivamente aspetti individuali o accessori dell'esperienza lavorativa, ma costituiscano elementi che influenzano i processi relazionali, decisionali e organizzativi, incidendo sulle modalità attraverso cui i professionisti interpretano e affrontano le richieste connesse ai contesti di cura²⁵. In questa prospettiva, le criticità riportate richiamano la necessità di riconoscere tale dimensione come parte integrante della formazione, promuovendo modelli orientati alla riflessione sull'esperienza, alla consapevolezza emotiva e allo sviluppo di strategie di autoregolazione. Ciò appare particolarmente rilevante anche in relazione al benessere dei professionisti²⁶ e alla prevenzione del *burnout*.

In questo quadro, le *Medical Humanities* possono essere considerate un dispositivo pedagogico in grado di integrare dimensione cognitiva ed esperienza vissuta²⁷. Attraverso strumenti narrativi, artistici e riflessivi, esse favoriscono l'accesso alla dimensione soggettiva dell'esperienza di malattia e contribuiscono allo sviluppo di una professionalità più consapevole e attenta alla persona nella sua globalità, concetto che è ovviamente inteso in senso rinnovato e contemporaneo²⁸ rispetto alla tradizionale corrente personalista²⁹ che pur contiene intuizioni ancora attuali, che riconoscono la centralità della persona nella sua dimensione relazionale, valoriale e progettuale.

Le *Medical Humanities*, pertanto, si rivelano efficaci per lo sviluppo di competenze comunicative, riflessive ed empatiche, contribuendo al

²⁴ Cfr. D.A. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983; M. Van der Schaaf, S. Van Geelen, B. Prakken, *Health professions education in times of societal challenges: Acting at the agora*, in "European Journal of University Lifelong Learning", 5(1), 2021, pp. 7–14.

²⁵ Cfr. H. Feng et al., *The Level and Outcomes of Emotional Labor in Nurses: A Scoping Review*, in "Journal of Nursing Management", 2024, art. 5317359.

²⁶ Cfr. G. Aleandri, C. Fiorentini, *Le competenze di ricerca pedagogica*, cit.

²⁷ Cfr. G. Aleandri, C. Lucarelli, *Medical humanities in rehabilitation: theoretical horizons and research perspectives*, in "Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva", 9 (4), 2025, pp. 1-12.

²⁸ Cfr. G. Aleandri (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education*, cit.

²⁹ Cfr. E. Mounier, *Il personalismo*, a cura di G. Campanini e M. Pesenti, Roma, AVE, 2004

rafforzamento di quelle *soft skills* sempre più riconosciute come rilevanti nei contesti di cura e la cui acquisizione e consolidamento sembrano richiedere specifici percorsi formativi orientati alla dimensione relazionale ed esperienziale dell'apprendimento³⁰.

Le risposte aperte dei partecipanti suggeriscono, inoltre, la necessità di collocare tali interventi entro una prospettiva di apprendimento permanente, che riconosca al suo interno anche il carattere continuo dello sviluppo professionale, strettamente connesso ai contesti reali di pratica e alle esperienze professionali. In tale direzione, il riferimento al *lifelong learning* consente di interpretare la formazione come processo esteso lungo tutto l'arco della vita, mentre le dimensioni del *lifewide* e del *lifedeeep learning* permettono di coglierne la complessità e la profondità, evidenziando il ruolo dei diversi contesti di esperienza e la dimensione trasformativa dell'apprendimento³¹.

Si prospetta una concezione della formazione come un insieme di processi trasformativi, capaci di incidere non solo sulle competenze, ma sulle rappresentazioni e sull'identità professionale. Ciò implica una revisione anche delle metodologie didattiche e educative, che vanno strutturate come approcci attivi e partecipativi, nei quali il soggetto sia coinvolto in processi di apprendimento esperienziale e riflessivo.

In questo senso, pratiche quali la simulazione, la narrazione e la discussione di casi complessi assumono un ruolo importante, in quanto promuovono la costruzione di conoscenze ancorate ai contesti di pratica e la rielaborazione dell'esperienza.

Infine, il ruolo delle istituzioni formative appare cruciale nel promuovere modelli e ambienti di apprendimento capaci di integrare dimensioni cognitive, emotive e relazionali.

La formazione va, quindi, ripensata, anche come spazio di elaborazione e trasformazione dell'esperienza, in grado di sostenere il profes-

³⁰ Cfr. M. Paglialonga et al., Educare alle relazioni di cura: *le Best Practice di un percorso in Medical Humanities su empatia e competenze comunicative nei professionisti sanitari*, in "Pampaedia – Bollettino As.Pe.I. Educare è crescere insieme", 199, 2025, pp. 242-255.

³¹ Cfr. G. Aleandri e E. Consoli, *Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali*. In "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", vol. 21, 2020, pp. 275-300.; G. Aleandri (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education*, cit.; P. Di Rienzo, *Il lifelong learning come prospettiva politica e teorica per l'educazione degli adulti*, in "Pedagogia Oggi", 22(2), 2024, pp. 40-46; UNESCO Institute for Lifelong Learning, *Embracing a Culture of Lifelong Learning*, Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2020.

sionista nell'affrontare la complessità dei contesti di cura contemporanei.

5. *Formazione e apprendimento nei contesti di cura: lifelong, lifewide e lifedeeep learning*

I risultati emersi possono essere interpretati alla luce di un quadro pedagogico contemporaneo che abilita a leggere i bisogni formativi come espressione di una trasformazione più ampia dei modelli di formazione nei contesti sanitari. Le criticità rilevate, concentrate, come abbiamo evidenziato sopra, nelle dimensioni relazionali, emotive e organizzative della pratica professionale, non rimandano soltanto a bisogni formativi specifici, ma interrogano in profondità i modelli educativi sottesi ai percorsi di formazione.

In questa prospettiva, il riferimento al paradigma del *lifelong learning* consente di interpretare la formazione come processo continuo di costruzione dell'identità sia personale sia professionale, nel quale esperienza e riflessione assumono un ruolo centrale. Le competenze relazionali ed emotive, infatti, vengono concepite come dimensioni dinamiche, che si trasformano in relazione ai contesti e alle esperienze vissute, richiedendo un costante lavoro di aggiornamento e rielaborazione. In ambito sanitario, ciò appare particolarmente evidente, in quanto i professionisti sono chiamati a confrontarsi con situazioni complesse, non standardizzate e spesso emotivamente coinvolgenti, che sollecitano una continua ridefinizione delle proprie pratiche e dei propri significati professionali.

Accanto a questa dimensione diacronica della formazione, nelle risposte dei partecipanti si individua la necessità di promuovere forme di apprendimento più profonde, riconducibili alla prospettiva del *lifedeeep learning*. Le difficoltà segnalate nella gestione della relazione di cura e del carico emotivo suggeriscono infatti i limiti di una formazione che non incida sulle rappresentazioni e sulle modalità di interpretazione della realtà. In questo senso, l'apprendimento significativo si configura come un processo che implica riflessione, comprensione, integrazione e rielaborazione dell'esperienza, favorendo una trasformazione non solo delle competenze, ma anche delle cornici interpretative del professionista. Tale prospettiva risulta coerente con i modelli di apprendi-

mento trasformativo, nei quali il cambiamento riguarda il modo stesso di attribuire senso alle esperienze professionali³².

Parallelamente, le criticità emerse nelle dinamiche di *équipe* e nella gestione dei contesti organizzativi evidenziano la necessità di ampliare gli orizzonti della formazione in direzione di un apprendimento di tipo *lifewide*, inteso come sviluppo di competenze che si articolano e si consolidano nei diversi contesti di esperienza, formali, non formali e informali. In questa prospettiva, la formazione va concepita come un insieme di percorsi intenzionali e strutturati, ma riteniamo altresì opportuno che includa e valorizzi anche le occasioni di apprendimento che emergono nella pratica quotidiana, nelle interazioni professionali e nei contesti organizzativi.

Le difficoltà nella collaborazione interprofessionale e nella gestione della complessità organizzativa suggeriscono, inoltre, come un approccio esclusivamente disciplinare risulti insufficiente a comprendere e affrontare la pluralità dei fattori in gioco. In questo senso, l'integrazione di prospettive diverse – biomediche, psicologiche, educative, sociali ed etiche – appare fondamentale per sviluppare una visione più articolata e sistemica della pratica di cura.

È proprio in questo assetto che le *Medical Humanities*, concepite in maniera integrata come abbiamo proposto sopra, assumono una funzione formativa centrale, prospettandosi come paradigma pedagogico capace di promuovere apprendimenti significativi e trasformativi. Anche attraverso pratiche espressive e linguaggi artistici, esse favoriscono l'esplorazione della dimensione soggettiva dell'esperienza, sia di malattia sia professionale, consentendo di attribuire significato ai vissuti, alle emozioni e alle rappresentazioni che accompagnano la relazione di cura e i processi professionali. Ciò contribuisce allo sviluppo di competenze riflessive ed empatiche, favorendo la costruzione di conoscenze

³² Cfr. J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991; J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003; J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2016; Cfr. J. Mezirow & Associates (a cura di), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000; Cfr. anche E.W. Taylor, P. Cranton (a cura di), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, 2012; G. Aleandri, C. Fiorentini, *Le competenze di ricerca pedagogica per l'educazione permanente e continua*, in "CQIA Rivista", vol. 37, 2022, pp. 35-55, 2022.

radicate nei contesti di esperienza e una comprensione più articolata della relazione di cura³³.

Il paradigma del *lifelong, lifewide e lifedeeep learning* delinea un quadro teorico che consente di interpretare i risultati del presente studio in chiave sistemica, evidenziando la necessità di un cambiamento paradigmatico nei modelli formativi.

La formazione dei professionisti sanitari è chiamata a essere concepita e realizzata come un processo continuo, profondo e interdisciplinare, orientato non soltanto all'acquisizione di competenze, ma alla costruzione di una professionalità capace di interpretare criticamente i contesti, attribuire significato alle esperienze e rispondere in modo consapevole alle sfide emergenti.

6. Riflessioni conclusive: verso una formazione integrata, trasformativa e permanente nei contesti di cura

Lo studio realizzato ha evidenziato come i bisogni formativi espliciti e impliciti percepiti dai professionisti sanitari e della riabilitazione sembrano collocarsi prevalentemente nelle dimensioni relazionali, emotive e organizzative della pratica professionale, piuttosto che nell'ambito delle competenze tecnico-specialistiche. In particolare, la ricorrenza di aspetti riconducibili alle competenze comunicativo-relazionali, alle dinamiche di *équipe* e alla gestione del carico emotivo restituisce un'immagine della professionalità sanitaria profondamente intrecciata con la complessità della relazione di cura e con la dimensione umana dell'intervento professionale.

I dati raccolti sembrano suggerire l'opportunità di promuovere percorsi formativi capaci di integrare, quindi, aspetti cognitivi, relazionali ed emotivi, riconoscendo la formazione come un processo continuo e trasformativo.

In questa direzione, l'attenzione alle *soft skills* appare non come elemento accessorio, ma come possibile componente rilevante della professionalità sanitaria.

L'integrazione delle *Medical Humanities* e il riferimento a modelli di apprendimento finalizzati al *lifelong*, al *lifedeeep* e al *lifewide learning*

³³ Cfr. R. Charon, *Narrative Medicine*, Oxford University Press, 2006; Alan Bleakley, *Medical Humanities and Medical Education*, London, Routledge, 2015; G. Aleandri, *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma, Armando Editore, 2012.

risultano particolarmente significativi, in quanto riteniamo siano in grado di offrire prospettive utili per sostenere processi formativi capaci di incidere non solo sulle competenze, ma anche sulle modalità di interpretazione dell'esperienza e sulla costruzione dell'identità professionale. Tali prospettive possono contribuire a superare una visione riduzionista della formazione, favorendo lo sviluppo di una professionalità maggiormente orientata alla riflessività e alla complessità dei contesti di cura.

Pur nella consapevolezza dei limiti dello studio, legati al numero contenuto dei partecipanti e agli aspetti interpretativi dell'approccio qualitativo, i risultati offrono elementi rilevanti per la riflessione pedagogica e per la progettazione di pratiche formative più coerenti con le esigenze dei contesti di cura. In particolare, riteniamo strategico valorizzare approcci capaci di promuovere la riflessione sull'esperienza – e la conseguente dotazione di senso –, l'integrazione dei saperi e lo sviluppo di competenze trasversali.

In conclusione, i risultati emersi, pur non generalizzabili *tout court* per le motivazioni sopra esposte, sembrano sostenere l'opportunità di considerare la formazione dei professionisti sanitari come uno spazio di elaborazione e trasformazione dell'esperienza, nel quale il sapere tecnico possa integrarsi con le dimensioni comunicative, relazionali ed emotive dell'agire professionale. In tale prospettiva, l'attenzione alla complessità delle esperienze di cura e dei contesti professionali può contribuire allo sviluppo di modelli formativi maggiormente integrati, flessibili, riflessivi e coerenti con le esigenze della pratica contemporanea da realizzare all'interno del paradigma del *lifelong, lifewide e life-deep learning*.

Bibliografia

Aleandri G. (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, Roma, Roma TrE-Press, 2019.

Aleandri G., *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*, Roma, Armando Editore, 2012.

Aleandri G. e Consoli E., *Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali*. In "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", vol. 21, 2020, pp. 275-300.

Aleandri G., Fiorentini C., *Le competenze di ricerca pedagogica per l'educazione permanente e continua*, in "Formazione, lavoro, persona", n. 37, 2022, pp. 35-55.

Aleandri G., Fiorentini C., *Reflecting on the Latest PIAAC Data: What Education and Skills within the Lifelong Learning Perspective*, in "Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva", 9(1), 2025, pp. 1-28.

25 – *Soft skills e Medical Humanities nella formazione sanitaria: bisogni formativi in una prospettiva di lifelong, lifewide e lifedeep learning*

Aleandri G., Lucarelli C., *Medical humanities in rehabilitation: theoretical horizons and research perspectives*, in “Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva”, 9(4), 2025, pp. 1-12.

Billett S., *Integrating Practice-Based Experiences into Higher Education*, Dordrecht, Springer, 2015.

Bleakley A., *Medical Humanities and Medical Education: How the Medical Humanities Can Shape Better Doctors*, London, Routledge, 2015.

Boyatzis, R.E., *The competent manager. A model for effective performance*, London, Wiley, 1982.

Braun V., Clarke V., *Using thematic analysis in psychology*, in “Qualitative Research in Psychology”, 3(2), 2006, pp. 77-101.

Charon R., *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*, Oxford, Oxford University Press, 2006.

Creswell J.W., Poth C.N., *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, Thousand Oaks, Sage, 2018.

Di Rienzo P., *Il lifelong learning come prospettiva politica e teorica per l'educazione degli adulti*, in “Pedagogia Oggi”, 22(2), 2024, pp. 40-46.

Dolce V., Emanuel F., Cisi M., Ghislieri C., *The Soft Skills of Accounting Graduates: Perceptions versus Expectations*, in “Accounting Education”, 29(1), 2020, pp. 57-76.

Feng H. et al., *The Level and Outcomes of Emotional Labor in Nurses: A Scoping Review*, in “Journal of Nursing Management”, 2024, art. 5317359.

Frenk J. et al., *Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world*, in “The Lancet”, 376, 2010, pp. 1923-1958.

Gilligan C., Bujnowska-Fedak M.M., Essers G. et al., *Assessment of communication skills in health professions education: Ottawa 2024 consensus statement*, in “Medical Teacher”, 46(12), 2024, pp. 1593-1606.

Kolb D.A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984.

McClelland D.C., *Testing for Competence Rather Than for Intelligence*, in “American Psychologist”, 28(1), 1973, pp. 1-14.

Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.

Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2016.

Mezirow J. & Associates (a cura di), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000.

Morsello B., Ciloni C., Misale F. (a cura di), *Medicina narrativa. Temi, esperienze e riflessioni*, Roma, Roma TrE-Press, 2017.

Mounier E., *Il personalismo*, a cura di G. Campanini, M. Pesenti, Roma, AVE, 2004.

Paglialonga M., Simonetti C., Merico A.R., *Educare alle relazioni di cura: le Best Practices di un percorso in Medical Humanities su empatia e competenze comunicative nei professionisti sanitari*, in “Pampaedia – Bollettino As.Pe.I. Educare è crescere insieme”, n. 199, 2025.

Sandars J., Allan D., Price J., *Reflective Practice by Health Professions Educators to Enhance Learning and Teaching*: AMEE Guide No. 166, in “Medical Teacher”, 46(7), 2024, pp. 864-873.

Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.

Spencer, L.M., Spencer, S.M., *Competenza nel lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 1995.

Taylor E.W., Cranton P. (eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, 2012.

UNESCO Institute for Lifelong Learning, *Embracing a Culture of Lifelong Learning*, Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2020.

Van der Schaaf M., Van Geelen S., Prakken B., *Health professions education in times of societal challenges: Acting at the agora*, in “European Journal of University Lifelong Learning”, 5(1), 2021, pp. 7-14.

Le nuove *Indicazioni Nazionali*: un inno nostalgico (e retorico) all'Occidente

Gianfranco Bandini

L'autore analizza criticamente le nuove Indicazioni Nazionali per il primo ciclo, sostenendo che esse sostituiscano una funzione orientativa con un impianto prescrittivo e ideologico. Al centro della discussione vi sono l'enfasi sull'Occidente, una concezione essenzialista dell'identità personale, la marginalizzazione della pedagogia interculturale e la riproposizione della gerarchia docente-discente. Nel testo si propone, invece, l'idea di una scuola autonoma, costituzionalmente fondata, intesa come spazio di emancipazione, di riconoscimento dell'altro, di produzione culturale e libertà di insegnamento.

The author offers a critical analysis of the new National Guidelines for the first cycle of education, arguing that they replace a guiding function with a prescriptive and ideological framework. At the heart of the discussion are the emphasis on the West, an essentialist conception of personal identity, the marginalisation of intercultural pedagogy and the reinstatement of the teacher-learner hierarchy. The text proposes, instead, the idea of an autonomous school, grounded in the Constitution, understood as a space for emancipation, recognition of the other, cultural production and freedom to teach.

Parole chiave: pedagogia interculturale, didattica della storia, emancipazione educativa, libertà d'insegnamento, pedagogia radicale

Keywords: intercultural pedagogy, history teaching, educational emancipation, freedom to teach, radical pedagogy

1. Dalle Indicazioni orientative alle Indicazioni prescrittive

La formalizzazione e l'entrata in vigore delle nuove *Indicazioni Nazionali* per il primo ciclo¹ chiude un periodo di grandi contestazioni intorno a questo documento, come mai se ne erano viste in occasione dei non frequenti cambiamenti dei programmi di insegnamento. Decine di

¹ Decreto 9 dicembre 2025, n. 221, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (GU n. 21 del 27-01-2026, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2026/01/27/21/sg/pdf>). Cfr. Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, marzo 2026, https://www.mim.gov.it/documents/20182/10554370/curricolo_web.pdf/f91c31a0-5ed4-65f3-bfea-fb49adaba55f?version=1.0&t=1773224873548 (ultima consultazione 4 maggio 2026).

associazioni, sia accademiche che di insegnanti, hanno sollevato molteplici obiezioni per una serie di aspetti ritenuti critici se non addirittura completamente inaccettabili. La voce più alta e severa di queste critiche – che ritengo sia pienamente condivisibile – è stata quella della Società Italiana di Didattica della Storia (SiDidaSt), pochi giorni dopo la pubblicazione della bozza sul sito web del Ministero dell’Istruzione e del Merito². È una giovane società accademica (fondata nel 2023), composta da stimati e profondi conoscitori della storia i quali evidenziano in primo luogo che

l’esecutivo intende cancellare dal curriculum la storia, intesa come ricostruzione scientifica del passato, e sostituirla con un racconto che la storiografia conosce come “biografia della nazione” e che annovera da tempo fra le tradizioni inventate. ... Agli allievi si propone una narrazione moralistica senza sospettare il grave rischio di anacronismo e di parenesi che comporta³.

Segue un elenco di errori, sia metodologici che di contenuto, ma soprattutto la critica all’interpretazione generale della storia che viene adottata. Per questi motivi il documento conclude con un giudizio *tranchant*, ritenendo la bozza proposta dalla commissione ministeriale come completamente “irricevibile”.

Tra le tante voci critiche (si pensi alle posizioni di associazioni disciplinari⁴, di didattica della storia come Clio ‘92⁵ o di carattere generale

² Ministero dell’Istruzione e del Merito, Nuove Indicazioni 2025, Scuola dell’infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico, 11 marzo 2025, pagina 9, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272> (ultima consultazione 4 maggio 2026).

³ Società Italiana di Didattica della Storia (SiDidaSt: Antonio Brusa presidente, Lucia Boschetti, Luigi Cajani, Salvatore Adorno, Pietro Colla, Andrea Miccichè, Walter Panciera), *La posizione della SiDidaSt nel dibattito sulle Nuove Indicazioni Nazionali*, 23 marzo 2025, <https://www.sididast.it/2025/03/23/indicazioni-nazionali-2025/> (ultima consultazione 4 maggio 2026).

⁴ Forum delle associazioni disciplinari della scuola, *"Indicazioni nazionali" e "profili educativi". Pareri e commenti delle associazioni disciplinari sui documenti ministeriali per il primo ciclo dell'istruzione*, Bologna, novembre 2003, <https://www.italia-liberazione.it/novecento/LibroBianco.pdf> (ultima consultazione 4 maggio 2026).

⁵ M. Gusso, *Osservazioni sulle Nuove Indicazioni 2025, con particolare riferimento a storia*, 17 marzo 2025, <https://www.clio92.org/2025/03/24/osservazioni-sulle-nuove-indicazioni-2025-maurizio-gusso/> (ultima consultazione 4 maggio 2026).

come l'MCE⁶, oppure da singoli docenti e professori universitari⁷) credo sia utile partire proprio da questo commento che a prima vista può apparire molto duro, quasi partigiano nel suo ergersi a difesa della storia e della didattica della storia. Nonostante le apparenze, questa posizione rappresenta in modo esemplare il modello di critica che le nuove *Indicazioni Nazionali* richiedono: non una critica di dettaglio, che mira a scegliere fior da fiore, alla ricerca di aspetti positivi e negativi per poi fare un bilancio e concludere con una benevola assoluzione. Piuttosto, una critica di carattere generale, sull'impostazione culturale del testo che è ben chiara e esplicitata fin dalle prime pagine.

La “premessa” infatti determina le coordinate dell'operazione culturale che viene imposta alle scuole italiane e le vincola a una serie di condizioni operative dell'insegnamento disciplinare che implicano severe limitazioni alla libertà di insegnamento. È da questa considerazione che occorre partire perché rappresenta il miglior modo di comprendere il significato delle *Indicazioni Nazionali*.

Devono essere esaminate in primo luogo nel loro assetto culturale complessivo piuttosto che negli elementi di dettaglio: questi ultimi possono addirittura distogliere l'attenzione dalla posta in gioco, molto più ampia e problematica dell'insegnamento della storia o di un'altra disciplina curricolare.

Ma procediamo con ordine.

La premessa culturale generale⁸ contiene affermazioni contestabili, non condivise dal mondo culturale (e storico in particolare), sicuramente non adatte a un documento che dovrebbe essere espressione di una visione aperta, orientativa e aggiornata degli intenti didattici e delle finalità educative di tutta la scuola italiana. Si ponga attenzione a questo florilegio di affermazioni, già nell'incipit del documento (pp. 19-26), pur attenuate in qualche punto rispetto alla versione provvisoria (corsivi aggiunti):

⁶ Movimento di Cooperazione Educativa, *MCE e Indicazioni Nazionali. Commenti al testo definitivo del 7 luglio 2025*, 12 luglio 2025 <https://www.mce-fimem.it/le-indicazioni-2025/> (ultima consultazione 4 maggio 2026).

⁷ M. Baldacci, *Le Nuove Indicazioni nazionali. Prime riflessioni critiche*, Firenze, 14 marzo 2025, <https://www.proteofaresapere.it/news/notizie/nuove-indicazioni-nazionali-prime-riflessioni-critiche> (ultima consultazione 4 maggio 2026); D. Ianes (a cura di), *Credere, obbedire, insegnare. Voci critiche sulle indicazioni nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*, Trento, Erickson, 2025; C. Raimo (a cura di), *Alfabeto della scuola democratica*, Bari-Roma, Laterza, 2024.

⁸ Cfr. *Premesse culturali alle Indicazioni Nazionali per il curricolo*, pp. 19-26, in Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per il curricolo...*, cit.

- “Il termine ‘*persona*’ ha radici storico-culturali occidentali”.
- “A scuola l’allievo *scopre* la propria identità personale e la propria appartenenza ad una comunità in costante evoluzione”⁹.
- “Nessuna scuola può svolgere in solitudine il compito formativo ... Tale compito può esplicarsi con efficacia grazie all’*indispensabile alleanza* con le famiglie”.
- “Scuole e famiglie in un nuovo *patto di alleanza*. La scuola è la sede principale per la trasmissione di conoscenze legittimate dalla critica e dalla scienza e luogo di crescita della persona. Tuttavia, per raggiungere obiettivi educativi efficaci, è necessaria un’alleanza tra scuola e famiglia”.
- “La libertà è il *valore caratteristico* più importante dell’Occidente e della sua civiltà sin dalla sua nascita, avvenuta fra Atene, Roma e Gerusalemme.”

Ci sono anche altri punti sui quali soffermarsi, ma questi credo siano più che sufficienti per avviare un’analisi del quadro concettuale.

2. Nuove Indicazioni, vecchie idee

Nelle affermazioni sopra riportate (e che in questa sede è possibile commentare sommariamente) si sostiene che solo l’Occidente ha elaborato il concetto di persona e quindi si trova in una situazione di differenza e di “naturale” superiorità rispetto ad altre aree del mondo. Concetto che viene rafforzato nella sezione dedicata all’insegnamento della storia, quando si sostiene che:

Solo l’Occidente conosce la storia ... Nella cultura dell’Occidente la storia diviene lo specchio dei progressi dello spirito umano. ...)La storia, cioè la conoscenza e il giudizio sul passato, sono divenuti per questa via fonte decisiva per il pensiero e l’educazione politica dei popoli del mondo occidentale e in seguito di tutti i Paesi della terra. In particolare, anche grazie alla storia e alla politica, i popoli – dapprima quelli dell’Occidente poi quelli del mondo intero – hanno potuto prendere coscienza di sé¹⁰.

⁹ Nel testo in vigore è stata tolta una specifica affermazione sul rapporto tra noi (occidentali) e loro (gli altri): “Ogni identità si oppone necessariamente ad una alterità ma l’incontro fra un io e un tu è un bisogno strutturale. E il privilegio della nostra civiltà è nel confronto.” Il privilegio dell’Occidente, unico depositario del concetto di persona e di relazione con l’altro, è tuttavia sottostante a molte affermazioni nel testo vigente.

¹⁰ Ministero dell’Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per il curricolo...*, cit., pp. 96-97.

In modo assertivo, le nuove *Indicazioni* chiedono agli insegnanti di inserire il loro lavoro quotidiano in una cornice concettuale che fa del monopolio del concetto di persona (ma anche di libertà e di dialogo) uno dei capisaldi del ragionamento didattico, una sorta di collante tra discipline diverse ma convergenti nell'educazione ad un valore comune così identificato. Non si può che contestare questo presunto monopolio che – al di là dell'inevitabile correttezza filologica dell'appartenenza occidentale del termine persona – ignora in maniera consapevole ciò che nel contesto accademico è ormai assodato, per quanto oggetto di costante dibattito: la categoria antropologica di persona non può essere ricondotta alla sola tradizione occidentale che incarna (con molte variazioni e tensioni interne) una delle possibili varianti culturali presenti del mondo. Si pensi anche soltanto agli studi di Marcel Mauss¹¹, di Louis Dumont¹² o di Francesco Remotti¹³. In breve, possono bastare le parole con cui, già molti anni fa, Clifford Geertz criticava l'etnocentrismo:

it is in this, strengthening the lower of our imaginations to grasp what is in front of us, that the uses of diversity, and of the study of diversity, lie. If we have (as I admit I have) more than a sentimental sympathy with that refractory American Indian, it is not because we hold his views. ... Our sympathy derives from our knowledge of the degree to which he has earned his views and the bitter sense that is therefore in them, our comprehension of the terrible road over which he has had to travel to arrive at them and of what it is – ethnocentrism and the crimes it legitimates – that has made it so terrible¹⁴.

Non meno discutibile è la sottesa insistenza sulle radici dell'Occidente, viste in un'ottica di evoluzione lineare e senza scosse tra “Atene, Roma e Gerusalemme” (p. 22 e *passim*), che implica il riconoscimento del ruolo del cristianesimo come fattore unificante e imprescindibile, evidenziato da autori del calibro di T. S. Eliot e, di recente, dalle parole di papa Benedetto XVI al parlamento tedesco, non senza un severo monito alla razionalità sganciata dalla fede:

¹¹ M. Mauss, *A category of the human mind*, in M. Carrithers, S. Collins & S. Lukes (eds), *The Category of the person: anthropology, philosophy, history*, New York, Cambridge University Press, 1985, pp. 1-25.

¹² L. Dumont, *Essays on Individualism: Modern Ideology in Anthropological Perspective*, Chicago, University of Chicago Press, 1986.

¹³ F. Remotti, *Noi, primitivi. Lo specchio dell'antropologia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009.

¹⁴ C. Geertz, *The Uses of Diversity*, in “Michigan Quarterly Review”, 25, n. 1 (1986), p. 123.

Dove la ragione positivista si ritiene come la sola cultura sufficiente, relegando tutte le altre realtà culturali allo stato di sottoculture, essa riduce l'uomo, anzi, minaccia la sua umanità ... e vengono suscitate, al contempo, correnti estremiste e radicali. ... La cultura dell'Europa è nata dall'incontro tra Gerusalemme, Atene e Roma – dall'incontro tra la fede in Dio di Israele, la ragione filosofica dei Greci e il pensiero giuridico di Roma. Questo triplice incontro forma l'intima identità dell'Europa¹⁵.

Questa continuità tra la cultura greco-romana, il cristianesimo e la moderna concezione dei diritti individuali, di fatto ignora completamente il ruolo contrastivo e decisivo del pensiero liberale e illuminista (ateo e deista) nella genesi della cultura dei diritti umani. Certamente la modernità europea secolarizza concetti cristiani, ma lo fa riaprendo un archivio antico – stoico, scettico, epicureo, romano, politeistico – che offriva modelli alternativi all'esclusivismo teologico e alla costruzione monoteistica della verità. Una rielaborazione di grande significato e difficoltà, condizionata da censura, guerre di religione, nascita e contrastata affermazione della scienza sperimentale. È proprio il mondo antico politeista che offre le risorse concettuali necessarie per pensare pluralità e alterità fuori dalla logica monoteistica¹⁶.

La stessa categoria concettuale di Occidente, sulla quale esiste una letteratura ampia e di grandissimo interesse, è assai problematica, soprattutto perché viene presentata come una definizione essenzialista. Secondo la storiografia attuale, al contrario, il termine ha un significato e una funzione relazionale; quindi, è variabile nel tempo e continuamente ridefinito, innervato da tensioni politiche e religiose, da logiche razionali e da logiche di colonizzazione, di esercizio del dominio e della violenza (si veda in particolare lo studio di Georgios Varouxakis¹⁷).

Non solo, la storia del termine è la storia di una auto-rappresentazione, ma al tempo stesso anche dell'incrocio con altre rappresentazioni:

¹⁵ Discorso del Santo Padre Benedetto XVI, Reichstag, Berlin, giovedì, 22 settembre 2011, https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2011/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20110922_reichstag-berlin.html (ultima consultazione 4 maggio 2026).

¹⁶ M. Bettini, *Elogio del politeismo. Quello che possiamo imparare oggi dalle religioni antiche*, Bologna, il Mulino, 2014; M. Bettini, *Radici: tradizione, identità, memoria*, Bologna, il Mulino, 2022.

¹⁷ G. Varouxakis, *The West: The History of an Idea*, Princeton, Princeton University Press, 2025.

The West is not a Western invention. At least, not simply or merely. It was developed and imagined in important, new and influential ways in the non-West. This argument implies a re-orientation of the way the modern world is imagined. It challenges the tautological use of such phrases as “Western modernity” and “Western civilization”. It also suggests that the common image of Western action and non-Western re-action was always inaccurate: that ‘the West’ has been employed, and deployed as an idea to develop and secure a variety of geo-political projects across the globe¹⁸.

Se in un testo come le *Indicazioni Nazionali* il termine Occidente compare 27 volte, senza nessun'altra specificazione, commento interpretativo e quant'altro necessario per una parola così complessa, ciò chiaramente significa che la commissione che ha redatto il testo ha utilizzato “un'interpretazione generale che subordina la storia a un progetto politico”, come giustamente affermato dalla SidiDast, citata in apertura. Si noti, per inciso, che il termine Occidente non compare nei programmi per la scuola elementare del 1985 e figura solo due volte sia nelle *Indicazioni Nazionali* del 2007 che in quelle del 2012¹⁹.

La centratura sull'Occidente riceve poi un consistente rinforzo nelle prescrizioni della parte disciplinare dove per la scuola primaria si precisa che è

necessario che l'insegnamento abbia al centro le origini della civiltà occidentale, su cui si fonda anche la nostra storia nazionale e la nostra identità, sia al fine di far maturare nell'alunno la consapevolezza della propria identità di persona e di cittadino, sia – vista la sempre maggiore presenza di giovani provenienti da altre culture – al fine di favorire l'integrazione di questi ultimi²⁰.

Come si vede la dimensione nazionale rappresenta un elemento fondante dell'educazione infantile, ritenuta addirittura imprescindibile per l'integrazione (forse sarebbe stato più sincero scrivere “assimilazione”) delle bambine e dei bambini figli di immigrati stranieri (ma in alcuni

¹⁸ A. Bonnett, *The Idea of the West*, London, Palgrave, 2004, p. 163.

¹⁹ Decreto Ministeriale 31 luglio 2007, *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo*; Decreto 16 novembre 2012, n. 254, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

²⁰ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per il curricolo...*, cit., pp. 98-99.

casi si tratta di minori non accompagnati che hanno raggiunto il considerevole numero di 14.994 al 31 marzo del 2026)²¹. A tutti questi studenti viene proposto un modello identitario italiano (erroneamente ritenuto coeso e unitario) senza alcuna considerazione delle culture di cui sono portatori, dai quattro angoli della terra²². Non verrà chiesto loro di condividere, ma soltanto di ascoltare. In un mondo globale, fortemente interconnesso e altamente problematico, lo sguardo italiano si sofferma soltanto sull'estensione oltre Atlantico dell'Occidente: nella scuola secondaria di primo grado “si assegna uno spazio largamente prevalente alla storia europea e a quella americana”. Il resto del mondo può essere sporadicamente toccato, ma solo se gli italiani o gli europei hanno avuto a che fare con queste terre lontane. Così facendo si ignora l'evoluzione della storiografia e in particolare gli approcci che più sono spendibili nel contesto didattico: si pensi soltanto alla storia pubblica, alla storia digitale, alla storia globale. È uno sguardo tipicamente etnocentrico che nelle *Indicazioni* viene banalmente giustificato con l'impossibilità di uno studio enciclopedico, ma in realtà motivato dal desiderio di enfatizzare “la centralità della storia occidentale, ed europea in particolare, storia che ha rappresentato in misura decisiva il contesto in cui affonda le sue radici la secolare vicenda italiana”²³.

Decenni di pedagogia interculturale vengono così accantonati in nome di una educazione al sentimento della nazione, modello che riporta indietro le lancette del tempo e risulta francamente anacronistico. La pedagogia italiana (da Agostino Portera a Graziella Favaro, da Massimiliano Fiorucci a Franco Cambi e molti altri) ha scritto pagine illuminanti sulla necessità del pieno riconoscimento della soggettività di tutti gli studenti, sull'importanza di dare loro la voce, di partecipare al

²¹ Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Report statistici sulla presenza dei MSNA in Italia, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/pagine/dati-minori-stranieri-non-accompagnati> (ultima consultazione 4 maggio 2026).

²² *Ivi*, dove si apprende che i paesi di provenienza sono: Egitto, Ucraina, Bangladesh, Gambia, Tunisia, Guinea, Costa d'Avorio, Albania, Somalia, Pakistan, Mali, Eritrea, Marocco, Afghanistan, Senegal, Kosovo, Turchia, Camerun, Burkina Faso, Sudan, Nigeria, Ghana.

²³ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per il curricolo...*, cit., p. 102.

contesto educativo attraverso la loro lingua, la loro memoria, i loro ricordi. Possiamo sottoscrivere le parole di Martine Abdallah-Pretceille che sostiene con grande chiarezza un'etica dell'alterità e della diversità:

une éthique de l'altérité s'appuie sur l'idée que l'on ne peut plus, ou en tout cas de moins en moins, penser l'Autre à partir de la logique du Même. L'éthique est justement cette rencontre de l'Autre comme Autre, rencontre doublée d'une exigence de liberté, liberté qui est de fait incompatible avec les perspectives de catégorisation et de définition d'autrui a priori (ex nihilo). Reconnaître l'Autre dans l'élève, c'est lui laisser une place propre, c'est admettre qu'il a une expression propre et donc comprendre qu'il n'est pas moi ou qu'il n'est pas les autres. Il est un autre²⁴.

L'approccio delle Nuove *Indicazioni*, pur utilizzando il lessico dell'integrazione conserva un forte impianto gerarchico. Una scuola interculturale non dovrebbe avere al centro “le origini della civiltà occidentale” come fondamento identitario da trasmettere anche agli alunni migranti. Dovrebbe avere al centro tutti i soggetti, le relazioni, l'alterità e la costruzione condivisa di significati. In questo modo non si educa all'incontro con l'altro, ma si chiede all'altro di riconoscersi nel racconto storico-identitario della maggioranza.

Un altro diktat delle nuove *Indicazioni Nazionali*, in linea con l'insistente narrazione declinista della scuola, la descrive come una istituzione ormai incapace perché “attraversata da una crisi frutto della più generale crisi della mediazione educativa”. L'affermazione, presente nella prima bozza²⁵ è poi scomparsa nella versione definitiva, ma la necessaria continuità con le figure genitoriali è stata perfino rafforzata, definendo l'alleanza con le famiglie come “indispensabile”.

Con un malcelato disprezzo per le istituzioni culturali, nessuna alleanza indispensabile viene invece prevista con la rete territoriale della cultura: dai musei (che sono citati del tutto incidentalmente in sole due pagine²⁶), agli archivi (del tutto inesistenti nelle ben 181 pagine delle

²⁴ M. Abdallah-Pretceille, *Éthique et diversité*, “Éducation et francophonie”, 36, n. 2, 2008, pp. 16–30 (citazione a p. 23).

²⁵ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni 2025, Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*, 11 marzo 2025, pagina 9, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272> (ultima consultazione 4 maggio 2026).

²⁶ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per il curricolo...*, cit., pagine 81 e 159.

Indicazioni), alle biblioteche (alle quali si accenna nella sola tipologia delle biblioteche scolastiche e di quartiere, in modo del tutto accessorio e saltuario: “si gira tra gli scaffali, si prendono in mano i libri, si acquisisce familiarità con i dizionari, le enciclopedie...” (p. 79). A questi fondamentali presidi della cultura viene soltanto concesso che “la scuola sa sperimentare curricula flessibili, aperti alla partecipazione delle famiglie, degli enti territoriali, delle università” (p. 24; si noti, è l’unico punto in cui le università vengono chiamate in causa).

Passando a un altro genere di problemi, sempre nelle *Premesse culturali* si adotta una prospettiva essenzialista dell’identità personale, sostenendo che a scuola “l’allievo scopre la propria identità personale”, evidentemente già preesistente e dovuta alla “propria appartenenza ad una comunità in costante evoluzione”. Il verbo “scoprire” suggerisce chiaramente che l’identità personale dell’allievo preesista alla scuola come una sostanza allo stato grezzo, ma già del tutto costituita: qualcosa di interiore, stabile, depositato nel soggetto prima dell’esperienza educativa. In questa prospettiva, la scuola avrebbe il limitato compito di portare alla luce un’identità già formata altrove, in primo luogo nell’alveo familiare.

Ma, dal punto di vista della psicologia dello sviluppo e delle scienze dell’educazione, l’identità non è un dato già compiuto: è piuttosto un processo di negoziazione dinamico, relazionale e storicamente situato. Essa si costruisce progressivamente nel tempo, attraverso interazioni, linguaggi, appartenenze, conflitti, riconoscimenti e negoziazioni. In alcuni casi attraverso decisi allontanamenti dalla matrice familiare e del contesto di vita. L’ipotesi essenzialista rischia di produrre effetti educativi estremamente problematici. Se si pensa che l’identità dell’allievo sia già definita, la scuola può limitarsi a confermare le differenze preesistenti: differenze familiari, sociali, linguistiche, culturali o di rendimento. In tal modo, ciò che appare come “rispetto dell’identità” può diventare una forma di naturalizzazione delle disuguaglianze (come ci ha magistralmente insegnato, con grande acume, Pierre Bourdieu²⁷). Lo studente viene identificato con la sua provenienza, con il suo ambiente familiare, con il suo capitale culturale iniziale, anziché essere considerato come un soggetto in formazione, aperto a traiettorie imprevedibili.

3. *La scuola del Magister vs la scuola come spazio di emancipazione*

²⁷ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Rimini - Firenze, Guaraldi, 2006 (ed. orig. Paris, Les éditions de minuit, 1970).

Al quadro d'insieme fin qui tratteggiato si aggiunge una riedizione della gentiliana centralità del docente, al quale le *Indicazioni* dedicano un intero paragrafo intitolato alla figura del *Magister*. Anche in questo caso c'è una sottintesa logica gerarchica che viene sottolineata proprio dalla scelta del termine latino:

Insegnante professionista e *Magister*. Troppo spesso si dimentica che un insegnante è *magis* (da cui *magister*) 'di più', e che può essere volano del desiderio di apprendere di un allievo. L'espressione *Magister* vuole sottolineare l'*autorevolezza ritrovata* della figura del docente²⁸.

Se l'etimologia latina richiama l'idea dell'autorevolezza di chi insegna perché competente, qui si compie uno slittamento semantico di non poco conto quando si sottolinea il 'di più' del docente: una concezione rigida e asimmetrica del rapporto educativo, inteso come relazione spirituale tra chi sa e chi desidera apprendere. Non si tratta soltanto di una formulazione idealizzata del rapporto educativo. Affermare che "l'allievo è animato dal desiderio di imparare e sceglie una guida che sappia stimolarlo in tale direzione" significa ignorare che nella scuola reale l'allievo raramente "sceglie" il docente. Significa presupporre che il desiderio di apprendere sia un dato naturale già presente, piuttosto che il risultato di una costruzione educativa che avviene tra molti ostacoli e che può essere represso o variamente orientato da condizioni sociali, economiche, istituzionali, familiari e culturali.

Questa impostazione culturale viene dal passato e fu esattamente descritta da Paulo Freire che la definiva "educazione depositaria", caratterizzata dal docente come soggetto attivo e dall'allievo come contenitore passivo. L'educazione autentica, secondo Freire e tutto il filone della pedagogia radicale (in particolare Ira Shor, Henry A. Giroux, Michael W. Apple), non nasce dal maestro carismatico che accende il desiderio dell'allievo, ma da una relazione dialogica in cui si supera la contraddizione educatore/educando:

Education thus becomes an act of depositing, in which the students are the depositories and the teacher is the depositor. Instead of communicating, the teacher issues communiqués and makes deposits which the students patiently

²⁸ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per il curricolo...*, cit., p. 20.

receive, memorize, and repeat. This is the “banking” concept of education, in which the scope of action allowed to the students extends only as far as receiving, filing, and storing the deposits. ... In the banking concept of education, knowledge is a gift bestowed by those who consider themselves knowledgeable upon those whom they consider to know nothing. Projecting an absolute ignorance onto others, a characteristic of the ideology of oppression, negates education and knowledge as processes of inquiry²⁹.

La lunga citazione credo sia utile a ricordare che le parole pesano e condizionano il modo di agire, soprattutto se il mondo della scuola accoglierà le nuove *Indicazioni* con soddisfazione, con indifferenza o come uno dei tanti inevitabili adempimenti burocratici di cui, in maniera inusuale e perentoria, il MIM ha sollecitato l’attuazione³⁰.

Con le *Indicazioni* siamo molto lontani da una scuola che non si limita in modo retorico ad affermare l’importanza dell’educazione alla libertà, ma fornisce gli elementi necessari affinché possa essere effettivamente perseguita. Siamo sideralmente lontani da una scuola liberatoria e dell’emancipazione dei soggetti in formazione, una scuola che bell hooks tratteggiava con parole che dovrebbero far parte delle finalità di ogni scuola, di ogni classe:

Frequentare la scuola era, quindi, gioia pura. Amavo studiare, adoravo imparare. La scuola era il luogo dell’estasi: piacevole e pericolosa. Sentirmi trasformata dalle idee era piacere puro, ma scoprire idee contrarie ai valori e alle credenze apprese nell’ambito domestico significava accettare il rischio, adentrarsi in una zona pericolosa. La casa era il luogo dove ero costretta a conformarmi all’immagine di qualcun altro su chi e cosa avrei dovuto essere. La scuola era il luogo in cui potevo dimenticare quell’io e, attraverso le idee, reinventarmi³¹.

²⁹ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition*, New York-London, Bloomsbury, 2000, p. 72 (ed. orig. 1970).

³⁰ “A partire dall’anno scolastico 2026/2027 l’editoria scolastica adegua i contenuti dei libri di testo della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado alle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione, di cui al decreto ministeriale n. 221/2025. Pertanto, i libri di testo per la prima classe della scuola primaria e per la prima classe della scuola secondaria di primo grado devono risultare rispondenti alle citate Indicazioni nazionali.” (Ministero dell’Istruzione e del Merito, Circolare n. 97152 del 31 marzo 2026, Istituzioni scolastiche del primo ciclo di istruzione, art. 3, D.M. n. 221/2025).

³¹ b. hooks, *Insegnare a trasgredire. L’educazione come pratica della libertà*, Milano, Meltemi, 2020, p. 33 (ed. orig. *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*, Routledge, New York, 1994).

A questo punto occorre domandarci se è lecito che un Ministero dell'Istruzione (di qualsiasi governo e orientamento politico) possa legittimamente emanare documenti che contengono quadri concettuali così rigidi e ideologici che coinvolgono una comunità scolastica composta da oltre sette milioni di studenti, quasi 900.000 docenti, quasi 200.000 lavoratori del personale amministrativo e oltre 7.000 dirigenti³². Riflettere sulla dimensione quantitativa ci aiuta a capire la portata di questo intervento ministeriale. Certamente è legittimo che le Indicazioni elenchino gli obiettivi e i traguardi che devono essere raggiunti per ogni disciplina al termine di ogni anno. Ciò è indispensabile affinché uno studente che si trasferisce da Milano a Napoli o da Bari a Venezia si trovi nella condizione di poter ricominciare la scuola dal punto in cui l'ha lasciata. Quindi sono sicuramente legittime tutte le informazioni che servono a strutturare la filiera dell'insegnamento e a far sì che il curriculum sia ordinato, coerente e valido su tutto il territorio nazionale.

Allo stesso modo appare legittimo che la prima lingua straniera in Italia sia attualmente indicata nell'inglese e non nella lingua ungherese o in una delle tante lingue che popolano il nostro mondo. Allo stesso modo è importante che si precisi quale livello di competenza del quadro europeo delle lingue debba essere raggiunto al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

Come si vede sono indicazioni che in gran parte non dicono agli insegnanti cosa insegnare, ma si limitano a strutturare il curriculum in modo che sia valido sul territorio nazionale. Il Ministero può quindi

³² Secondo i più recenti dati ministeriali nazionali disponibili in forma organica, la scuola statale italiana nell'a.s. 2024/2025 comprendeva 7.073.587 studenti, distribuiti in 362.115 classi, e 889.836 docenti. A questi vanno aggiunti 196.495 posti del personale ATA statale (tra assistenti amministrativi, assistenti tecnici e collaboratori scolastici) e 7.461 dirigenti scolastici. Fonti: Ministero dell'Istruzione e del Merito, Ufficio di Statistica, Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2024/2025", Settembre 2024, <https://www.foe.it/files/2024/09/Focus-Principali-dati-della-scuola-Avvio-anno-scolastico-2024-2025.pdf>; Ministero dell'Istruzione e del Merito, Dotazioni organiche regionali complessive - Anno scolastico 2024/2025, Istituzioni scolastiche ed educative, Personale amministrativo, tecnico ed ausiliario (A.T.A.), https://www.mim.gov.it/documents/20182/7975243/Tabelle_DI_Organici_2024_2025___firma_definitiva_signed.pdf/cd712a4a-d517-7026-7827-abf158608ae8?version=1.0&t=1720437114433; Decreto Ministeriale n. 127 del 30 giugno 2023, <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-127-del-30-giugno-2023> (ultima consultazione 4 maggio 2026).

fissare cornici nazionali, discipline, traguardi, obiettivi, profili di competenza e livelli essenziali di omogeneità perché tutto ciò è funzionale all'eguaglianza sostanziale, alla mobilità degli studenti, al valore legale dei titoli e all'unità del sistema d'istruzione nazionale.

Altra cosa sarebbe se le *Indicazioni* nazionali dicessero quali contenuti sono da preferire oppure da inserire in modo esclusivo e quali addirittura da scartare, perché si andrebbe a ledere direttamente la libertà di insegnamento tutelata dalla Costituzione (tra l'altro rafforzata dalle normative sull'autonomia scolastica e sul decentramento a partire dal D.P.R. 275 del 1999). In questo senso l'autonomia scolastica va intesa come un limite sostanziale, non solo organizzativo, alle regolamentazioni ministeriali.

In un documento nazionale non avrebbe senso stabilire qual è lo stato dell'arte in una certa disciplina perché i docenti sono stati formati e reclutati esattamente per compiere questa operazione culturale. Hanno una competenza disciplinare specifica, orientata a mettere in contatto gli studenti con i saperi scientifici, a livello nazionale ma soprattutto internazionale. Certamente un documento nazionale potrebbe ricordare ai docenti quelle che sono le principali acquisizioni in un certo campo; sarebbe pleonastico ma potrebbe essere sicuramente accettabile, come è successo ad esempio in alcuni punti dei programmi della scuola primaria del 1985.

Sempre nel quadro della fissazione di un contesto condiviso di valori e finalità sarebbe parimenti accettabile e legittimo (anzi auspicabile) che il potere esecutivo ricordasse il quadro costituzionale e i documenti internazionali che l'Italia ha ratificato in molti campi direttamente connessi alle questioni educative. Si pensi a documenti fondamentali come la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (10 dicembre 1948); la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (20 novembre 1989); la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (13 dicembre 2006); la Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica (7 aprile 2011), nonché i vari documenti sul patrimonio culturale materiale e immateriale.

In questa prospettiva la scuola non viene vista come destinataria e esecutrice delle *Indicazioni*, ma come principale soggetto creativo della cultura. A questo proposito la storia dell'educazione ha fornito delle categorie interpretative che possono essere utilizzate con molta efficacia per orientare il nostro giudizio nella situazione attuale: la scuola non

viene vista come un luogo di trasmissione di saperi codificati, ma come un vero e proprio spazio di produzione culturale, di autonomia decisionale e di relazioni educative autentiche³³.

Le scuole hanno il pieno diritto costituzionale a veder riconosciuta la loro cultura, la loro capacità di elaborare, mediare e produrre cultura perché gli insegnanti non sono impiegati dello Stato, ma degli intellettuali della formazione³⁴.

Riferimenti bibliografici

Abdallah-Pretceille M., *Éthique et diversité*, “Éducation et francophonie”, 36, n. 2, 2008, pp. 16–30

Bandini G., *The Italian debate about the role of teacher within teacher education, a long dialectic between two opposing conceptions: educational intellectual or cultural employee*, in Nick Mead (ed.), *Moral and Political Values in Teacher Education over Time. International Perspectives*, London, Routledge, 2022, pp. 49-71

Bettini M., *Elogio del politeismo. Quello che possiamo imparare oggi dalle religioni antiche*, Bologna, il Mulino, 2014

Idem, *Radici: tradizione, identità, memoria*, Bologna, il Mulino, 2022

Bonnett A., *The Idea of the West*, London, Palgrave, 2004

Bourdieu P., Passeron J.-C., *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Rimini - Firenze, Guaraldi, 2006

Chervel A., *Des disciplines scolaires à la culture scolaire*, in *Education and Cultural Transmission: Historical Studies of Continuity and Change in Families, Schooling and Youth Cultures*, “Paedagogica Historica”, Supplementary Series 1 (1996), pp. 181-195

Dumont L., *Essays on Individualism: Modern Ideology in Anthropological Perspective*, Chicago, University of Chicago Press, 1986

Freire P., *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition*, New York-London, Bloomsbury, 2000

Geertz C., *The Uses of Diversity*, in “Michigan Quarterly Review”, 25, n. 1 (1986), 105-123

³³ A. Chervel, *Des disciplines scolaires à la culture scolaire*, in *Education and Cultural Transmission: Historical Studies of Continuity and Change in Families, Schooling and Youth Cultures*, “Paedagogica Historica”, Supplementary Series 1 (1996), pp. 181-195; D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, ed. by Antonio Nóvoa, Marc Depaepe, Erwin V. Johannningmeier, “Paedagogica Historica”, Supplementary Series, 1 (1995), pp. 353-382.

³⁴ G. Bandini, *The Italian debate about the role of teacher within teacher education, a long dialectic between two opposing conceptions: educational intellectual or cultural employee*, in Nick Mead (ed.), *Moral and Political Values in Teacher Education over Time. International Perspectives*, London, Routledge, 2022, pp. 49-71.

b. hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Meltemi, 2020

Ianes D. (a cura di), *Credere, obbedire, insegnare. Voci critiche sulle indicazioni nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*, Trento, Erickson, 2025

Julia D., *La culture scolaire comme objet historique*, in *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, ed. by Antonio Nóvoa, Marc Depaepe, Erwin V. Johanningmeier, "Paedagogica Historica", Supplementary Series, 1 (1995), pp. 353-382

Mauss M., *A category of the human mind*, in M. Carrithers, S. Collins & S. Lukes (eds), *The Category of the person: anthropology, philosophy, history*, New York, Cambridge University Press, 1985

Raimo C. (a cura di), *Alfabeto della scuola democratica*, Bari-Roma, Laterza, 2024

Remotti F., *Noi, primitivi. Lo specchio dell'antropologia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009

Varouxakis G., *The West: The History of an Idea*, Princeton, Princeton University Press, 2025

Risorse digitali e fonti normative

Benedetto XVI, Reichstag, Berlin, giovedì, 22 settembre 2011, https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2011/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20110922_reichstag-berlin.html

Decreto Ministeriale 31 luglio 2007, *Indicazioni nazionali per il curriculum delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo*

Decreto 16 novembre 2012, n. 254, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Decreto Ministeriale n. 127 del 30 giugno 2023, <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-127-del-30-giugno-2023>

Forum delle associazioni disciplinari della scuola, *"Indicazioni nazionali" e "profili educativi". Pareri e commenti delle associazioni disciplinari sui documenti ministeriali per il primo ciclo dell'istruzione*, Bologna, novembre 2003, <https://www.italia-liberazione.it/novecento/LibroBianco.pdf>

Gusso M., *Osservazioni sulle Nuove Indicazioni 2025, con particolare riferimento a storia*, 17 marzo 2025, <https://www.clio92.org/2025/03/24/osservazioni-sulle-nuove-indicazioni-2025-maurizio-gusso/>

Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Report statistici sulla presenza dei MSNA in Italia, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/pagine/dati-minori-stranieri-non-accompagnati>

Ministero dell'Istruzione e del Merito, Ufficio di Statistica, Focus "Principali dati della scuola-Avvio Anno Scolastico 2024/2025", Settembre 2024, <https://www.foe.it/files/2024/09/Focus-Principali-dati-della-scuola-Avvio-anno-scolastico-2024-2025.pdf>

Ministero dell'Istruzione e del merito, Dotazioni organiche regionali complessive - Anno scolastico 2024/2025, Istituzioni scolastiche ed educative, Personale amministrativo, tecnico ed ausiliario (A.T.A.), https://www.mim.gov.it/documents/20182/7975243/Tabelle_DI_Organici_2024_2025_firma_definitiva_singned.pdf/cd712a4a-d517-7026-7827-abf158608ae8?version=1.0&t=1720437114433

43 – *Le nuove Indicazioni Nazionali:
un inno nostalgico (e retorico) all'Occidente*

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni 2025, Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*, 11 marzo 2025, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/ce-bce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, marzo 2026, https://www.mim.gov.it/documents/20182/10554370/curricolo_web.pdf/f91c31a0-5ed4-65f3-bfea-fb49adaba55f?version=1.0&t=1773224873548

Ministero dell'Istruzione e del Merito, Circolare n. 97152 del 31 marzo 2026, Istituzioni scolastiche del primo ciclo di istruzione, art. 3, D.M. n. 221/2025.

Movimento di Cooperazione Educativa, *MCE e Indicazioni Nazionali. Commenti al testo definitivo del 7 luglio 2025*, 12 luglio 2025, <https://www.mce-fimem.it/le-indicazioni-2025/>

Società Italiana di Didattica della Storia, *La posizione della SiDidaSt nel dibattito sulle Nuove Indicazioni Nazionali*, 23 marzo 2025, <https://www.sidi-dast.it/2025/03/23/indicazioni-nazionali-2025/>

L'Outdoor Education nei PTOF. Un'analisi esplorativa di tre contesti urbani italiani

Angela Magnanini, Marco D'Onofrio,
Thomas Manfredi, Marta Sánchez Utgé

Lo studio esplora la presenza dell'Outdoor education (OE) nei PTOF degli Istituti Comprensivi statali di Ferrara, Pescara e Siracusa. L'OE è intesa come approccio pedagogico che integra apprendimento formale, informale e non formale, valorizzando il territorio come risorsa educativa. La ricerca, esplorativa e documentale, analizza i PTOF 2025-2028 su tre livelli: lessicale-semantico, qualitativo di contenuto e di integrazione curricolare. I risultati offrono una prima mappatura comparativa, evidenziando tendenze, criticità e potenzialità dell'educazione all'aperto nella progettazione scolastica.

The study explores the presence of outdoor education in the PTOF of state Comprehensive Schools in Ferrara, Pescara and Siracusa. Outdoor education is understood as a pedagogical approach integrating formal, informal and non-formal learning, enhancing the territory as an educational resource. This exploratory documentary study analyses the 2025-2028 PTOF on three levels: lexical-semantic, qualitative content research and curricular integration. The findings offer a first comparative mapping, highlighting trends, critical issues and potential of outdoor learning in school planning.

Parole chiave: outdoor education, PTOF, progettazione didattica, scuola, curriculum

Keywords: outdoor education, PTOF, instructional design, school, curriculum

1. L'Outdoor Education: considerazioni di fondo¹

L'Outdoor Education si configura oggi come un paradigma complesso che riconosce nell'ambiente esterno un contesto privilegiato di costruzione della conoscenza, superando la tradizionale coincidenza tra apprendimento e spazio aula, fondandosi sull'idea che i processi di apprendimento possano svilupparsi in maniera più significativa quando collocati in contesti reali, dinamici e relazionali. In questa prospettiva, lo spazio educativo non coincide più esclusivamente con l'aula scolastica, ma si estende al territorio, agli ambienti naturali, ai contesti urbani

¹ Il lavoro è frutto di una progettualità comune. I singoli paragrafi sono da attribuire a 1 e 8: A. Magnanini, 2: M. Sánchez Utgé, 3-4: M. D'Onofrio, 5-6-7: T. Manfredi.

e sociali, trasformandosi in un ecosistema formativo diffuso². La fuoriuscita dall’aula non assume, quindi, una funzione meramente ricreativa o compensativa rispetto alla didattica tradizionale, ma implica una ridefinizione epistemologica del concetto stesso di apprendimento.

La letteratura pedagogica evidenzia come l’apprendimento situato favorisca processi cognitivi più profondi rispetto a modalità esclusivamente trasmissive. Lave e Wenger³, attraverso la teoria della *situated cognition*, sottolineano, infatti, che la conoscenza si costruisce all’interno di pratiche sociali concrete, mediante la partecipazione attiva del soggetto ai contesti esperienziali. La didattica outdoor consente precisamente questo: apprendere attraverso l’interazione diretta con fenomeni, problemi e ambienti autentici. In tal senso, l’esperienza educativa si configura come processo incarnato e contestuale, nel quale il sapere emerge dall’azione e dalla relazione tra corpo, ambiente e comunità.

Joyce⁴ e Farné et al.⁵ evidenziano come le esperienze educative in ambiente esterno incidano positivamente sullo sviluppo delle competenze sociali, sulla motivazione e sulla capacità di problem solving. Analogamente, Louv⁶ e Waite⁷ sottolineano che i contesti outdoor incrementano il coinvolgimento emotivo e cognitivo degli studenti, favorendo forme di apprendimento maggiormente inclusive e significative. Nel contesto italiano, Farné et al.⁸ interpretano la didattica fuori dall’aula come pratica pedagogica capace di contrastare la progressiva “smaterializzazione” dell’esperienza educativa prodotta da modelli scolastici fortemente sedentari e trasmissivi.

Le radici teoriche dell’Outdoor Education si rintracciano nella pedagogia attivista di John Dewey, per il quale l’esperienza rappresenta il fondamento stesso dell’apprendimento. Dewey⁹ sottolinea infatti come

² R. Farné, F. Agostini (a cura di), *Outdoor education. L’educazione si cura all’aperto*, Bergamo, Junior, 2014.

³ J. Lave, E. Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

⁴ R. Joyce, *Outdoor learning: Past and present*, Maidenhead, McGraw-Hill Education, 2012.

⁵ R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci, 2018.

⁶ R. Louv, *L’ultimo bambino nei boschi*, Milano, Rizzoli, 2006.

⁷ S. Waite, *Children learning outside the classroom: From birth to eleven*, London, Sage, 2011.

⁸ Cfr. R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, cit.

⁹ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.

la conoscenza emerge dall'interazione continua tra individuo e ambiente, in un processo dinamico che intreccia azione, percezione e riflessione. Su questa linea si collocano anche gli studi sull'*experiential learning* di Kolb¹⁰, secondo cui il sapere si sviluppa attraverso cicli esperienziali fondati sull'osservazione concreta e sulla rielaborazione dell'esperienza vissuta.

Negli ultimi anni, tale approccio è stato progressivamente ricondotto alle teorie dell'*embodied cognition*, che interpretano i processi cognitivi come intrinsecamente corporei e contestuali¹¹. L'apprendimento non viene più concepito come attività esclusivamente mentale, ma come esperienza incarnata, mediata dal movimento, dalle percezioni sensoriali e dall'interazione con lo spazio¹². In questa prospettiva *embodied oriented*, il corpo non rappresenta un semplice supporto dell'azione educativa, bensì una dimensione costitutiva della conoscenza. L'Outdoor education, in tale direzione, rafforza le abilità individuali e collettive, consentendo a pratiche con una notevole componente corporea, la sperimentazione di contesti, ruoli, regole, spazi, tempi, eventi, capaci di avviare apprendimenti fortemente trasferibili perché attivi ed esperienziali¹³.

Come viene attuata l'OE nella scuola italiana? A questa domanda tenteremo di rispondere nel corso di questo saggio, verificando la presenza dell'outdoor education ed il suo significato operativo nei PTOF strumento declaratorio e identitario delle scelte progettuali della scuola italiana.

2. Il PTOF strumento di innovazione

Nell'ambito del sistema educativo italiano, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) costituisce lo strumento cardine attraverso cui l'autonomia scolastica, sancita dal DPR 275/1999¹⁴, si traduce

¹⁰ D. A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984.

¹¹ F. J. Varela, E. Thompson, E. Rosch, *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, Cambridge, MIT Press, 1991.

¹² A. Bortolotti, *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini, 2019.

¹³ A. Magnanini, A. Bortolotti, *Aperture inclusive*, in "Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva", 4, 3, 2020, pp. 76-83.

¹⁴ Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 8 marzo 1999. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, Gazzetta Ufficiale n. 186 del 10-08-1999, supplemento ordinario n. 152.

in una dimensione progettuale, organizzativa e pedagogica. Con la Legge 13 luglio 2015, n. 107¹⁵, il Piano è stato ulteriormente rafforzato e ridefinito nella sua articolazione triennale, assumendo il ruolo di documento centrale dell’identità culturale e progettuale di ciascuna istituzione scolastica.

La centralità del PTOF è ulteriormente confermata dalla Nota MIUR n. 2805 dell’11 dicembre 2015¹⁶, che lo qualifica come “punto nodale” della progettazione scolastica, sottolineando la necessità che esso non si esaurisca in un adempimento formale, ma si configuri come uno strumento dinamico di pianificazione educativa e organizzativa. In questa prospettiva, il Piano trascende la dimensione descrittiva, divenendo espressione dell’intenzionalità pedagogica dell’istituzione, della sua visione educativa e della capacità di interpretare criticamente i bisogni del contesto territoriale e sociale.

Di conseguenza, il PTOF può essere interpretato come un quadro culturale unitario e coerente, all’interno del quale le azioni educative trovano una direzione condivisa. Esso riflette un “agire didattico” contraddistinto da riflessività, intenzionalità e continua ridefinizione dell’azione formativa¹⁷, orientando l’intera comunità scolastica verso la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi, flessibili e significativi.

Un elemento chiave del PTOF in chiave innovativa è la definizione di un curriculum flessibile e partecipativo. Seguendo le indicazioni di Hattie¹⁸ e Castoldi¹⁹, il curriculum dovrebbe essere centrato sullo sviluppo di competenze autentiche attraverso compiti di realtà, capaci di attivare processi di mobilitazione delle conoscenze in contesti nuovi. In questo senso, l’innovazione organizzativa, anche alla luce del Piano Scuola 4.0²⁰, consente di ripensare tempi e spazi dell’apprendimento, promuovendo flessibilità oraria e ambienti modulari, funzionali a una didattica personalizzata e inclusiva.

¹⁵ Legge n. 107 del 13 luglio 2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione, Gazzetta Ufficiale n. 162 del 15/07/2015.

¹⁶ Nota MIUR prot. n. 2805 dell’11 dicembre 2015. Orientamenti per l’elaborazione del Piano Triennale dell’Offerta Formativa.

¹⁷ P. Moliterni, *Didattica e scienze motorie: Tra mediatori e integrazione*, Roma, Armando Editore, 2013.

¹⁸ J. Hattie, *Visible Learning: The Sequel*, London, Routledge, 2023.

¹⁹ M. Castoldi, *Costruire unità di apprendimento: Guida alla progettazione a ritroso*, Roma, Carocci, 2020.

²⁰ Ministero dell’Istruzione e del Merito, Piano Scuola 4.0, 2021, consultato il 12/05/2026, https://www.mim.gov.it/documenti/20182/6735034/PIANO_SCUOLA_4.0.pdf/.

Anche INDIRE, attraverso il movimento delle Avanguardie Educative²¹, evidenzia la necessità di superare modelli didattici trasmissivi a favore di una scuola centrata sulla partecipazione, sulla flessibilità organizzativa e sull'apertura al territorio. Le idee guida del movimento, tra cui la trasformazione degli spazi di apprendimento e la valorizzazione dell'esperienza, trovano nel PTOF il principale strumento di pianificazione e attuazione strategica. Alla luce di queste considerazioni, il PTOF può essere interpretato come l'architettura pedagogica e organizzativa dell'innovazione scolastica. Esso rappresenta il dispositivo attraverso cui la scuola comunica a tutta la comunità educativa la propria identità progettuale, esplicita le intenzionalità didattica e organizzativa e traduce l'innovazione educativa in pratiche concrete, coerenti e contestualizzate. In questa prospettiva, l'outdoor education si inserisce pienamente come una delle frontiere più avanzate dell'innovazione didattica contemporanea.

L'integrazione dell'outdoor education all'interno del PTOF consente di formalizzare questa pratica, rendendola parte integrante del curriculum. Ciò comporta alcuni vantaggi strategici, tra cui:

a) Interdisciplinarietà e trasversalità: l'ambiente esterno favorisce la progettazione di percorsi che intrecciano diverse discipline, superando la frammentazione tradizionale.

b) Inclusione e personalizzazione: la ricchezza di stimoli multisensoriali facilita l'accesso all'apprendimento per tutti gli studenti, valorizzando differenti stili cognitivi.

c) Cittadinanza attiva e sostenibilità: in linea con l'Agenda 2030 e le raccomandazioni UNESCO²², l'outdoor education promuove una relazione consapevole con l'ambiente e il bene comune.

Tale integrazione contribuisce a riconfigurare il curriculum attraverso compiti autentici e a rafforzare il rapporto tra scuola e territorio.

In conclusione, l'innovazione didattica nella scuola contemporanea si configura come un ecosistema complesso in cui teoria pedagogica, pianificazione strategica (PTOF) e metodologie situate, quali l'*outdoor education*, si integrano con l'obiettivo di costruire contesti educativi

²¹ INDIRE, *Avanguardie educative*, consultato il 12/05/2026, <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>

²² UNESCO, *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, Paris, UNESCO, 2021.

trasformativi, capaci di rendere l’apprendimento “visibile”, inclusivo e profondamente connesso alle sfide del futuro²³.

3. *La ricerca*

3.1. *Obiettivi*

La ricerca si propone di mappare e analizzare la presenza dell’Outdoor Education (OE) nei Piani Triennali dell’Offerta Formativa (PTOF) degli Istituti Comprensivi statali di Ferrara, Pescara e Siracusa. L’attenzione è rivolta alle modalità con cui l’educazione all’aperto viene espressa nei documenti programmatici istituzionali, tanto sul piano concettuale quanto in relazione alle pratiche didattiche e organizzative dichiarate. L’indagine si struttura su tre livelli complementari: un’analisi lessicale e semantica, volta a rilevare la presenza esplicita di terminologia riconducibile all’OE; un’analisi qualitativa di contenuto, finalizzata a interpretare il significato pedagogico dei riferimenti individuati; e un’analisi dell’integrazione curricolare, orientata a identificare discipline, ordini di scuola e contesti spaziali coinvolti nelle esperienze di apprendimento in ambiente esterno.

3.2. *Metodologia*

3.2.1. *Disegno di ricerca*

La ricerca si configura come uno studio esplorativo di tipo documentale, fondato su un approccio prevalentemente qualitativo, integrato da elementi di supporto quantitativo descrittivo. Il corpus empirico è costituito dai PTOF degli Istituti Comprensivi statali delle tre città, analizzati come fonti istituzionali attraverso cui le scuole esplicitano orientamenti pedagogici, scelte metodologiche e progettualità educative. Il carattere esplorativo risponde all’esigenza di aprire un primo campo di indagine su un fenomeno ancora scarsamente documentato: sebbene l’OE sia ampiamente analizzata sul piano teorico e pedagogico, risultano assenti nella letteratura italiana studi sistematici sulla sua presenza nei PTOF.

²³ P. C. Rivoltella, *Nuovi alfabeti. Educazione e cultura nella società post-mediale*, Brescia, Scholé, 2021; J. Hattie, *Visible Learning: The Sequel...*, cit.

3.2.2. *Campione*

Il campione è costituito dai 31 Istituti Comprensivi statali di Ferrara (8 IC), Pescara (10 IC) e Siracusa (13 IC), individuati attraverso il portale istituzionale UNICA del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM). La scelta si è limitata agli istituti statali del primo ciclo, al fine di garantire omogeneità istituzionale e normativa. Il corpus documentale è composto dai PTOF riferiti al triennio 2025-2028, raccolti e verificati nel gennaio 2026.

La selezione dei tre contesti risponde a criteri di diversità geografica, con una città del Nord (Ferrara), una del Centro (Pescara) e una del Sud (Siracusa), e di relativa omogeneità dimensionale, trattandosi di realtà urbane di fascia intermedia, non metropolitane, con un significativo patrimonio culturale e ambientale.

La tabella 1 sintetizza la composizione quantitativa del campione, con riferimento al numero di alunni e classi per ciascuna città (vedi Tabella 1 in appendice).

3.2.3. *Raccolta e procedura di analisi*

I PTOF sono stati scaricati dai siti istituzionali degli istituti, previa verifica dell'aggiornamento al triennio 2025-2028. I documenti raccolti sono stati organizzati in un corpus digitale e analizzati su tre livelli distinti ma complementari.

Il primo livello, analisi lessicale e semantica, ha previsto la ricerca manuale di quattro parole chiave: “outdoor”, “outdoor education”, “all’aperto”, “educazione all’aperto”. Per ciascun documento sono stati registrati la presenza/assenza dei termini e la frequenza di occorrenza, a supporto dell'analisi qualitativa.

Il secondo livello, analisi qualitativa di contenuto, ha classificato i riferimenti secondo tre categorie derivate dalla tassonomia di Rickinson et al.²⁴: progetti strutturati; gite e uscite didattiche; attività motorie in ambiente naturale; la quarta categoria, aggiunta dagli autori, riguarda la menzione dell'OE come principio metodologico senza declinazione operativa esplicita.

Il terzo livello, analisi dell'integrazione curricolare, ha approfondito le discipline coinvolte, gli ordini di scuola interessati, i luoghi citati

²⁴ M. Rickinson et alii, *A review of research on outdoor learning*, London, NFER and King's College, 2004.

come contesti di svolgimento e il grado di sistematicità dell’OE nella progettazione didattica.

4. *Risultati*

4.1. *Livello 1 – Analisi lessicale e semantica*

I risultati del primo livello di analisi evidenziano una presenza del lessico riconducibile all’OE diffusa ma non uniforme. A Ferrara, 6 IC su 8 (75%) presentano almeno una delle parole chiave individuate; a Pescara, 6 su 10 (60%); a Siracusa, 10 su 13 (77%). Complessivamente, 22 istituti su 31, il 71% del campione, contengono riferimenti espliciti o impliciti all’educazione all’aperto.

A titolo esemplificativo, l’I.C. Pescara 8 adotta nel proprio PTOF una definizione esplicita e articolata dell’OE, citandola come metodologia che comprende “una grande varietà di attività didattiche che vanno da esperienze di tipo percettivo-sensoriale (orto didattico, visite a fattorie, musei, parchi) ad esperienze basate su attività socio-motorie ed esplorative tipiche (orienteeering, trekking, vela) e a percorsi didattici realizzati in ambienti urbani”. Similmente, l’I.C. Govoni di Ferrara afferma che l’OE “amplia il concetto di spazio-scuola al di fuori delle mura dell’edificio, riconoscendo nell’ambiente naturale un potente alleato per l’acquisizione di competenze socio-emotive, motorie e di cittadinanza” (vedi Tabella 2 in appendice).

4.2. *Livello 2 – Analisi qualitativa di contenuto*

L’analisi qualitativa ha consentito di classificare complessivamente 37 riferimenti nelle quattro categorie. I dati rivelano tendenze differenti tra le tre città, riportate nella tabella 3 in appendice.

A Ferrara i 13 riferimenti individuati vedono prevalere i progetti strutturati (62%), spesso ancorati a percorsi tematici e territoriali specifici. Tra gli esempi più rappresentativi figurano il progetto “Crescere insieme tra orto e fiori” dell’I.C. Don Milani, orientato all’educazione alla sostenibilità e all’inclusione attraverso la cura di un orto scolastico; il progetto “Avventure in città” dell’I.C. Cosmè Tura, che integra attività di outdoor education presso l’Ippodromo di Ferrara con interventi di ippoterapia per il potenziamento delle autonomie personali.

A Pescara i 7 riferimenti mostrano una distribuzione più equilibrata. L'I.C. Pescara 9 descrive con dettaglio il progetto di orienteering, articolato in una prima giornata teorica in aula e in una seconda giornata di gara all'aperto in contesti naturali. L'I.C. Pescara 6 descrive il progetto "The Global Lab", che integra STEM e outdoor education, prevedendo l'osservazione del mondo naturale come strumento per sviluppare il pensiero ingegneristico e la creatività degli alunni.

A Siracusa i 17 riferimenti sono dominati dalle pratiche didattiche sistemiche (65%), che tendono a presentare l'OE come approccio metodologico consolidato e trasversale. L'I.C. Falcone-Borsellino ha coinvolto il 75% dei docenti in un corso di "Outdoor education per l'inclusione" e ha progettato l'"Azione Officina Esplorazioni". L'I.C. Archimede descrive il progetto "PeriCentro", che si avvale del Parco Archeologico di Siracusa come spazio educativo extrascolastico.

4.3. Livello 3 – Analisi dell'integrazione curricolare

I dati relativi a luoghi educativi, ambiti disciplinari e governance delle attività sono sintetizzati nelle tabelle 4 e 5 in appendice.

5. Discussione

L'analisi comparativa evidenzia una gradazione significativa nei livelli di formalizzazione e integrazione dell'OE nei tre contesti. Siracusa emerge come la città con il livello di integrazione sistemica più marcato: l'OE appare nei PTOF prevalentemente come pratica didattica diffusa e strutturata nella quotidianità scolastica, spesso accompagnata da una terminologia tecnica precisa e da obiettivi formativi esplicitati.

Ferrara si configura come un contesto ibrido, in cui l'OE è presente sia in forma progettuale specifica, con iniziative articolate e radicate nel tessuto scolastico, sia come orientamento metodologico trasversale. La varietà ambientale è la più ampia tra le tre città: gli spazi citati spaziano dai giardini scolastici e dagli orti didattici a contesti più inusuali come l'Ippodromo, i cortili urbani e le piazze del quartiere.

Pescara emerge come la realtà più limitata, con il minor numero complessivo di riferimenti e il più alto tasso di IC assenti (4 su 10, pari al 40%). Le attività descritte risultano più frammentate e spesso legate a singoli elementi infrastrutturali, piuttosto che a una progettualità integrata.

I risultati si inseriscono coerentemente nel quadro teorico esistente, confermando criticità già documentate da Bortolotti²⁵ e Bortolotti & Bosello²⁷. In primo luogo, l’OE assume nei PTOF una connotazione prevalentemente progettuale piuttosto che sistemica. In secondo luogo, l’uso terminologico risulta disomogeneo, con compresenza di “outdoor education”, “didattica outdoor”, “attività all’aperto”, “outdoor training”. In terzo luogo, le differenze territoriali appaiono correlate sia al capitale ambientale e alle risorse disponibili sia alla presenza di reti educative locali strutturate.

6. *Limiti dello studio*

Lo studio presenta limiti metodologici che è necessario esplicitare per una corretta interpretazione dei risultati. In primo luogo, l’analisi si è basata esclusivamente sull’esame documentale dei PTOF, senza alcuna osservazione diretta o intervista alle figure scolastiche coinvolte. I documenti riflettono il contenuto dichiarato dalle istituzioni, che può discostarsi significativamente dall’effettiva implementazione delle attività in classe e nel territorio.

In secondo luogo, il campione è circoscritto a tre città di medie dimensioni, il che limita la generalizzabilità dei risultati su scala nazionale.

In terzo luogo, l’indagine, di natura esplorativa, non consente di valutare la qualità pedagogica o l’impatto educativo delle attività descritte. La presenza di un progetto nei PTOF non implica che esso sia stato realizzato in modo efficace, continuativo o con modalità adeguate agli obiettivi dichiarati.

7. *Implicazioni e prospettive future*

Le evidenze emerse aprono diverse direzioni di sviluppo per la ricerca e per le pratiche scolastiche. Sul piano della ricerca empirica, appare prioritario estendere l’analisi documentale a un campione più ampio di contesti geografici, includendo città metropolitane, piccoli centri e aree rurali.

²⁵ A. Bortolotti, *Op. cit.*

²⁶ Bortolotti A. (a cura di), *Alla ricerca dello spazio perduto. Studi e ricerche in Outdoor Education*, Milano, Guerini, 2024

²⁷ A. Bortolotti, C. Bosello, *Anche fuori s’impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all’Aperto*, in “Studium Educationis – Rivista semestrale per le professioni educative”, 1, 2020, pp. 141-152.

L'integrazione di metodologie qualitative – interviste semi-strutturate a dirigenti scolastici e docenti, focus group con team di progettazione – consentirebbe di approfondire le motivazioni, le resistenze e le strategie messe in campo nella realizzazione delle attività di OE, colmando lo scarto tra il piano dichiarativo del PTOF e quello operativo.

Sul piano delle politiche scolastiche, i dati raccolti possono orientare interventi mirati a sostenere la professionalità docente sull'OE, a migliorare gli spazi scolastici esterni e a favorire la costruzione di reti territoriali stabili tra scuole, enti locali e realtà culturali e naturalistiche.

8. *Conclusioni*

Dall'analisi emerge che l'*Outdoor Education* è presente nei PTOF delle tre città considerate in maniera diffusa (71% degli istituti), ma con livelli di integrazione, sistematicità e qualità della progettazione eterogenei. La semplice presenza terminologica non garantisce una reale strutturazione curricolare: lo scarto tra menzione dell'OE come principio metodologico e sua declinazione in attività specifiche, luoghi definiti e obiettivi esplicitati è un dato trasversale ai tre contesti.

Le differenze territoriali osservate – con Siracusa orientata verso una logica sistemica e una rete territoriale attiva, Ferrara verso una progettualità ibrida con forte radicamento territoriale, Pescara verso pratiche più frammentate e meno strutturate – suggeriscono configurazioni pedagogiche e organizzative distinte, influenzate tanto dal contesto locale quanto dalla capacità delle istituzioni di tradurre le indicazioni strategiche in esperienze educative concrete e continuative.

In altri termini l'*Outdoor Education* appare più come etichetta pedagogica o cornice valoriale, che come dispositivo metodologico sistematico. La sua presenza nei PTOF tende a configurarsi come dichiarazione di principio – associata a idee di innovazione, inclusione e apertura al territorio – senza tradursi in una chiara definizione di obiettivi formativi, ambienti di apprendimento specifici, tempi didattici dedicati o criteri di valutazione coerenti. Questo fenomeno suggerisce il rischio di una “retorica dell'innovazione”, in cui l'adozione di un lessico aggiornato non corrisponde necessariamente a una trasformazione sostanziale delle pratiche educative. In tale prospettiva, il PTOF sembra talvolta assumere una funzione più rappresentativa che progettuale: documento capace di riflettere orientamenti culturali e priorità istituzionali, ma meno incisivo nel guidare in modo vincolante le pratiche didattiche

quotidiane. Ciò appare particolarmente evidente nei contesti in cui i riferimenti all’OE sono sporadici, frammentati o relegati a singoli progetti extracurricolari, senza una reale integrazione nel curriculum.

Al contrario, i casi in cui l’*Outdoor Education* si configura come pratica sistemica – come osservato in parte nel contesto di Siracusa – mostrano una maggiore coerenza tra piano dichiarativo e piano operativo. In questi contesti, l’OE non è solo nominata, ma articolata in percorsi didattici ricorrenti, sostenuta da formazione docente, integrata nelle discipline e ancorata a spazi educativi riconosciuti. Ciò conferma come la differenza non risieda tanto nella presenza o assenza del concetto, quanto nella capacità delle istituzioni scolastiche di tradurlo in progettazione intenzionale e continuativa.

Alla luce di questi elementi, l’Outdoor Education può essere interpretata come un indicatore sensibile del grado di maturità progettuale del PTOF: laddove essa è integrata in modo sistemico, il Piano si configura come strumento dinamico di innovazione didattica; laddove resta a livello dichiarativo, emerge invece una distanza tra intenzionalità pedagogica e pratiche effettive. In questa tensione si colloca una delle principali sfide per la scuola contemporanea: passare da una logica di adesione nominale ai paradigmi innovativi a una loro reale implementazione nei contesti educativi.

Tabelle

Tabella 1 – Composizione del campione per città

Città	N° IC	Tot. alunni (prim.+sec.)	Tot. classi	Media alunni/IC	Media classi/IC	Media alunni/classe
Ferrara	8	6.924	352	865,5	44,0	19,7
Pescara	10	8.228	416	822,8	41,6	19,8
Siracusa	13	7.812	416	600,9	32,0	18,8
Totale	31	22.964	1.184	740,8	38,2	19,4

Fonte: elaborazione su dati UNICA-MIM, aggiornati a gennaio 2026

Tabella 2 – Risultati dell'analisi lessicale e semantica per città

Città	Terminologia principale rilevata	IC con OE (n)	IC tot.	% IC con rif. OE	IC senza rif. OE (n)
Ferrara	"Outdoor Education", "all'aperto", "educazione ambientale"	6	8	75%	2
Pescara	"Outdoor Education", "outdoor learning", "all'aperto"	6	10	60%	4
Siracusa	"Outdoor Education", "all'aperto", "didattica outdoor", "spazi outdoor"	10	13	77%	3
Totale	—	22	31	71%	9

Fonte: elaborazione su dati estratti dai PTOF 2025-2028

Tabella 3 – Distribuzione dei riferimenti all'OE per categoria e città

Città	Tot. rif.	Progetti (n/%)	Prat. sistemiche (n/%)	Attività motorie (n/%)	Gite (n/%)
Ferrara	13	8 (62%)	4 (31%)	1 (8%)	0 (0%)
Pescara	7	2 (29%)	3 (43%)	1 (14%)	1 (14%)
Siracusa	17	4 (23%)	11 (65%)	2 (12%)	0 (0%)
Totale	37	14 (38%)	18 (49%)	4 (11%)	1 (3%)

Fonte: elaborazione su dati estratti dai PTOF 2025-2028

58 – Angela Magnanini, Marco D’Onofrio, Thomas Manfredi, Marta Sánchez Utgé

Tabella 4 – Luoghi educativi e ambiti disciplinari coinvolti nell’OE (Livello 3)

Città	Luoghi educativi citati	Ambiti disciplinari/formativi
Ferrara	Giardini scolastici, orto didattico, ippodromo, spazi del quartiere, cortili, campo basket/pallavolo all’aperto	Educazione ambientale, educazione civica, sostenibilità, alfabetizzazione linguistica, STEAM, motoria
Pescara	Aule all’aperto, giardini didattici, orto didattico (aula natura WWF), orti, parchi comunali, cortili scolastici	Educazione ambientale, competenze personal/sociali/civiche, STEM, competenze cognitive ed emotive
Siracusa	Giardino, pineta, cortile, parco archeologico, strade (percorsi), spazi verdi generici, gazebo outdoor, aula outdoor	Cittadinanza attiva, tecnologia, geografia, scienze, matematica, competenze linguistiche/interculturali, interdisciplinare

Fonte: elaborazione su dati estratti dai PTOF 2025-2028

Tabella 5 – Governance, grado scolastico e obiettivi formativi dell’OE nei PTOF

Città	Solo personale interno	Collab. esterna	Grado prevalente	Obiettivi formativi prevalenti	Governance non specificata
Ferrara	4	1 (maneggio)	Scuola primaria	Inclusione, sostenibilità, cittadinanza attiva	1
Pescara	2	2 (enti esterni)	Misto (tutti i gradi)	Benessere, competenze digitali/sociali	2
Siracusa	3	5 (associazioni, enti locali, polizia, parco arch.)	Misto (prevalenza primaria)	Inclusione, cittadinanza, interdisciplinarietà	5

Fonte: elaborazione su dati estratti dai PTOF 2025-2028

Riferimenti bibliografici

- Bortolotti A., *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Milano, Guerini, 2019
- Bortolotti A., Bosello C., *Anche fuori s’impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all’Aperto*, in “Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative”, 1, 2020, pp. 141-152
- Bortolotti A. (a cura di), *Alla ricerca dello spazio perduto. Studi e ricerche in Outdoor Education*, Milano, Guerini, 2024.
- Castoldi M., *Costruire unità di apprendimento: Guida alla progettazione a ritroso*, Roma, Carocci, 2020
- Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 8 marzo 1999*. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell’art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, Gazzetta Ufficiale n. 186 del 10-08-1999, supplemento ordinario n. 152
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1967
- Farné R., Agostini F. (a cura di), *Outdoor education. L’educazione si cura all’aperto*, Bergamo, Junior, 2014

- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci, 2018
- Hattie J., *Visible Learning: The Sequel*, London, Routledge, 2023
- INDIRE, *Avanguardie educative*, consultato il 12/05/2026, <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>
- Joyce R., *Outdoor learning: Past and present*, Maidenhead, McGraw-Hill Education, 2012
- Kolb D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984
- Lave J., Wenger E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991
- Legge n. 107 del 13 luglio 2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione, Gazzetta Ufficiale n. 162 del 15/07/2015
- Lipari D., *Formazione e apprendimento nelle organizzazioni*, Roma-Bari, Laterza, 2009
- Louv R., *L'ultimo bambino nei boschi*, Milano, Rizzoli, 2006
- Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Piano Scuola 4.0*, 2021, consultato il 12/05/2026, https://www.mim.gov.it/documents/20182/6735034/PIANO_SCUOLA_4.0.pdf/
- Moliterni P., *Didattica e scienze motorie: tra mediatori e integrazione*, Roma, Armando Editore, 2013
- Neville I. A., Petrass L. A., Ben F., *Cross disciplinary teaching: A pedagogical model to support teachers in the development and implementation of outdoor learning opportunities*, in "Journal of Outdoor and Environmental Education", 26, 2023, pp. 1-21
- Nota MIUR prot. n. 2805 dell'11 dicembre 2015. Orientamenti per l'elaborazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa
- Rickinson M. et alii, *A Review of Research on Outdoor Learning*, London, NFER and King's College, 2004
- Rivoltella P. C., *Nuovi alfabeti. Educazione e cultura nella società post-mediale*, Brescia, Scholé, 2021
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B., *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson, 2015
- UNESCO, *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, Paris, UNESCO, 2021
- Varela F. J., Thompson E., Rosch E., *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge, MIT Press, 1991
- Waite S., *Children Learning outside the Classroom: From Birth to Eleven*, London, Sage, 2011

Teacher voice on peer feedback in early childhood: towards a shared definition

Paola Zoroaster, Emilia Restiglian¹

Il feedback tra pari è riconosciuto come strumento per promuovere l'apprendimento, ma rimane poco studiato nella fascia d'età 0-6 anni. Le definizioni presenti in letteratura sono spesso generiche e non riflettono le specificità di questa fascia d'età né le esigenze degli insegnanti. Indagare le conoscenze e le pratiche dei docenti è quindi fondamentale, sia per colmare lacune informative sia per sviluppare una definizione condivisa e adeguata al contesto della prima infanzia. Il presente studio qualitativo ha coinvolto insegnanti della scuola dell'infanzia operanti in Italia e in Inghilterra, con l'obiettivo di esplorare il tema attraverso interviste semi-strutturate e di formulare una definizione di feedback tra pari centrata sulla voce degli insegnanti e sull'idea del bambino come soggetto attivo e competente. I risultati evidenziano che il feedback tra pari è raramente riconosciuto come strumento educativo intenzionale, pur essendo presente nelle interazioni quotidiane in classe. Gli insegnanti lo interpretano principalmente come supporto e aiuto reciproco, sottolineando la dimensione relazionale più che quella valutativa. Sulla base di una definizione co-costruita con gli insegnanti, lo studio propone una concezione di feedback tra pari che supera la sola promozione dell'apprendimento, configurandosi anche come strumento per favorire la partecipazione democratica e tutelare i diritti dei bambini.

Peer feedback is recognised as a tool to promote learning but remains underexplored in the 0-6 age group. Existing definitions in the literature are often generic and fail to reflect the specificities of this age range or the needs of teachers. Investigating teachers' knowledge and practices is therefore essential, both to fill informational gaps and to develop a shared definition suited to the early childhood context. The present qualitative study involved preschool teachers working in Italy and in England, with the aim of exploring the topic through semi-structured interviews and of formulating a definition of peer feedback centred on teachers' voices and on the view of the child as an active and competent subject. The findings indicate that peer feedback is rarely recognised as an intentional educational tool, despite being present in everyday classroom interactions. Teachers primarily interpret it as a form of support and mutual assistance, emphasising relational rather than evaluative aspects. Based on a definition co-constructed with teachers, the study proposes a conception of peer feedback that goes beyond merely promoting learning, also serving as a means to foster democratic participation and safeguard children's rights.

Parole chiave: feedback fra pari, prospettive degli insegnanti, infanzia, definizione concettuale

¹ Credit author statement: *Conceptualization* (E. Restiglian); *Methodology* (E. Restiglian); *Investigation* (P. Zoroaster); *Formal analysis* (P. Zoroaster); *Data Curation* (P. Zoroaster); *Writing – original draft* (P. Zoroaster); *Writing – review & editing* (E. Restiglian); *Supervision* (E. Restiglian); *Project administration* (E. Restiglian).

Keywords: peer feedback, teacher voice, early childhood, conceptual definition

1. Introduction

Over time, the literature has proposed various definitions of feedback and peer feedback, each influenced by its underlying theoretical framework. The choice of a definition depends on the research goals and context, but it is useful to clarify the term to ensure conceptual consistency.

The term *feedback*, initially referred to as *retroaction*, originated with Black, who introduced the principle of negative feedback in the field of applied electronics in the 1920s², and with the mathematician Wiener, who formalised the concept of retroaction in his treatise *The Human Use of Human Beings*³.

Building on these early formulations, the idea of feedback began to spread beyond the engineering field, becoming a central element in communication with the model proposed by Shannon and Weaver⁴, and in psychology thanks to the contributions of scholars such as Thorndike⁵, Bloom⁶, and Skinner⁷. In particular, although Thorndike did not explicitly use the term *feedback*, he demonstrated through his law of effect that the outcome of an action can influence future behaviour. Later, Bloom demonstrated the impact of feedback on the learning process, emphasising how regular information provided to students supports and promotes their development. Skinner integrated the concept of feedback into his theory of operant conditioning, interpreting it as an essential mechanism for reinforcement and learning.

Thus, historically, the concept of feedback evolved from engineering to psychology and pedagogy, becoming central to learning processes.

Among the first to discuss feedback in the educational context was Ramaprasad, who defined it as information about the gap between the

² H. S. Black, *Stabilized feed-back amplifiers*, in “Electrical Engineering”, 53, 1934, pp. 114-120.

³ N. Wiener, *The human use of human beings: Cybernetics and society*, Cambridge, MIT Press, 1989.

⁴ C. E. Shannon, W. Weaver, *The mathematical theory of communication*, Urbana, University of Illinois Press, 1949.

⁵ E. L. Thorndike, *The law of effect*, in “The American Journal of Psychology”, 39, 1927, pp. 212-222.

⁶ B. S. Bloom, *Learning for mastery*, in “Evaluation Comment”, 1, 1968, pp. 1-12.

⁷ B. F. Skinner, *Science and human behavior*, New York, Macmillan, 1953.

actual level and the reference level of a system parameter⁸, which becomes feedback only if it is used to reduce that gap. Following Ramaprasad, other authors have conceptualised the term *feedback* in education, approaching it from different perspectives. While Ramaprasad focused on the effect that such information can have on learning, other scholars concentrated on its content, that is, the information provided to the student and the type of feedback most conducive to supporting learning⁹.

According to Hattie and Timperley, feedback consists of “information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding”¹⁰. For feedback to be effective, it must be clear, specific, meaningful, and it must answer three questions: *Where am I going? How am I going? Where to next?* The authors also identify four levels of feedback: task, process, self-regulation, and self. Task-level feedback provides information about the quality of performance on a specific task. Process-level feedback focuses on the strategies used to complete the task. Self-regulation feedback concerns the learner’s ability to monitor and control their own learning. Finally, self-level feedback refers to praise or comments directed at the person, which are widely used by teachers in educational settings but, according to the authors, are not particularly effective.

In the educational context, Butler¹¹ emphasizes that feedback is more about *comments* aimed at improving the task than about grades. This interpretation is also linked to Nicol¹², who defines feedback as a tool capable of actively engaging students in the acquisition of knowledge and skills. In particular, through the concept of *internal feedback*, Nicol emphasises that students’ learning can be enhanced by drawing on their ability to generate continuous feedback through comparison with various types of external information, such as books, videos, or peers.

⁸ A. Ramaprasad, *On the definition of feedback*, in “Behavioral Science”, 28, 1983, pp. 4-13.

⁹ J. Hattie, H. Timperley, *The power of feedback*, in “Review of Educational Research”, 77, 2007, pp. 81-112.

¹⁰ Ibidem, p. 81.

¹¹ R. Butler, *Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance*, in “British Journal of Educational Psychology”, 58, 1988, pp. 1-14.

¹² D. Nicol, *The power of internal feedback: Exploiting natural comparator processes*, in “Assessment & Evaluation in Higher Education”, 46, 2020, pp. 756-778.

From a similar perspective, Henderson et alii define feedback as a process to which students attribute meaning in order to enhance their learning¹³. According to Bevilacqua, the definition proposed by Henderson et alii emphasises the value of feedback, considering it no longer as an event limited to the transmission of information, but as a process that does not necessarily involve only teachers, but may also include peers or the learners themselves¹⁴. Winstone and Winstone argue that feedback should not be understood as the mere completion of a task, but rather as a meaningful process whose potential enables students to learn and to generate new meanings¹⁵.

Finally, Grion et alii, building on Nicol's ideas, argue that internal feedback originates from "the comparisons that students make between the task they are performing and information from different types of sources, such as books, videos, peers' work, online research, dialogue with teachers and peers, and, more generally, input from the surrounding context, including the set of social and material interactions that have shaped, or continue to shape, the student's knowledge"¹⁶. Their view fits within a broader theoretical framework that recognises learning as a process influenced by relationships and the surrounding environment. Peer interactions generate reciprocal influence, which becomes an opportunity for personal growth. Current research supports the positive effects of peer feedback on students' motivation and performance¹⁷. In this context, feedback, particularly peer feedback, becomes crucial both for supporting learning and as a strategy for continuous self-assessment¹⁸. Peer feedback also plays an essential role in fos-

¹³ M. Henderson et alii, *Designing feedback for impact*, in M. Henderson et alii (a cura di), *The impact of feedback in higher education*, London, Palgrave Macmillan, 2019, pp. 267–285.

¹⁴ A. Bevilacqua, *Il feedback a scuola. Processi, pratiche e prospettive educative*, Roma, Carocci, 2023.

¹⁵ See D. Winstone, N. Winstone, in A. Bevilacqua, *Il feedback a scuola. Processi, pratiche e prospettive educative*, Roma, Carocci, 2023.

¹⁶ V. Grion et alii, *Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento*, in "Education Sciences & Society", 2, 2021, p. 209.

¹⁷ K. J. Topping, *Peer assessment*, in "Theory into Practice", 48, 2009, pp. 20–27; A. Chiappe et alii, *Open assessment of learning: A meta-synthesis*, in "The International Review of Research in Open and Distributed Learning", 17, 2016, pp. 44–61.

¹⁸ D. R. Sadler, *Formative assessment and the design of instructional systems*, in "Instructional Science", 18, 1989, pp. 119–144.

tering students' feedback literacy, that is, the ability to recognise, analyse, and use the feedback they receive to improve their learning¹⁹. However, a student's capacity to produce and receive feedback is influenced by their identity, their past feedback experiences, and the quality of their interpersonal relationships²⁰.

If this interpretation, which aligns with a socio-constructivist perspective, is accepted, then the classroom can be considered the privileged setting for feedback, as it allows daily interactions between teachers and peers. In this regard, Hattie asserts that several studies identify feedback as one of the ten most powerful and effective teaching practices for promoting and ensuring student learning in schools²¹. In this perspective, feedback and peer feedback cannot be regarded merely as spontaneous interactions, but as educational practices that acquire meaning within the teaching-learning process aligned with a formative and participatory view of assessment²². From a pedagogical standpoint, their value lies in the teacher's intentional mediation, which creates the conditions for such exchanges to emerge.

Historically, however, feedback was seen as unidirectional information provided by the teacher to bridge the gap between current and expected performance²³. Over time, this approach has shifted: students are no longer passive recipients but active participants in their learning, capable of developing self-reflective and transversal skills within a life-long learning framework.

This contribution fits within this landscape of definitional plurality, focusing on peer feedback in early childhood education, where studies are still limited²⁴. The aim is to develop a definition of feedback suitable

¹⁹ D. Carless, D. Boud, *The development of student feedback literacy*, in "Assessment & Evaluation in Higher Education", 43, 2018, pp. 1315-1325.

²⁰ S. Chen, J. H. Nieminen, *Towards an ecological understanding of student emotions in feedback*, in "Assessment & Evaluation in Higher Education", 49, 2024, pp. 693-710; T. Little et alii, *What does it take to provide effective peer feedback?*, in "Assessment & Evaluation in Higher Education", 50, 2025, pp. 775-786.

²¹ J. Hattie, *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, London, Routledge, 2012.

²² C. Corsini, *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

²³ D. R. Sadler, *Formative assessment and the design of instructional systems*, in "Instructional Science", 18, 1989, pp. 119-144.

²⁴ P. Zoroaster, E. Restiglian, *Peer feedback in childhood: A systematic review*, in "Italian Journal of Educational Research", 35, 2025, pp. 78-89.

for the early childhood context, oriented toward viewing the child as an active and competent learner²⁵.

For this reason, within a research project that includes among its aims the observation of peer feedback and its categorisation into different types, we chose to deepen the concept of peer feedback by involving several preschool teachers.

The choice to involve teachers reflects the *teacher voice* perspective, which views teachers as active and reflective “researchers” capable of contributing to the construction of new meanings and knowledge²⁶. This approach, emphasizing the relationship between researcher and teacher, highlights the teacher’s role as an agent of educational innovation, able to bridge theory and practice.

2. Method

This qualitative study was developed from the idea that the definitions of feedback found in the literature often employ terminology that is too specific or are primarily oriented toward older age groups.

Starting from the aim of the research, which sought to co-construct a definition of feedback together with preschool teachers, one that could be used both by the teachers themselves and by researchers working with this age group, the following research questions were formulated:

- RQ.1 What representations of peer feedback do preschool teachers hold?
- RQ.2 How can teachers’ representations contribute to the formulation of a shared definition of peer feedback?
- RQ.3 What is teachers’ perception of the training they have received on peer feedback, and which training approaches do they consider most effective for further developing their understanding of it?

²⁵ United Nations, *Convention on the Rights of the Child*, New York, United Nations, 1989.

²⁶ D. Iliško et alii, *Teachers as researchers: Bringing teachers’ voice to the educational landscape*, in “Journal of Teacher Education for Sustainability”, 12, 2010, pp. 51-65.

S. Zepeda et alii, *Leading school culture through teacher voice and agency*, London, Routledge, 2022.

A. K. Döring et alii, *Giving voice to educators*, in “European Journal of Psychology of Education”, 39, 2024, pp. 3607-3631.

2.1 Data Collection

The methodological choices guiding data collection were multiple. First, the use of semi-structured interviews addressed the need to co-construct a definition of peer feedback suitable for an educational context²⁷. Semi-structured interviews are particularly appropriate for socio-pedagogical content, which rarely emerges in rigid or overly open formats that can hinder data interpretation.

The semi-structured interview was considered a strategy to facilitate the co-creation of meaning between interviewer and interviewee and as a useful tool for building a body of knowledge based on the lived experiences of participants²⁸. In qualitative semi-structured interviews, the interviewee is regarded as “a participant in the creation of meaning”²⁹. Accordingly, in the present study, the term *interlocutor* was adopted to refer to the person participating in the interview, emphasising the dimensions of cooperation, uniqueness, and dialogue inherent in the process. Furthermore, the definition of *responsive interviewing* as proposed by the same authors frames the interview as a dynamic process³⁰.

The guiding questions, common to all interviews, provided a general framework to explore, but the course of the interview was adapted according to individual differences. In this way, the interview could take the form of an empathetic and non-judgmental conversation, reducing the risk of generating anxiety or stress that might cause the interlocutor to withdraw.

Another methodological decision concerned the research sample, which was drawn from preschool teachers already participating in an ongoing research project. The selection was determined by the resources available at the time of the study. This convenience sample facilitated the recruitment of volunteers, allowing consent to be obtained more easily and enabling the interviews to be conducted primarily face-to-face³¹.

²⁷ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research methods in education*, London, Routledge, 2018.

²⁸ B. Diccio-Bloom, B. F. Crabtree, *The qualitative research interview*, in “Medical Education”, 40, 2006, pp. 314–321.

²⁹ *Ibidem*, p. 314.

³⁰ H. J. Rubin, I. S. Rubin, *Qualitative interviewing: The art of hearing data*, Thousand Oaks, Sage, 2005.

³¹ G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2015.

The research involved five preschools: four in the Veneto region of Italy and one in Essex County, England. Specifically, the five preschools are located in: one in the province of Vicenza, one in the province of Venice, two in the province of Padova, and one in Thaxted, England.

The preference for conducting interviews in person, considered more empathetic and constructive than remote connections, significantly influenced sample selection, particularly in the case of the English preschool, given the researcher's limited stay abroad. Only two interviews were conducted remotely via Zoom.

In total, eleven semi-structured interviews were conducted (seven with Italian preschool teachers and four with English preschool teachers) between December 2024 and June 2025. Each interlocutor was provided with and asked to sign a consent form for the processing of personal data, accompanied by a project introduction letter detailing the research objectives, interview recording procedures, and data dissemination. All data were anonymised during analysis to ensure participant privacy.

Interview timing, location, and duration, approximately 20 minutes on average, were agreed upon with each interlocutor. The research project, including semi-structured interviews, was approved by the Departmental Ethics Committee of the University of Padova.

The interview setting was arranged to avoid interruptions or distractions that could affect the process, with nearly all interviews conducted within the preschool facilities. Throughout the interviews, the researcher aimed to demonstrate empathy, a positive attitude, and active listening³².

The interview was structured in two sections: an introductory part to collect basic personal information about the interlocutors, and a second part focused on exploring the topic under study. The general questions posed by the interviewer explored several areas, including the tools used to support children's learning, the definition of feedback, concrete examples of feedback use in the classroom, the advantages and limitations of feedback in this age group, and training received on the topic.

Table 1 provides a schematic overview of the first section, detailing the characteristics of the interlocutors.

³² S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 1998.

2.2 Data Analysis

The first step in coding the eleven interviews was transcription using an automatic digital tool. Once this step was completed, all interviews were anonymised by removing the names of people or places mentioned by the interlocutors during the recordings, thereby ensuring their anonymity. Interviews conducted in English were also translated into Italian to facilitate the coding. Overall, a corpus of 21,800 words was obtained.

Content analysis was performed using the qualitative analysis software Atlas.ti, following an inductive, bottom-up approach³³. Before beginning the coding process, the researcher read all the collected data multiple times, and segments of text deemed relevant to the research were selected for analysis. Each text segment was coded using codes and categories, from which the reference codebook was subsequently developed³⁴. If a text segment was related to multiple codes, it was coded under all relevant codes. Two researchers conducted the analysis, and some codes were merged after agreement (for example, “return” was combined with “rebound”).

This process led to the identification of 85 codes and 13 groups across 165 quotations.

Table 2 below presents the thematic and content analysis, along with the frequency observed for each identified code.

3. Results

The following section presents the data obtained from the eleven interviews conducted. In addition to addressing the research questions, further reflections that emerged during the interviews are also highlighted.

All eleven interlocutors selected for the interviews have been working in the educational field for at least ten years and are currently employed in preschool settings (ten as teachers and one as a coordinator).

³³ M. Vaismoradi, H. Turunen, T. Bondas, *Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study*, in “Nursing and Health Sciences”, 15, 2013, pp. 398–405.

B. G. Glaser, A. L. Strauss, *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine, 1967.

³⁴ A. Strauss, J. Corbin, *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Thousand Oaks, Sage, 1998.

Most of the interlocutors have a pedagogical background, while two hold degrees in psychology. Three of the eleven participants have worked in education for more than 40 years.

3.1 RQ.1 What representations of peer feedback do preschool teachers hold?

To address the first research question, interlocutors were initially asked which tools they used in children's learning. The eleven teachers listed a variety of tools employed in educational work: listening to children (n = 3 occurrences), constant communication (n = 1 occurrence), use of different types of materials (n = 3 occurrences), observation (n = 4 occurrences), arrangement of the setting (n = 2 occurrences), books (n = 2 occurrences), documentation (n = 1 occurrence), music (n = 1 occurrence), workshops (n = 1 occurrence), grouping children heterogeneously (n = 1 occurrence), worksheets (n = 1 occurrence), free play (n = 1 occurrence), collaboration with the teaching team (n = 1 occurrence), and interaction with families (n = 1 occurrence). Finally, one interlocutor considered the child themselves as a valuable resource (n = 1 occurrence).

An interesting aspect of the responses was that almost all interlocutors (90.9%) did not mention feedback. Only in one case was it recognised and considered as a tool used daily in the classroom with children.

Subsequently, teachers were asked what they perceived as the advantages and limitations of peer feedback when working with children aged 3-6 years. Most interlocutors (72.7%) initially emphasised the positive value of feedback at any age, considering that there were no significant limitations. However, some potential limitations emerged during the interviews.

Among the identified advantages, feedback at this age was noted to serve as support for peers (n = 4 occurrences), as emotional support (n = 1 occurrence), as an opportunity for comparison (n = 3 occurrences) or as catalyst for change (n = 1 occurrence). Also, it can be delivered through effective communication between children (n = 6 occurrences) and greater honesty (n = 2 occurrences).

Regarding limitations, three main areas were identified: linguistic-cognitive, emotional, and cultural.

According to the interlocutors, language at this age may still be unclear. Teachers reported potential limitations such as negative formulation (n = 1 occurrence), incoherent construction (n = 1 occurrence), and

limited knowledge of concepts ($n = 5$ occurrences) on the part of the children. Furthermore, other teachers highlighted the emotional sphere, a central and decisive aspect in this stage of development, noting that children's age ($n = 4$ occurrences), limited emotional development ($n = 2$ occurrences), embarrassment ($n = 2$ occurrences), and sensitivity ($n = 2$ occurrences) may significantly affect both the production and reception of feedback. Finally, an Italian teacher emphasised the intercultural aspect, observing that classrooms often include children from diverse cultural backgrounds, which can create communication difficulties among children and consequently affect the understanding of feedback.

Figures 1 and 2 below illustrate, in percentage terms, the advantages and limitations of peer feedback among children aged 3-6 years, as identified by the interlocutors.

3.2 RQ.2 How can teachers' representations contribute to the formulation of a shared definition of peer feedback?

Regarding the second research question, which aimed to explore teachers' representations of peer feedback in order to co-construct a shared definition with them, data analysis allowed for an in-depth understanding of their perspectives. Some interlocutors consider peer feedback to be a valuable resource that, when used among children, facilitates communication, comparison, and change. Others, however, believe that due to children's limited knowledge, feedback may not be used or applied correctly, making adult intervention necessary.

At this age, friendships and peer relationships are highly significant. Being among peers provides children with opportunities to support one another. However, it is important to model supportive behaviors, as they may not know how to do so independently. (P1)

Older or more capable children can serve as models and provide feedback to their peers, making learning more attainable. If someone just above you is doing something that you, as a human being, can also do, then you can reach it. ... All adults can stand on one leg, and all adults can jump over the puddle, and that seems unattainable to children. But when they see someone in their peer group, even slightly older, they have hope. So when they receive support and feedback from those children, everything seems more achievable. (P2)

Based on these responses, during the interview, interlocutors were asked what, in their opinion, could constitute an acceptable definition of peer feedback suitable for representing preschool-aged children.

To understand how their interpretations contributed to the construction of a definition of peer feedback, some of their statements are presented below.

It is a moment of growth for them; there is a positive back-and-forth. It is the ability to listen to one another. (P3)

It is commenting on what another person has done. I would say it probably involves looking at a situation or an activity, observing what the other person is doing, processing what they do, and then telling them whether you think they did the right thing (P1)

It is a bounce between what comes from one child and reaches another, and depending on how the other responds, it bounces back to the child who started this dynamic. (P4) [As adults], we can refrain from intervening and count to 60, and in 90% of cases, when the teacher does not intervene, the child self-regulates and finds the way. Peer feedback is precisely leaving space for this adjustment between them, because, in my opinion, many times we intervene too early and do not allow feedback among them. Instead, by counting a bit and waiting a bit, they spontaneously correct themselves. They find the right path, retrace the steps, maybe go back, then return to the process and self-correct and help themselves. (P5)

It is a kind of tool to help us reflect. [...] Reflect on your personal practice, on what you are doing and on what others are doing. (P6)

Feedback is also given during the activity 'no,' stopping sometimes and indicating how things are proceeding. (P5)

In summary, from the analysis of the collected data, it can be stated that the teachers involved in the project, based on their knowledge, practices, and professional competencies, considered peer feedback as: a tool for reflection (n = 2 occurrences), a comment (n = 2 occurrences), constructive advice (n = 1 occurrence), an evaluation (n = 2 occurrences), a learning tool (n = 1 occurrence), an assessment tool (n = 1 occurrence), a bounce (n = 2 occurrences), an insight (n = 1 occurrence), a space for adjustment (n = 2 occurrences), and the ability to listen to each other (n = 1 occurrence).

All the collected material led to the development of a shared definition between the researcher and the teachers, capable of capturing the essence of the studied age group while valuing the preschool educational context. The definition places the child at the centre as an active and competent subject, capable of reflecting, processing information, and expressing opinions. According to this definition, within peer relationships, the child is safeguarded in their right to be heard and understood. From this perspective, peer feedback is not only a tool to promote learning but also a means to foster democratic participation and uphold

children's rights³⁵. The definition presented below was developed using terminology that is accessible to education professionals and applicable to real school contexts.

Peer feedback in early childhood (ages 3-5/6) is a spontaneous and dynamic exchange process between children that allows assessment and development of individual and collective knowledge. It is a "rebound" between you and me, a lively interaction in which children listen to, compare with, and regulate each other. In this exchange, children support each other in "doing the right thing," helping one another understand how to improve, correct, or explore new paths. It is a reciprocal, spontaneous, and continuous adjustment that fosters growth, reflection, and autonomy. Peer feedback is also a valuable assessment tool because it helps reflect on and support the learning process, valuing each child's contribution and perspective. It can manifest as a response that one child receives from another: it may be intentional or spontaneous, have a direct purpose or not, and may also include emotional aspects. Every gesture, word, or expression can become a signal, an insight that guides, reassures, stimulates, and encourages reflection among children. Peer feedback is a versatile and multifunctional educational resource.

In addition to defining peer feedback, the interlocutors also provided concrete examples of situations in which they observed feedback exchange among children. Spaces such as the library, the psychomotor room, the symbolic play corner, and the graphic-painting play corner were identified by the interlocutors as privileged environments for observing and promoting peer feedback. Furthermore, laboratory activities and free play were considered particularly suitable for facilitating moments of exchange, cooperation, and mutual assistance among children.

Finally, some reflections emerged regarding the characteristics of peer feedback, highlighting the role of nonverbal communication.

The importance of observing this form of communication was emphasised, as it is particularly significant and frequently used among pre-school-aged children.

³⁵ United Nations, *Convention on the Rights of the Child*, New York, United Nations, 1989.

3.3 RQ.3: What is teachers' perception of the training they have received on peer feedback, and which training approaches do they consider most effective for further developing their understanding of it?

A final theme that emerged from the interviews concerns the training received regarding peer feedback. In light of current literature and the limited research on feedback practices in early childhood, the question of training was raised (ages 0-6) (Zoroaster & Restiglian, 2025).

The aim was to verify whether participants had attended university courses that explicitly addressed this topic or had participated in training offered by private organisations and associations.

The majority of interlocutors reported negative responses. Only in two cases did participants indicate that they had received training on the topic: one through a university program and the other through training related to laboratory-based activities. In the latter case, however, the interlocutor stated that the term “feedback” was never explicitly used during the course but was only implied.

Conversely, six participants reported that they had not received any training on this topic. Finally, three teachers did not provide a clear response to the question. In summary, these results provide an answer to RQ3, showing that training on peer feedback, as perceived by teachers, is insufficient.

Discussions with the interlocutors also highlighted some indications regarding the most suitable and effective modes of delivering training for teachers. Among these, the most frequently mentioned were laboratory-based methods ($n = 2$ occurrences) and peer sharing following participation in training programs ($n = 2$ occurrences).

Finally, one teacher emphasised the value of a closer relationship between universities and schools, noting that greater collaboration through projects and initiatives on these topics would be useful and enriching for both the educational and academic communities.

4. *Discussion*

The present study explored early childhood teachers' knowledge of peer feedback, highlighting its advantages, limitations, and the possibility of formulating a definition suited to the preschool context. Although the topic of feedback is widely addressed in the literature, studies

specifically focusing on the 0–6 age group remain limited³⁶. Existing research mainly concentrates on secondary school and higher education, emphasising the role of feedback as a tool to support learning by promoting self-reflection and self-assessment³⁷.

The teachers interviewed reported that they had not received adequate training on this topic during their educational preparation, with the exception of experiences related to university research projects. No significant differences were observed between the training experiences of Italian and English teachers; in both cases, the training received was considered insufficient. Inadequate preparation of preschool teachers can considerably affect children's ability to give and receive feedback, as well as their opportunity to develop cooperative and democratic learning environments that promote active participation. Without proper training, teachers might fail to value exchanges between children, substituting themselves in various situations and thereby discouraging autonomy and social learning. To foster autonomy and social learning, it is therefore necessary to provide teachers with direct experiences of peer feedback, as well as initial and ongoing training opportunities, both during their teaching placements and throughout their professional careers.

Another interesting aspect was exploring teachers' representations of what constitutes feedback. While the literature primarily links feedback to an evaluative dimension, in this study, only one interlocutor identified feedback as a form of evaluation. More commonly, terms such as comparison, bounce, adjustment, and advice emerged, which, from an educational perspective, seem more suitable for the preschool context. This difference between literature and practice underscores the need for further investigation of feedback in preschool, emphasising relational and cooperative aspects rather than solely evaluation.

The fact that peer feedback was not spontaneously mentioned at the beginning of the interviews suggests that it is not a common tool in

³⁶ P. Zoroaster, E. Restiglian, *Peer feedback in childhood: A systematic review*, in "Italian Journal of Educational Research", 35, 2025, pp. 78–89.

³⁷ M. Castoldi, *Valutare a scuola: dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Roma, Carocci, 2012;

G. Benvenuto, *Mettere i voti a scuola: introduzione alla docimologia*, Roma, Carocci, 2013;

V. Grion, A. Serbati (a cura di), *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento?*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018.

everyday practice, unlike worksheets, which are still widely used despite the pedagogical limitations highlighted in the literature.

Finally, despite some statements from the interviews, such as “feedback is any response a person receives about an action they are performing,” “it may not have a direct purpose,” or “we find it everywhere”, being partially correct, it was essential to develop a clear and simple definition, making intentional and precise terminological choices. The definition was constructed considering the words of the teachers and the advantages and limitations they highlighted, ensuring it was specific to early childhood, as well as aligning with the educational context and developmental characteristics of children. At the same time, this definition aims to promote democratic participation in respect of children’s rights³⁸.

Developing a definition of peer feedback represents a first step toward establishing training guidelines for preschool teachers. It also paves the way for future research to explore how peer feedback occurs in daily practice, its characteristics, and the most effective teaching strategies to support its production and reception among children aged 3–6 years.

In light of the findings, peer feedback can be understood not only as a spontaneous relational practice, but as a pedagogical device that acquires meaning within the educational relationship specific to the school context. The value of feedback also depends on teachers’ ability to recognise it, support it, and intentionally guide it within teaching and learning processes. In this sense, feedback represents a central element of pedagogical action.

5. Conclusions

With our study, in addition to highlighting preschool teachers’ representations of the concept of peer feedback and contributing to the scientific literature with a specific definition of peer feedback suitable for early childhood; we also brought attention to an issue that has been scarcely addressed in current literature.

Our analysis revealed that, although feedback is recognised as an effective learning tool, many teachers receive little specific training and apply it with limited awareness, risking substituting themselves for the

³⁸ J. Dewey, *Democracy and education*, New York, The Free Press, 1916; United Nations, *Convention on the Rights of the Child*, New York, United Nations, 1989.

children in their interactions. It is therefore essential that teachers can actively experience feedback throughout the educational process.

Investment in training is needed not only in relation to feedback but also regarding classroom practices and observational strategies. The relationship between a teacher's observational competence and the use of feedback is considered essential for this age group. Being able to observe rather than merely look ensures professional competence; however, observation requires time and resources, which are not always available in the school context. Interviews revealed reflections on the difficulty teachers face in dedicating energy and time to observation due to the many aspects they must manage daily. As one teacher reported: "In reality, we are always so busy. I think sometimes it is difficult to take time for things like this" (P6).

This research represents a preliminary study and opens the way to future avenues of investigation and in-depth exploration of feedback in early childhood. In this sense, the semi-structured interview proved to be a fundamental tool, as it allowed us to learn from and with the interlocutors.

We thank the preschool teachers for their participation in this study, which was essential for developing a definition of peer feedback suitable for the specific characteristics of the 3-6 age group. We are aware that each word carries a precise meaning, and different choices could have led to a different definition. Since words and language contribute to creating meanings and new culture, we considered it important to elaborate a definition that values the child dimension, still underexplored in relation to this topic, and is practically usable in the school context without appearing too technical or sterile to teachers.

Finally, our research has prompted reflection on the importance of the school-university relationship, suggesting that structured collaboration would allow teachers to access updated knowledge and develop a more informed reflection on daily educational practices. At the same time, involving preschools would provide the academic world with the opportunity to engage with the practical setting, enriching research with observations and needs directly expressed by professionals in the field.

References

- Bevilacqua A., *Il feedback a scuola. Processi, pratiche e prospettive educative*, Roma, Carocci, 2023
- Benvenuto G., *Mettere i voti a scuola: introduzione alla docimologia*, Roma, Carocci, 2013

- Idem, *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2015
- Black H. S., Stabilized feed-back amplifiers, in “*Electrical Engineering*”, 53, 1934, pp. 114-120
- Bloom B. S., Learning for mastery, in “*Evaluation Comment*”, 1, 1968, pp. 1-12
- Butler R., Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance, in “*British Journal of Educational Psychology*”, 58, 1988, pp. 1-14
- Carless D., Boud D., *The development of student feedback literacy*, in “*Assessment & Evaluation in Higher Education*”, 43, 2018, pp. 1315-1325
- Chen S., Nieminen J. H., *Towards an ecological understanding of student emotions in feedback*, in “*Assessment & Evaluation in Higher Education*”, 49, 2024, pp. 693-710
- Chiappe A. et alii, *Open assessment of learning: A meta-synthesis*, in “*The International Review of Research in Open and Distributed Learning*”, 17, 2016, pp. 44-61
- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research methods in education*, London, Routledge, 2018
- Corsini C., Mettere i voti a scuola: una pratica da rivedere?, in G. Benvenuto (a cura di), *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*, Roma, Carocci, 2013.
- Idem, *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, Milano, FrancoAngeli, 2023
- Dewey J., *Democracy and education*, New York, The Free Press, 1916
- Dicicco-Bloom B., Crabtree B. F., *The qualitative research interview*, in “*Medical Education*”, 40, 2006, pp. 314-321
- Döring A. K. et alii, *Giving voice to educators*, in “*European Journal of Psychology of Education*”, 39, 2024, pp. 3607-3631
- Glaser B. G., Strauss A. L., *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine, 1967
- Grion V. et alii, *Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento*, in “*Education Sciences & Society*”, 2, 2021, pp. 205-220
- Grion V., Serbati A. (a cura di), *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento?*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018
- Hattie J., *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, London, Routledge, 2012
- Hattie J., Timperley H., *The power of feedback*, in “*Review of Educational Research*”, 77, 2007, pp. 81-112
- Henderson M. et alii, *Designing feedback for impact*, in M. Henderson et alii (a cura di), *The impact of feedback in higher education*, London, Palgrave Macmillan, 2019, pp. 267-285
- Iliško D. et alii, *Teachers as researchers: Bringing teachers' voice to the educational landscape*, in “*Journal of Teacher Education for Sustainability*”, 12, 2010, pp. 51-65
- Little T. et alii, *What does it take to provide effective peer feedback?*, in “*Assessment & Evaluation in Higher Education*”, 50, 2025, pp. 775-786
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 1998

79 – *Teacher voice on peer feedback in early childhood:
towards a shared definition*

Nicol D., *Unlocking generative feedback via peer reviewing*, in V. Grion, A. Serbati (a cura di), *Assessment of learning or assessment for learning?*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018, pp. 73-85

Idem, *The power of internal feedback: Exploiting natural comparator processes*, in "Assessment & Evaluation in Higher Education", 46, 2020, pp. 756-778

Nigris E., Balconi B., Zecca L., *Dalla progettazione alla valutazione didattica*, Milano, Pearson, 2019

Ramaprasad A., On the definition of feedback, in "Behavioral Science", 28, 1983, pp. 4-13

Rubin H. J., Rubin I. S., *Qualitative interviewing: The art of hearing data*, Thousand Oaks, Sage, 2005

Sadler D. R., Formative assessment and the design of instructional systems, in "Instructional Science", 18, 1989, pp. 119-144

Shannon C. E., Weaver W., *The mathematical theory of communication*, Urbana, University of Illinois Press, 1949

Skinner B. F., *Science and human behavior*, New York, Macmillan, 1953

Strauss A., Corbin J., *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Thousand Oaks, Sage, 1998

Thorndike E. L., *The law of effect*, in "The American Journal of Psychology", 39, 1927, pp. 212-222

Topping K. J., *Peer assessment*, in "Theory into Practice", 48, 2009, pp. 20-27

United Nations, *Convention on the Rights of the Child*, New York, United Nations, 1989

Vaismoradi M., Turunen H., Bondas T., *Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study*, in "Nursing and Health Sciences", 15, 2013, pp. 398-405

Wiener N., *The human use of human beings: Cybernetics and society*, Cambridge, MIT Press, 1989

Zepeda S. et alii, *Leading school culture through teacher voice and agency*, London, Routledge, 2022

Zoroaster P., Restiglian E., *Peer feedback in childhood: A systematic review*, in "Italian Journal of Educational Research", 35, 2025, pp. 78-89

Figure 1. *Advantages of peer feedback*

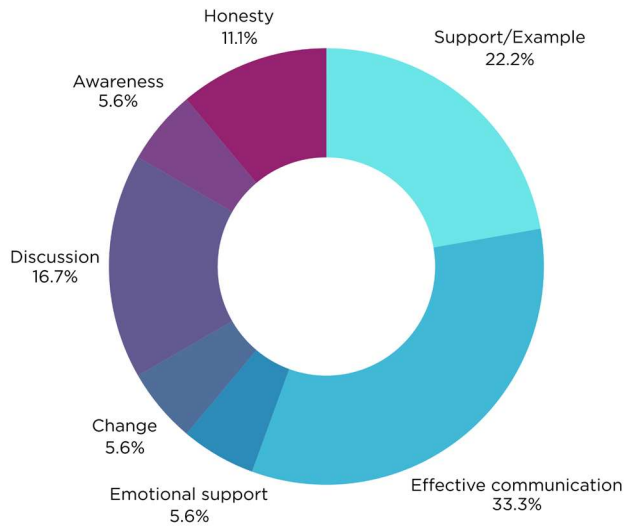
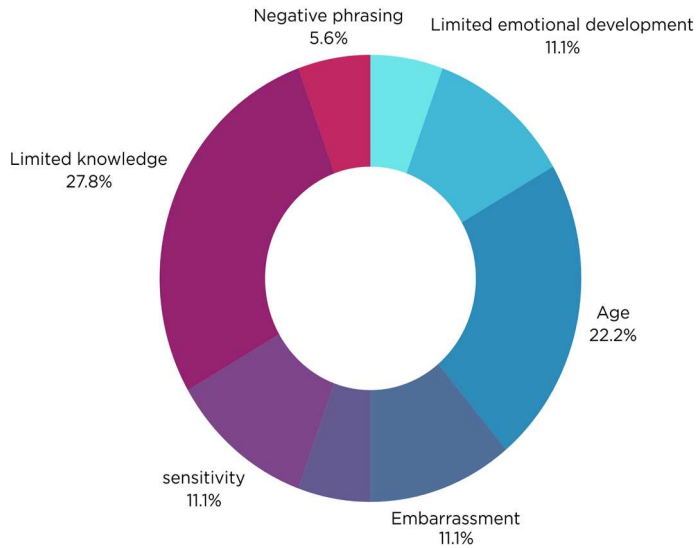


Figure 2. *Limitations of peer feedback*



81 – *Teacher voice on peer feedback in early childhood:
towards a shared definition*

Table 1. *Profile of the interlocutors*

Educational Qualification	Current Role	Past Roles	Years of Professional Experience in Education	Preschool's geographical context	Preschool type
Bachelor of Education	Teacher	Preschool teacher	$0 \leq x \leq 10$ anni	English	Private
Bachelor of Education	Teacher	Preschool teacher	$10 \leq x \leq 20$ anni	English	Private
Bachelor of Education	Teacher	Preschool teacher	$0 \leq x \leq 10$ anni	English	Private
Bachelor of Education	Coordinator	Preschool teacher	$0 \leq x \leq 10$ anni	English	Private
Secondary School Diploma in Education	Teacher	Primary school teacher / Collaborator at the documentation center / School coordinator	> 40	Italian	Public
Bachelor's Degree in Technical and Psychological Sciences	Teacher	Collaborator in a law firm / Primary school teacher	$30 \leq x \leq 40$ anni	Italian	Public
Integrated Master's Degree in Primary Education	Teacher	Preschool teacher	$10 \leq x \leq 20$ anni	Italian	Public
Bachelor's Degree in Psychology	Teacher	Preschool teacher	$20 \leq x \leq 30$ anni	Italian	Public
Secondary School Diploma in Education	Teacher	Preschool teacher	$0 \leq x \leq 10$ anni	Italian	Public
Master's Degree in Theory and Methodology of E-Learning and Media Education	Teacher	Collaborator of the school principal / Digital technician / Tutor for the course degree in Primary Education	> 40	Italian	Public
Master's Degree in Educational Sciences	Teacher	Primary school teacher / Digital technician	> 40	Italian	Public

Table 2. *Thematic and content analysis - part 1*

Category	Description	Code	Frequency	Percentage of the selected sample
Training	Current educational qualification	High school diploma	2	18.2%
		Bachelor's degree	9	81.8 %
		Master's degree	2	18.2%
		Single-cycle master's degree	1	9.1%
		Master's program / Training course	6	54.6 %
Role	Current role	Preschool teacher	10	90.9 %
		Coordinator	1	9.1%
Experience	Previous work experience	Tutor	1	9.1%
		Teacher	8	72.7%
		School administrator assistant	1	9.1%
		School representative	1	9.1%
		Digital technician	2	18.2%
		Collaboration with documentation centers	1	9.1%
		Primary school teacher	1	9.1%
		Law firm collaborator	1	9.1%
Educational tools	Tools/practices used by participants to support learning	Feedback	1	9.1%
		Listening	3	27.3%
		Communication	1	9.1%
		Materials	3	27.3%
		Observation	4	36.4%
		Preschool worksheets	1	9.1%
		Setting	2	18.2%
		Books	2	18.2%
		Documentation	1	9.1%
		Music	1	9.1%
		Lab activity	1	9.1%
		Heterogeneous groups	1	9.1%
		Themselves (the children)	1	9.1%
		Digital platform	2	18.2%
		Free play	1	9.1%
		Team debriefing	1	9.1%
		Meeting with parents	1	9.1%
Definition of feedback	Definition of feedback for teachers	Comment	2	18.2%
		Constructive advice	1	9.1%
		Assessment	2	18.2%
		Reflection tool	2	18.2%
		Learning tool	1	9.1%
		Assessment tool	1	9.1%
		Rebounce	2	18.2%
		Illumination	1	9.1%
		Adjustment space	2	18.2%
Examples of feedback	Examples of how/when teachers observe feedback	Ability to listen to oneself	1	9.1%
		Library	1	9.1%
		Psychomotricity	1	9.1%
		Autonomous play	1	9.1%

*83 – Teacher voice on peer feedback in early childhood:
towards a shared definition*

Table 2. *Thematic and content analysis - part 2*

		Graphic-pictorial play	1	9.1%
		Symbolic play	1	9.1%
		Workshop activity	1	9.1%
Advantages of peer feedback	Advantages of peer feedback according to teachers	Support / Example	4	36.4%
		Effective communication	6	54.6 %
		Emotional support	1	9.1%
		Change	1	9.1%
		Discussion	3	27.3%
		Awareness	1	9.1%
		Honesty	2	18.2%
Limitations of peer feedback	Limitations of peer feedback according to teachers	Unclear construction	1	9.1%
		Limited emotional development	2	18.2%
		Age	4	36.4%
		Embarrassment	2	18.2%
		Native language	1	9.1%
		Sensitivity	2	18.2%
		Limited knowledge	5	45.5%
Characteristics of feedback	Characteristics of feedback according to teachers	Negative formulation	1	9.1%
		Feedback type	1	9.1%
		Negative feedback	2	18.2%
		Peer feedback	1	9.1%
Training on feedback	Training received or not received on feedback	Non-verbal feedback	1	9.1%
		Training received	2	18.2%
Ideas for training on feedback (for teachers)	Suggested methods for delivering training on feedback	Training not received	6	54.6 %
		University partnership program	1	9.1%
		Workshops	2	18.2%
		Collaboration with families	1	9.1%
Reflections	Additional reflections emerged during the interview	Colleague exchange	2	18.2%
		Body language	1	9.1%
		Time	4	36.4%
		Observational habits	4	36.4%
		School report-back	1	9.1%
		Language	3	27.3%
		Collaboration with university	4	36.4%
		Self-reflection	2	18.2%
		Praise	2	18.2%
		Updates	1	9.1%
Background of participants	Participants' background: Italy / England	Discussion with colleagues	2	18.2%
		IT (Italy)	7	63.6%
		UK (United Kingdom)	4	36.4%

Le scuole speciali Lacio Drom nella genealogia pedagogica di don Roberto Sardelli

Anna Cozzi

Il contributo analizza scuole speciali Lacio Drom come esperienza educativo-istituzionale fondata sulla separazione scolastica dei minori rom e sinti. Attraverso una prospettiva genealogica, l'articolo ricostruisce il processo di istituzionalizzazione delle Lacio Drom, i programmi didattici e la formazione degli insegnanti. In questo quadro, il riferimento a Roberto Sardelli consente di interrogare criticamente il rapporto tra educazione, differenza ed esclusione sociale. L'analisi evidenzia il passaggio da una logica compensativa a una pedagogia del riconoscimento culturale e simbolico.

This article examines the Lacio Drom schools as an institutional experience based on the segregation of Roma and Sinti children within the Italian school system. Through a genealogical perspective, the study reconstructs the institutionalization of the Lacio Drom schools, curricula and teacher training practices. In this framework, the reference to Roberto Sardelli makes it possible to critically question the relationship between education, difference and social exclusion. The analysis highlights the transition from compensatory approaches to a pedagogy of cultural recognition today in Europe.

Parole chiave: Lacio Drom, Roberto Sardelli, scuole speciali, riconoscimento culturale

Recognition: Lacio Drom, Roberto Sardelli, special schools, cultural recognition

1. Le scuole speciali Lacio Drom e l'emergere della Scuola 725

L'istituzione delle scuole speciali Lacio Drom si iscrive entro un ampio quadro normativo che, a partire dalla metà degli anni Sessanta, riconosce la necessità di predisporre interventi educativi specifici rivolti ai minori rom e sinti. Negli ultimi anni, la storiografia pedagogica ha iniziato a interrogare criticamente tale esperienza, mettendone in luce il carattere differenziale e il rapporto con le politiche italiane di gestione della marginalità rom e sinti¹.

La convenzione stipulata il 15 settembre 1965 tra il Ministero della Pubblica Istruzione e l'Opera Nomadi rappresenta il primo atto uff-

¹ L. Bravi, E. Rizzin, *Lacio Drom. Storia delle "classi speciali per zingari"*, Roma, Anicia, 2024.

ciale in questa direzione, ponendo le basi per l'attivazione di classi speciali destinate ai bambini rom e sinti in età dell'obbligo, definiti nei documenti dell'epoca come “zingari e nomadi”².

Seguono ulteriori accordi nel 1966 e nel 1968, che consolidano progressivamente l'impianto organizzativo dell'esperienza fino alla convenzione del 27 gennaio 1970, attraverso la quale il progetto consegue una piena istituzionalizzazione³. Quest'ultima autorizza, per l'anno scolastico 1969-1970, il funzionamento di quarantacinque classi elementari speciali denominate “Scuole speciali Lacio Drom”, distribuite in province e comuni a forte concentrazione urbana, tra cui Bologna, Milano, Roma, Torino, Venezia e Reggio Calabria. La loro localizzazione territoriale riflette, fin dalle origini, il nesso strutturale tra scolarizzazione e gestione istituzionale dell'esclusione sociale⁴.

Nello stesso periodo emerge a Roma l'esperienza educativa di don Roberto Sardelli. Ordinato sacerdote presso il seminario Capranica, nel 1968 Sardelli sceglie di trasferirsi stabilmente tra i baraccati dell'Acquedotto Felice, nella periferia sud-orientale della Capitale, dando avvio all'esperienza della Scuola 725⁵.

La formazione culturale di Sardelli risente del contatto con ambienti ecclesiali sensibili ai temi della povertà, dell'impegno sociale e della presenza tra gli ultimi. Decisivo risulta inoltre l'incontro con l'esperienza di don Lorenzo Milani, che contribuisce a rafforzare la centralità attribuita alla parola, allo studio e alla partecipazione critica dei soggetti esclusi⁶.

Tuttavia, l'esperienza dell'Acquedotto Felice non si configura come semplice riproduzione del modello di Barbiana. Se Milani opera in un contesto rurale relativamente isolato, Sardelli agisce nel cuore della periferia urbana romana, in una realtà segnata da precarietà abitativa, stigmatizzazione sociale e conflitto permanente con le istituzioni civili ed ecclesiastiche.

Il modello delle scuole Lacio Drom è invece caratterizzato da una forte regolamentazione istituzionale. Il reclutamento degli insegnanti

² Ministero della Pubblica Istruzione e Opera Nomadi, *Convenzione*, 15 settembre 1965, Archivio Storico Lacio Drom, in “Storie nella Storia”.

³ Ministero della Pubblica Istruzione e Opera Nomadi, *Convenzione*, 27 gennaio 1970, Archivio Storico Lacio Drom, in “Storie nella Storia”.

⁴ *Ibidem*.

⁵ R. Sardelli, M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, Roma, Donzelli Editore, 2020.

⁶ Scuola 725, *Non tacere*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1971.

avviene tramite i Provveditorati agli studi, previo parere dell'Opera Nomadi, e richiede il possesso di un attestato di frequenza a corsi di specializzazione autorizzati dal Ministero e organizzati dall'Istituto di Pedagogia dell'Università di Padova⁷.

Il confronto tra l'esperienza dell'Acquedotto Felice e il modello delle scuole speciali Lacio Drom consente di mettere in luce due differenti modalità di intendere il rapporto tra educazione ed esclusione sociale. Se le Lacio Drom tendono a organizzare la scolarizzazione dei minori rom e sinti attraverso percorsi separati e specialistici, la Scuola 725 si configura come esperienza di pedagogia popolare fondata sull'intreccio tra educazione, coscientizzazione, comunità e giustizia sociale.

2. Programmi didattici, formazione docente e pedagogia della compensazione

La piena istituzionalizzazione delle scuole speciali Lacio Drom non si esaurisce nella definizione organizzativa dell'esperienza, ma trova una traduzione concreta nei programmi didattici, nei percorsi di formazione degli insegnanti e nelle pratiche assistenziali che ne delineano il profilo socio-educativo.

All'interno di questo assetto emerge una vera e propria pedagogia della compensazione, intesa come approccio educativo fondato sull'assunzione della differenza culturale quale mancanza da colmare. Tale impostazione tende a interpretare la scolarizzazione dei minori rom e sinti come processo di progressivo adattamento ai modelli culturali della società maggioritaria.

Il *Programma per il corso popolare della scuola speciale Lacio Drom* relativo all'anno scolastico 1970-1971 esplicita chiaramente tale orientamento, indicando come obiettivo prioritario la trasmissione di una cultura di base accompagnata da una progressiva familiarizzazione con la cultura maggioritaria⁸.

Le discipline della scuola elementare vengono formalmente mantenute, ma riorganizzate secondo criteri di essenzialità e funzionalità

⁷ Università di Padova, *Materiali dei corsi di specializzazione per insegnanti delle scuole speciali Lacio Drom*, Archivio Storico Lacio Drom, in "Storie nella Storia".

⁸ Opera Nomadi, *Programma per il corso popolare della scuola speciale "Lacio Drom" per alunni nomadi*, a.s. 1970-1971, Archivio Storico Lacio Drom, in "Storie nella Storia".

pratica: l'insegnamento dell'italiano privilegia conversazioni guidate e forme elementari di scrittura; l'area matematico-scientifica è orientata verso competenze immediatamente spendibili; storia e geografia vengono ridotte a nuclei selezionati, con particolare attenzione ai temi della cittadinanza e alla rappresentazione dei gruppi rom e sinti.

Negli *Atti del Convegno pratese* del 1971 su *La selezione infantile nella scuola e nella comunità*, la selezione scolastica viene interpretata come processo classista capace di trasformare difficoltà ambientali in giudizi di inadeguatezza individuale. In questa prospettiva, le classi differenziali appaiono funzionali soprattutto alla gestione dell'insuccesso scolastico più che al suo superamento⁹.

Tale trasformazione si inserisce entro un processo più ampio di critica pedagogica alle classi differenziali sviluppatosi in Italia tra gli anni Settanta e Ottanta. Il contributo di Andrea Canevaro assume particolare rilievo, poiché interpreta il superamento della separazione scolastica non come semplice riorganizzazione amministrativa, ma come ridefinizione del rapporto tra soggetto, contesto educativo e partecipazione sociale¹⁰.

La formazione degli insegnanti opera così come struttura profondamente ambivalente: da un lato fornisce strumenti concettuali per leggere il disagio educativo come effetto di condizioni sociali e storiche; dall'altro contribuisce a stabilizzare l'eccezione istituzionale della scuola speciale come risposta necessaria.

In questo quadro, Roberto Sardelli elabora una posizione teorico-educativa alternativa, sviluppando una critica non soltanto ai contenuti trasmessi ai figli delle classi popolari, ma anche ai meccanismi selettivi della scuola italiana. A suo giudizio, la scuola proponeva saperi costruiti entro l'orizzonte culturale dei ceti medi e incapaci di interpretare la realtà concreta vissuta nei contesti più degradati¹¹.

Secondo Sardelli, l'approccio educativo rivolto agli emarginati non avrebbe dovuto fondarsi sull'abbassamento delle richieste formative, ma su elevate aspettative culturali e sulla costruzione della fiducia, così da interrompere il processo di interiorizzazione dell'inferiorità so-

⁹ Comune di Prato, *Atti del Convegno "La selezione infantile nella scuola e nella comunità"*, Prato, 25-26 giugno 1971.

¹⁰ A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.

¹¹ Scuola 725, *Non tacere*, cit.

ziale¹². In questa prospettiva, il sapere viene elaborato in forma comunitaria e cooperativa: gli studenti più grandi aiutano i più piccoli, mentre l'apprendimento si trasforma in pratica democratica condivisa.

Anche la critica all'assistenzialismo occupa una posizione centrale nell'elaborazione pedagogica sardelliana. L'assistenza viene interpretata come pratica incapace di affrontare le cause strutturali della povertà e dell'esclusione sociale. L'obiettivo dell'educazione non consiste semplicemente nel fornire aiuto ai poveri, ma nel creare le condizioni affinché possano comprendere criticamente la propria realtà sociale e partecipare alla sua trasformazione.

Le dinamiche osservabili nel caso delle scuole speciali Lacio Drom non costituiscono un'esperienza isolata nel panorama europeo del secondo Novecento. Numerose ricerche hanno infatti mostrato come, in diversi contesti nazionali, la scolarizzazione dei minori rom sia stata organizzata attraverso assetti differenziali giustificati mediante categorie pedagogiche, linguistiche o culturali apparentemente neutrali. In questa prospettiva, la vicenda italiana può essere letta come parte di una più ampia razionalità europea di gestione scolastica della differenza¹³.

3. *Autorganizzazione, parola pubblica e autorappresentazione culturale*

Tra il 1971 e il 1972, parallelamente alla progressiva crisi del modello delle scuole speciali Lacio Drom, emergono pratiche discorsive, culturali e associative che segnano un passaggio significativo nel modo di concepire l'educazione dei bambini rom e sinti.

In questa fase, l'educazione cessa progressivamente di essere tematizzata esclusivamente come problema tecnico-amministrativo e inizia a essere interpretata come questione di riconoscimento culturale e partecipazione pubblica. La soggettività rom e sinti tende così a sottrarsi alla mediazione esclusiva di operatori e istituzioni, presentandosi sempre più come protagonista di iniziativa politica e culturale¹⁴.

¹² R. Sardelli, M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, cit.

¹³ Á. Kende, V. Messing, *School Segregation of Roma Children in Europe*, in "European Education", n. 1, 2016, pp. 1-14; H. van Baar, *The European Roma. Minority Representation, Memory and the Limits of Transnational Governmentality*, Cambridge, Polity Press, 2011.

¹⁴ Centro Studi Sinti Torino, *Devel dic pren le Sinti*, Torino, giugno 1971, Archivio Storico Lacio Drom, in "Storie nella Storia".

Un documento emblematico di tale passaggio è rappresentato dal bollettino *Devel dic pren le Sinti*, pubblicato nel giugno 1971 come organo interno del Centro Studi Sinti di Torino. Il testo assume il valore di una chiamata pubblica all'autorganizzazione comunitaria e al rifiuto della vergogna sociale. L'appello iniziale rivolto "Ai Sinti d'Italia" richiama infatti la necessità di costruire forme autonome di solidarietà e rappresentazione collettiva¹⁵.

Particolarmente significativa risulta la proposta di trasformare l'esperienza della scuola Lacio Drom in una scuola radicata all'interno del campo, concepita come spazio educativo rivolto tanto ai bambini quanto agli adulti. La scuola non viene più pensata come luogo di recupero o normalizzazione, ma come spazio di continuità culturale, trasmissione dei saperi professionali e autonomia collettiva¹⁶.

All'interno dello stesso quadro culturale si colloca anche la proposta di recupero e insegnamento della lingua sinta, riconosciuta come elemento fondamentale di coesione comunitaria e come risorsa educativa. Il riconoscimento della lingua come patrimonio condiviso contribuisce a sottrarre la differenza culturale a interpretazioni deficitarie o assimilazioniste, anticipando temi che diventeranno centrali nel successivo dibattito interculturale.

Un ulteriore processo di autorappresentazione culturale emerge nella mostra *Calo, pittore zingaro*, tenutasi a Prato tra il dicembre 1971 e il gennaio 1972. Il testo che accompagna l'esposizione rifiuta ogni lettura folklorica o esotizzante dell'esperienza rom, restituendo alla produzione artistica di Calo una forma di espressione simbolica autonoma rispetto allo sguardo stereotipato della cultura maggioritaria¹⁷.

In questo stesso orizzonte si colloca la diffusione della *Lettera al Sindaco di Roma*, pubblicata nel 1969 dai ragazzi dell'Acquedotto Felice¹⁸. Il testo nasce come denuncia delle condizioni di vita nelle baracche e come rivendicazione del diritto alla casa, all'istruzione e alla dignità sociale. Frutto del lavoro di alfabetizzazione critica promosso nella Scuola 725, la *Lettera* rappresenta una delle prime esperienze collettive di presa di parola pubblica dei baraccati romani.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ D. Scatizzi, *Calo, pittore zingaro*, catalogo della mostra, Prato, dicembre 1971-gennaio 1972.

¹⁸ Scuola 725, *Lettera al Sindaco di Roma*, Roma, 1969.

La centralità attribuita alla parola pubblica produce una significativa convergenza tra l'esperienza sardelliana e le nuove pratiche sviluppatesi nel mondo rom e sinto all'inizio degli anni Settanta. In entrambi i casi, soggetti storicamente esclusi cessano di essere semplici destinatari di interventi assistenziali e diventano produttori di discorso, capaci di intervenire nello spazio pubblico e di ridefinire criticamente la propria rappresentazione sociale.

4. *Questione educativa, cittadinanza e critica dell'assimilazione culturale*

A partire dai primi anni Ottanta, e con maggiore evidenza nel corso del decennio successivo, il discorso educativo relativo ai minori rom e sinti conosce un significativo slittamento di scala. La scolarizzazione non viene più affrontata esclusivamente come problema scolastico in senso stretto, ma come questione urbana e di cittadinanza, strettamente intrecciata alle politiche abitative, sanitarie e territoriali rivolte alle popolazioni rom presenti nelle grandi città italiane.

In questo quadro, il Lazio – e in particolare il contesto romano – assume il valore di caso emblematico, nel quale le tensioni tra riconoscimento formale dei diritti e produzione concreta di esclusione sociale risultano particolarmente evidenti¹⁹.

Il fascicolo *Rom nel Lazio*, pubblicato nel 1983 sulle pagine della rivista *Lacio Drom*, segna un passaggio rilevante in questa direzione interpretativa. Il testo prende le mosse dalla constatazione che la presenza rom nel territorio laziale non possa più essere considerata transitoria o riconducibile esclusivamente al nomadismo, ma debba essere letta come componente strutturale della realtà urbana regionale, con una significativa concentrazione nell'area metropolitana romana.²⁰

La cosiddetta “politica dei campi” viene interpretata come produttrice di spazi stabili di segregazione, caratterizzati da isolamento territoriale, precarietà giuridica e insufficienza dei servizi essenziali. Il campo non appare come soluzione temporanea o neutrale, bensì come forma istituzionalizzata di separazione sociale, capace di incidere direttamente sulla continuità scolastica e sulle possibilità di accesso all'istruzione.

¹⁹ “Lacio Drom”, *Rom nel Lazio*, fascicolo monografico, 1983.

²⁰ *Ibidem*.

Il testo sottolinea inoltre il rapporto tra sgomberi e discontinuità educativa, evidenziando come ogni intervento di rimozione o ricollocazione forzata interrompa i percorsi scolastici già avviati, compromettendo il lavoro di insegnanti e operatori. In questa prospettiva, l'insuccesso scolastico non viene interpretato come fallimento individuale dell'alunno, ma come effetto diretto delle modalità di governo dello spazio urbano²¹.

Questa linea interpretativa viene ulteriormente sviluppata nel volume *Gli zingari a Roma. Analisi dei dati statistici e proposte operative*, elaborato dal Centro Studi Zingari nel 1996. Il documento evidenzia come la politica dei campi abbia prodotto, nel contesto romano, insediamenti configurabili come veri e propri ghetti urbani, isolati dal tessuto cittadino e privi di servizi adeguati. In tali condizioni, la scolarizzazione risulta inevitabilmente fragile, poiché costantemente subordinata alla precarietà abitativa e giuridica delle famiglie²².

In questa fase storica, la riflessione pedagogica di Roberto Sardelli incontra più direttamente la questione rom. Dopo la conclusione dell'esperienza della Scuola 725 e il trasferimento delle famiglie dell'Acquedotto Felice nelle abitazioni popolari di Nuova Ostia, Sardelli attraversa una fase di profonda rielaborazione pedagogica e politica.

L'esperienza dell'Acquedotto Felice gli aveva già mostrato come la povertà urbana non potesse essere interpretata come semplice deficit individuale, ma dovesse essere compresa come realtà attraversata da memorie collettive, linguaggi, relazioni comunitarie e culture popolari specifiche. Tuttavia, il confronto successivo con il mondo rom e sinto consente a Sardelli di radicalizzare ulteriormente tale intuizione²³.

Sardelli sviluppa infatti una critica esplicita ai modelli assimilazionisti dell'integrazione sociale. Secondo la sua prospettiva, la scuola e le istituzioni occidentali hanno storicamente cercato di integrare i soggetti marginalizzati attraverso l'imposizione dei codici culturali dominanti e la svalutazione delle culture di provenienza. L'integrazione viene così interpretata come processo di omologazione, capace di produrre la distruzione delle differenze culturali.

²¹ *Ibidem*.

²² Centro Studi Zingari, *Gli zingari a Roma. Analisi dei dati statistici e proposte operative*, Roma, 1996.

²³ R. Sardelli, M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, cit.

A tale modello Sardelli contrappone una concezione fondata sull'incontro delle diversità, nella quale la convivenza democratica non richiede la cancellazione delle differenze, ma il loro reciproco riconoscimento e la loro armonizzazione²⁴.

All'interno di questa riflessione emerge anche una significativa autocritica nei confronti della stessa esperienza della Scuola 725. Sardelli riconosce infatti che, pur essendo stata profondamente innovativa sul piano dell'emancipazione linguistica e della coscientizzazione politica, la scuola dell'Acquedotto Felice era rimasta fortemente ancorata al primato della parola scritta e del linguaggio razionale.²⁵

Per questa ragione, Sardelli inizia progressivamente a orientarsi verso il riconoscimento di linguaggi corporei, musicali e performativi, capaci di produrre appartenenza e consapevolezza critica in forme non riducibili alla dimensione verbale.

La questione rom cessa così di essere interpretata come semplice problema di inserimento scolastico, configurandosi piuttosto come interrogazione radicale rivolta alla scuola moderna e alla sua capacità di confrontarsi realmente con la pluralità delle culture e delle forme di vita. È proprio da questa riflessione che prenderanno forma l'esperienza di Studio Flamenco e la successiva stesura del romanzo *Il danzatore*.

5. *Studio Flamenco e la pedagogia del riconoscimento*

Studio Flamenco non viene assunto come semplice iniziativa culturale o artistica, ma come esperienza di educazione non formale capace di rendere visibili i limiti delle scuole speciali e, più in generale, dei modelli educativi fondati sulla separazione e sull'adattamento culturale. In questa prospettiva, la centralità del corpo non costituisce un'aggiunta estetica al curriculum scolastico, bensì una critica implicita al logo-centrismo che ha storicamente caratterizzato molte pratiche educative rivolte ai soggetti marginalizzati²⁶.

L'associazione, fondata nel 1984, nasce con finalità formalmente culturali ma sostanzialmente pedagogiche e, grazie alla collaborazione con esponenti dell'Opera Nomadi, rappresenta uno spazio di continui-

²⁴ R. Sardelli, *Il danzatore*, Roma, Iride, 2007.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ R. Sardelli, *Statuto di Studio Flamenco*, Roma, 1984.

tà e trasformazione: continuità nelle reti e nei soggetti coinvolti, trasformazione negli orientamenti educativi²⁷.

Tra gli obiettivi indicati nello statuto figurano la promozione di studi relativi alla formazione espressivo-gestuale dei giovani e la valorizzazione della cultura flamenca come pratica educativa. In questa prospettiva, l'educazione viene concepita come accesso a un linguaggio alternativo, capace di produrre riconoscimento culturale: il corpo non rappresenta più una sede di disadattamento o di mancanza, ma una risorsa simbolica e relazionale²⁸.

La riflessione maturata da Sardelli risulta profondamente influenzata dal confronto con il mondo flamenco e con alcuni dei suoi principali interpreti teorici e artistici. Particolare rilievo assumono le suggestioni provenienti dal pensiero di Roger Garaudy, autore di *Danzare la vita*, e di Federico García Lorca, soprattutto per quanto riguarda il tema del *duende* e la dimensione tragica del flamenco. Sardelli richiama inoltre interpreti storici del canto flamenco tradizionale, come Silverio Franconetti, e le grandi interpreti gitane di Utrera, Fernanda e Bernarda, considerate custodi di una memoria collettiva profondamente radicata nella storia del popolo gitano²⁹.

La partecipazione alla *Semana Santa* di Siviglia assume, in questo senso, una funzione decisiva. Sardelli vi riconosce una forma popolare di elaborazione della Passione di Cristo, nella quale il dolore non viene trasmesso soltanto attraverso la parola religiosa, ma mediante una ritualità corporeo-musicale condivisa. Il flamenco viene così interpretato non come fenomeno folklorico o spettacolare, ma come linguaggio nel quale canto, ritmo, gesto e danza concorrono all'elaborazione simbolica della sofferenza storica³⁰.

Da qui deriva l'attenzione attribuita ad alcuni elementi tecnici del flamenco. Sardelli assegna particolare centralità al *compás*, ossia la struttura ritmica che organizza il canto attraverso battiti di mani, pause e ripetizioni, nonché al *jaleo*, l'incitamento che accompagna il cantante e il danzatore sostenendone l'intensità espressiva. Assume rilievo anche la *siguiriya*, forma tradizionale del canto flamenco interpretata come espressione della marginalità e della sofferenza collettiva. Tali

²⁷ M. Karpati, B. Nicolini, *Materiali dell'Opera Nomadi*, Archivio Storico Lacio Drom, in "Storie nella Storia".

²⁸ R. Sardelli, *Statuto di Studio Flamenco*, cit.

²⁹ R. Garaudy, *Danzare la vita*, Assisi, Cittadella, 1973; F. García Lorca, *Teoria e gioco del duende*, Milano, Adelphi, 1989.

³⁰ R. Sardelli, *Materiali di Studio Flamenco*, Archivio personale.

elementi non vengono letti come semplici componenti performative, ma come modalità di comunicazione fondate sull'oralità e sulla partecipazione corporea condivisa³¹.

L'accesso a Studio Flamenco avviene dunque attraverso la partecipazione a una pratica culturale fondata su apprendimento, disciplina e relazione. Chi partecipa non è destinatario di un intervento di recupero, bensì soggetto attivo di un processo di costruzione identitaria e simbolica. La presenza di interpreti e danzatrici provenienti dall'ambiente flamenco assume una funzione pedagogica specifica: non si tratta soltanto di trasmissione tecnica, ma di un sapere esperibile attraverso il gesto, l'ascolto e la presenza corporea³².

Lo spettacolo conclusivo del percorso può essere letto come sintesi pubblica di tale impostazione educativa. La scena non costituisce semplicemente spazio di esibizione individuale, ma luogo di costruzione collettiva del significato e di restituzione simbolica dell'esperienza condivisa.

Infine, Sardelli attribuisce al flamenco anche una forte valenza interculturale, interpretandolo come esito dell'incontro tra tradizioni gitanes, arabe, ebraiche, cristiane e mediterranee. La sua forza pedagogica risiede proprio in questa stratificazione culturale: il flamenco non esprime una cultura chiusa e omogenea, ma una memoria plurale, nata da attraversamenti, persecuzioni, contaminazioni e rielaborazioni simboliche. Per questo motivo esso consente di ripensare l'educazione non come assimilazione a un codice dominante, ma come riconoscimento di linguaggi molteplici e di differenti forme di appartenenza culturale³³.

Dal punto di vista storico-pedagogico, Studio Flamenco rende visibile il superamento del modello segregativo, che non coincide con il semplice reinserimento nella scuola comune.

In contesti segnati dalla produzione istituzionale dell'esclusione sociale, l'educazione si ridefinisce infatti anche sul terreno della visibilità pubblica, della rappresentazione culturale e della negoziazione simbolica del diritto di abitare lo spazio urbano. La pedagogia del riconoscimento che ne deriva non propone un modello immediatamente trasferibile, ma apre una prospettiva critica sul rapporto tra educazione, corpo, cultura e potere.

³¹ *Ibidem.*

³² *Ibidem.*

³³ R. Sardelli, *Il danzatore*, cit.

6. Il danzatore: *corpo, alterità e pedagogia del riconoscimento*

Pubblicato nel 2007, il romanzo *Il danzatore* rappresenta il momento in cui la riflessione pedagogica di Roberto Sardelli assume una forma narrativa capace di tradurre questioni già emerse nelle pratiche educative non formali e nel confronto con le scuole speciali Lacio Drom. In questo senso, il testo letterario non svolge una funzione meramente illustrativa, ma contribuisce alla definizione di una pedagogia del riconoscimento che supera i confini della scuola istituzionale.³⁴

Il romanzo costituisce inoltre un testo particolarmente significativo per comprendere la svolta interculturale del pensiero sardelliano, rielaborando sul piano simbolico e narrativo molte delle esperienze maturate nel contesto di Studio Flamenco³⁵.

La vicenda si sviluppa tra Colroccioso, la radura ed Esperia, luoghi che richiamano simbolicamente la Spagna andalusa segnata dalla guerra civile. Tali spazi non costituiscono una semplice ambientazione narrativa, ma assumono un preciso valore pedagogico e simbolico: Colroccioso rappresenta il controllo sociale e la rigidità della comunità; la radura diviene spazio di libertà corporea e apprendimento esperienziale; Esperia richiama invece la dimensione della memoria storica, della persecuzione e della resistenza culturale³⁶.

Il protagonista, Espero, incarna il valore pedagogico della differenza. Fin dall'infanzia manifesta una sensibilità emotiva che lo pone in contrasto con il contesto sociale di appartenenza. La sua formazione avviene attraverso il rapporto con la natura, con gli zingari, con la musica popolare e con figure marginali che lo introducono a una diversa concezione della conoscenza. In questo senso, Espero non rappresenta semplicemente un ballerino, ma il "danzatore" nel significato profondo attribuito da Sardelli al termine: colui che custodisce nel corpo una memoria collettiva di sofferenza, esclusione e resistenza³⁷.

Uno dei nuclei centrali del romanzo riguarda la concezione del corpo come luogo primario dell'apprendimento. In *Il danzatore* la conoscenza non è riducibile a sapere astratto o puramente discorsivo, ma si manifesta come esperienza ritmica, incarnata e sensibile. La danza non viene rappresentata come tecnica o prestazione, bensì come lin-

³⁴ R. Sardelli, *Il danzatore*, Roma, Iride, 2007.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ibidem*.

guaggio originario attraverso cui prende forma una diversa modalità di accesso al mondo e al sapere.³⁸

In questo quadro, la contrapposizione tra il “ballerino” e il “danzatore” assume un valore paradigmatico: il primo ricerca la perfezione tecnica e il consenso del pubblico, mentre il secondo mantiene un rapporto profondo con la propria comunità di appartenenza e con la memoria storica che essa custodisce.

Un secondo tema fondamentale riguarda la rappresentazione dell’alterità e dei meccanismi di costruzione del pregiudizio. L’arrivo degli zingari e la reazione della comunità mostrano come paura, esclusione e stigmatizzazione possano essere prodotte attraverso pratiche educative informali apparentemente neutrali.³⁹ La separazione non viene presentata come atto apertamente violento, ma come misura di protezione, evidenziando il modo in cui la distanza simbolica si costruisce e si legittima socialmente.

La musica e la danza assumono inoltre una funzione decisiva di autorappresentazione culturale. I racconti di persecuzione, il canto dei condannati a morte, il *jaleo* e le danze collettive costituiscono forme di trasmissione simbolica attraverso cui la comunità zingara restituisce senso alla propria storia, sottraendola alla reinterpretazione della cultura dominante.⁴⁰ Anche le figure che accompagnano Espero assumono un forte valore pedagogico. Ladislao, Mnèstòr, Linda, Né-né e gli altri personaggi marginali rappresentano differenti modalità di trasmissione della solidarietà e della memoria collettiva. Nessuno di loro educa attraverso la norma o la disciplina; al contrario, l’apprendimento avviene mediante il racconto, la relazione e la condivisione dell’esperienza vissuta. In questo senso, il romanzo insiste sull’importanza della relazione educativa e sulla possibilità di costruire conoscenza attraverso la partecipazione alla vita collettiva piuttosto che mediante l’interiorizzazione di regole astratte.

La danza finale nella radura, in cui “danzino i sordi e i ciechi, danzino tutti”, rappresenta l’esito simbolico di questo percorso.⁴¹ Non si tratta di un’inclusione indifferenziata, ma di una forma di ospitalità fondata sul riconoscimento delle differenze e sulla condivisione dello spazio comune.

³⁸ *Ibidem.*

³⁹ *Ibidem.*

⁴⁰ *Ibidem.*

⁴¹ *Ibidem.*

Il messaggio conclusivo del romanzo non coincide con una generica celebrazione della diversità, ma con l'affermazione di una concezione dell'educazione come pratica collettiva di liberazione. Quando Espero dichiara: "Voglio essere libero e voglio liberare", Sardelli sintetizza il nucleo etico della propria riflessione pedagogica: non esiste emancipazione individuale separata dalla liberazione degli altri⁴².

In tal senso, *Il danzatore* restituisce una significativa figurazione narrativa della pedagogia del riconoscimento, ponendosi in continuità critica con il superamento del modello segregativo delle scuole speciali.

7. Conclusioni

La ricostruzione genealogica dell'esperienza delle scuole speciali Lacio Drom consente di leggere l'educazione dei minori rom e sinti nel secondo Novecento italiano come esito di pratiche istituzionali che intrecciano pedagogia, assistenza e gestione dell'esclusione sociale. Le scuole speciali emergono così non come risposta transitoria a una presunta emergenza educativa, ma come forma stabilizzata di scolarizzazione differenziale, fondata su una logica compensativa che, pur prendendo le distanze dalle interpretazioni naturalizzanti del disadattamento, continua a organizzare la differenza attraverso percorsi separati.

L'analisi mostra come l'esperienza delle Lacio Drom non possa essere interpretata esclusivamente come residuo di pratiche discriminatorie destinate a essere superate dall'affermazione dei principi dell'inclusione scolastica, ma come modello educativo storicamente coerente sviluppatosi all'interno del sistema scolastico italiano. In questo senso, il caso Lacio Drom consente di interrogare criticamente le ambiguità delle politiche educative rivolte alla differenza, mettendo in luce come l'inclusione possa produrre nuove forme di esclusione quando assume la diversità culturale come mancanza da compensare.

Dal punto di vista storico-pedagogico, la genealogia delle Lacio Drom rende inoltre visibile la persistenza di meccanismi di separazione che attraversano la formazione degli insegnanti, i saperi specialistici e le pratiche scolastiche anche oltre il progressivo superamento delle classi speciali. Il passaggio dalle interpretazioni biologiche del disadattamento a letture socioculturali della marginalità non coincide in-

⁴² *Ibidem*.

fatti con l'abbandono della separazione educativa, ma con la sua riformulazione in termini pedagogicamente accettabili.

In questa prospettiva, il caso italiano si inserisce all'interno di una più ampia storia europea della segregazione scolastica dei minori rom, nella quale la separazione educativa viene spesso giustificata attraverso categorie culturali, linguistiche o pedagogiche apparentemente neutrali. Le ricerche comparative mostrano come tali modelli abbiano operato secondo logiche analoghe in differenti contesti nazionali, confermando la rilevanza del caso Lacio Drom come chiave interpretativa non soltanto italiana, ma anche transnazionale.

All'interno di questo quadro, la riflessione pedagogica di Roberto Sardelli consente di mettere progressivamente in discussione i presupposti assimilazionisti dell'integrazione scolastica. Tanto nell'esperienza di *Studio Flamenco* quanto nel romanzo *Il danzatore*, l'educazione non viene più concepita come semplice adattamento ai codici culturali dominanti, ma come possibilità di riconoscimento reciproco, autorappresentazione culturale e costruzione condivisa del significato.

La centralità attribuita al corpo, alla musica, alla danza e ai linguaggi performativi consente a Sardelli di problematizzare il primato esclusivo della parola scritta che aveva caratterizzato tanto la scuola tradizionale quanto alcune esperienze di educazione popolare. In questo senso, la prospettiva che emerge nella fase finale della sua riflessione non propone un modello educativo immediatamente trasferibile, ma apre una lettura critica del rapporto tra educazione, cultura e potere.

La tensione tra logiche compensative e prospettive fondate sul riconoscimento, che attraversa l'intero percorso ricostruito, non indica dunque una soluzione definitiva, ma un nodo teorico ancora aperto. Essa invita a ripensare criticamente il rapporto tra educazione, differenza e cittadinanza, ridefinendo il problema educativo non più nei termini dell'adattamento, ma della possibilità di parola, della rappresentazione culturale e della partecipazione sociale dei soggetti storicamente esclusi.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z., *Vite di scarto*, Roma-Bari, Laterza, 2005
Bravi L., Rizzin E., *Lacio Drom. Storia delle "classi speciali per zingari"*, Roma, Anicia, 2024
Canevaro A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori, 1999

Centro Studi Sinti Torino, *Devel dic pren le Sinti*, Torino, 1971, Archivio Storico Lacio Drom

Centro Studi Zingari, *Gli zingari a Roma. Analisi dei dati statistici e proposte operative*, Roma, 1996

Comune di Prato, Atti del Convegno “La selezione infantile nella scuola e nella comunità”, Prato, 25-26 giugno 1971

Foucault M., *Microfisica del potere*, Torino, Einaudi, 1977

Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2004

García Lorca F., *Teoria e gioco del duende*, Milano, Adelphi, 1989

Garaudy R., *Danzare la vita*, Assisi, Cittadella, 1973

Honneth A., *Lotta per il riconoscimento*, Milano, Il Saggiatore, 2002

Karpati M., Nicolini B., *Materiali dell’Opera Nomadi*, Archivio Storico Lacio Drom

Kende Á., Messing V., “*School Segregation of Roma Children in Europe*”, in “European Education”, n. 1, 2016, pp. 1-14

“*Lacio Drom*”, Rom nel Lazio, fascicolo monografico, 1983

Ministero della Pubblica Istruzione, Opera Nomadi, *Convenzione*, 15 settembre 1965, Archivio Storico Lacio Drom

Idem, *Convenzione*, 27 gennaio 1970, Archivio Storico Lacio Drom

Opera Nomadi, *Programma per il corso popolare della scuola speciale “Lacio Drom” per alunni nomadi*, a.s. 1970-1971, Archivio Storico Lacio Drom

Sardelli R., *Il danzatore*, Roma, Iride, 2007

Idem, *Statuto di Studio Flamenco*, Roma, 1984

Idem, Fiorucci M., *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, Roma, Donzelli Editore, 2020

Scatizzi D., *Calo, pittore zingaro, catalogo della mostra*, Prato, dicembre 1971-gennaio 1972

Scuola 725, *Lettera al Sindaco di Roma*, Roma, 1969.

Idem, *Non tacere*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1971

Università di Padova, *Materiali dei corsi di specializzazione per insegnanti delle scuole speciali Lacio Drom*, Archivio Storico Lacio Drom

van Baar H., *The European Roma. Minority Representation, Memory and the Limits of Transnational Governmentality*, Cambridge, Polity Press, 2011

Manifesto della pedagogia laica

Premessa

Questo Manifesto nasce dalla preoccupazione per l'attuale ricomparsa di integralismi religiosi e ideologici, radicalismi etnici, nazionalismi sovranisti e identitari e nuove pulsioni totalitarie.

Di fronte a questi fenomeni proponiamo di rilanciare una cultura laica e una pedagogia d'ispirazione laica. La nostra proposta si oppone a ogni forma d'integralismo, dogmatismo, intolleranza e totalitarismo; non nasce dunque contro una pedagogia di orientamento cristiano, con la quale intendiamo ricercare il dialogo e l'intesa per lo sviluppo dell'educazione e della democrazia.

Il tratto fondamentale della laicità consiste nell'idea dell'*autonomia reciproca* tra le diverse sfere dell'attività umana, secondo una nota definizione di Abbagnano. Tali attività debbono potersi svolgere secondo propri intrinseci principi, anziché essere assoggettate a forze esterne. Se storicamente tale esigenza è sorta rispetto al rapporto tra la sfera statale e quella religiosa, oggi si pone soprattutto rispetto a ideologie e teologie politiche che tendono a comprimere l'autonomia (etica ed intellettuale) delle persone e della società civile. In questo senso, la laicità si esprime innanzitutto nel principio della *libertà del pensiero*. Libertà da impedimenti e imposizioni; libertà di critica e progettualità nel campo della ricerca e della discussione pubblica.

Formuliamo questa nostra proposta (si veda la *Nota finale*) attraverso *ventiquattro tesi* argomentate in modo essenziale¹.

Il coordinatore generale: Massimo Baldacci

¹ Per economia espressiva, il testo adotta il maschile sovraesteso. Si riconosce però l'importanza di un linguaggio ampio e inclusivo, che nomini tutte le differenze di genere.

Area tematica 1: Democrazia, Uguaglianza, Differenze

Coordinamento: Giuseppe Burgio, Anna Grazia Lopez, Maria Tomar-chio

Tema 1 - Identità, comparazione, differenze

Carlo Cappa, Emiliano Macinai, Elena Malaguti (coord.); Lucia Ariemma, Irene Biemmi, Elisabetta Biffi, Rossella Certini, Fabrizio Chello, Valentina D'Ascanio, Antonio Raimondo Di Grigoli, Dalila Forni, Patrizia Gaspari, Valentina Guerrini, Zoran Lapov, Stefania Lorenzini, Chiara Carla Montà, Simona Perfetti, Lisa Stillo, Maria Volpicelli.

Tesi 1 - L'identità si forma e si trasforma nel tempo, come spazio agito di libertà e di scelta, attraverso l'esplorazione di sé e nei rapporti reciproci con l'alterità. Essa non è destino, eredità o condanna.

Questa tesi si articola in due movimenti: nel primo si afferma e nel secondo si nega. Il movimento positivo esprime nella forma più sintetica la concezione processuale, dinamica e complessa dell'identità. Al contempo, attraverso l'affermazione di questa tesi, si intende rifiutare qualsiasi lettura di stampo essenzialista, in quanto viziata da dogmatismo, determinismo e prescrittivismismo. L'identità viene colta nella sua inscindibile relazione con l'alterità e se ne ribadiscono i caratteri intrinseci della libertà e dell'apertura al possibile che trovano espressione nella scelta e nel cambiamento.

Tesi 2 - La postura laica riconosce nel dubbio e nell'incertezza le coordinate della condizione umana e, rifiutando il dogmatismo, pensa verità e principi come tappe provvisorie di un processo razionale aperto e in divenire.

Questa tesi è volta a sottolineare il carattere positivo della laicità come apertura al possibile e alla dimensione euristica del dubbio. Rifiutando qualunque condizionamento dogmatico e fideistico, infatti, la laicità si presenta quale chiave tutta immanente per pensare il reale: la ragione è così uno strumento per accogliere il costitutivo pluralismo, nel quale trovano posto anche le contraddizioni, proprio della nostra condizione umana. Ciò si riflette anche sullo statuto della verità: essa non può che essere concepita come processo indefinito nel tempo, costituito dalla

conquista di approdi momentanei destinati a essere discussi e superati, poiché oggetto di confronto. Al contempo, la laicità non rifiuta o cancella i convincimenti ultimi di ciascuno, bensì, accettandoli e preservandoli, ne contesta qualsivoglia utilizzo dispotico e coercitivo, tanto sul piano etico quanto su quello gnoseologico.

Tema 2 - Critica, Dissenso, Conflitto

Maria Grazia Riva, Mino Conte (coord.); Enrico Bocciolesi, Chiara Carletti, Giorgio Crescenza, Alessandro D'Antone, Farnaz Farahi, Francesco Lavanga, Mario Rizzardi, Barbara Tognazzi

Tesi 3 - Critica, dissenso e conflitto sono fattori imprescindibili per istituire in modo non essenzialistico la soggettività, sviluppare la personalità in condizioni di libertà e uguaglianza, alimentare il pluralismo democratico.

La Pedagogia Laica, che si riconosce nel paradigma emancipativo, problematizza ogni fondazione sostanziale dell'umano a garanzia naturale dell'educabilità. L'umano non è essenza apriori, ma esito di processi di soggettivazione: il soggetto non precede la relazione educativa, ma ne è effetto e agente al crocevia tra prassi, dispositivi materiali, pratiche discorsive e rapporti di potere. La formazione di una personalità capace di giudizio intelligente, in grado di riconoscere e decostruire le forme di condizionamento eteronomo qualunque sia la loro natura e la fonte di provenienza, al fine di depotenziarne il potere di soggezione, passa attraverso il consolidamento progressivo dell'attitudine alla critica, al dissenso e al conflitto. Istanze alle quali si attribuisce una valenza positiva e costruttiva, riconoscendone a pieno titolo lo statuto di esperienza educativa antiautoritaria e di apprendistato democratico.

Tesi 4 - Critica, dissenso, conflitto promuovono la coscientizzazione antidogmatica di una società onlife, la storicizzazione e politicizzazione dei saperi, contribuendo a prevenire attraverso l'ironia e il dialogo critico l'interiorizzazione di forme di potere.

La Pedagogia Laica, radicata nella ragione antidogmatica, intende la coscientizzazione come un processo irrinunciabile, che parte dalle idee, osserva criticamente la realtà e la rilegge storicamente, individuando dinamiche di oppressione e possibilità di superamento. L'*onlife* non si

limita a descrivere la dissoluzione dei confini tra la dimensione fisica e quella virtuale, ma indica la nascita di un nuovo ambiente esistenziale, l'infosfera, in cui la vita quotidiana si svolge in uno spazio ibrido, interconnesso e continuamente mediato da dispositivi informazionali. Ciò comporta la messa in questione di ogni chiusura ed esclusività epistemica aprendo al riconoscimento consapevole di saperi *altri* fondati e competenze *altre* iscritte nella storia e politicamente sensibili. L'ironia si configura come *forma mentis* e pratica educativa capace, assieme al dialogo critico, di contrastare l'acquisizione passiva e irriflessa di forme di vita e di modelli esistenziali subalterni.

Tema 3 - Cittadinanza, diritti, equità

Isabella Loiodice (coord.); Lavinia Bianchi, Michela Baldini, Marco Catarci, Francesca Dello Preite, Paolo Di Rienzo, Anna Lazzarini, Isabella Loiodice, Marcella Milana, Marianna Piccioli, Alessandro Sanzo, Massimiliano Tarozzi, Giovanbattista Trebisacce, Maria Teresa Trisciuzzi, Simonetta Ulivieri.

Tesi 5 - I diritti come orizzonte etico e politico. I diritti sono condizioni di possibilità della vita libera e dignitosa: garanzie politico-normative che rendono effettiva l'uguaglianza e praticabile la democrazia. Attraverso l'educazione essi diventano esperienza vissuta, capacità di partecipazione e strumento di emancipazione individuale e collettiva.

I diritti costituiscono un orizzonte etico e politico che plasma la vita delle persone e delle comunità, riequilibrando le asimmetrie e rendendo effettiva la dignità di ciascuno: non si limitano a proteggere il soggetto, ma lo rendono capace di partecipare alla costruzione della convivenza democratica. I diritti devono essere intesi come pratiche vive, da rinnovare costantemente: conquiste che si realizzano quando le persone sono nelle condizioni di esercitare parola, azione e responsabilità. È attraverso l'educazione che si coltiva la capacità di comprendere, rivendicare e praticare i diritti in un orizzonte collettivo di reciprocità e solidarietà. L'educazione assume, dunque, un ruolo cruciale nel progetto politico di promozione dei diritti: l'intreccio fra riconoscimento giuridico e apprendimento sociale conferisce ai diritti la loro forza emancipativa.

Tesi 6 - Cittadinanza come partecipazione attiva e globale. La cittadinanza è l'esercizio consapevole della democrazia. Attraverso un'edu-

cazione critica e decoloniale essa forma soggetti liberi e solidali, capaci di agire per il bene comune in una dimensione planetaria.

La cittadinanza non è solo un riconoscimento giuridico ma una pratica viva di partecipazione alla vita pubblica. Essa rappresenta un pilastro della democrazia, oggi minacciata da nazionalismi e chiusure xenofobe. L'educazione ha il compito etico e politico di formare cittadini e cittadine capaci di pensiero critico, resistenza e impegno per contrastare le disuguaglianze. È urgente promuovere una cittadinanza globale che riconosca l'interdipendenza tra i popoli e garantisca diritti universali a tutti e tutte, incluse le nuove generazioni di giovani nati/e e cresciuti/e in Italia. Investire nella scuola pubblica significa garantire un percorso di emancipazione che duri tutta la vita, trasformando la convivenza in una "pace attiva" basata sull'equità e sul rispetto incondizionati.

Tesi 7 - Equità come giustizia concreta. L'equità è il fondamento della democrazia. Significa garantire a ciascuno le condizioni necessarie per partecipare, apprendere e vivere con pari dignità

L'equità riconosce che le persone vivono condizioni diverse e che la giustizia richiede risposte adeguate a tali differenze. In educazione significa rimuovere gli ostacoli che limitano l'accesso ai diritti, ai saperi e alle opportunità di vita. Una scuola e una società eque sostengono i percorsi di ciascuno, promuovono l'inclusione, valorizzano le differenze come risorsa comune. Educare all'equità vuol dire formare cittadini e cittadine capaci di leggere le disuguaglianze e di agire per ridurle, trasformando la convivenza sociale in responsabilità condivisa e giustizia vissuta.

Tema 4 - Libertà e linguaggi

Antonia De Vita, Manuela Gallerani, Clara Silva (coord.); Chiara Bove, Francesca Marone, Giada Prisco, Veronica Riccardi, Marta Salinaro, Francesca Linda Zaninelli.

Tesi 8 - Libertà. Di fronte a ciò che minaccia la democrazia e ogni forma di pluralismo, proponiamo una pedagogia che educi alla libertà e al suo esercizio, al dialogo e al pensiero critico, attivando processi di empowerment, autodeterminazione e coscientizzazione.

Oggi, ancor più di ieri, si rende necessaria un'educazione alla libertà fondata sulla relazione orizzontale tra educatori e educandi, centrata sul dialogo come strumento di conoscenza e di emancipazione e volta a promuovere l'esercizio del pensiero critico, dell'investigazione e dell'interrogazione del dubbio. La libertà è infatti la condizione fondamentale per l'espressione piena della stessa umanità e il suo esercizio si esplica nel dialogo come spazio di manifestazione e sviluppo di un pensiero critico e riflessivo. In accordo con una prospettiva deweyana, adottare uno sguardo critico e riflessivo sulla realtà è la forma più alta di pensiero possibile, quella che sa stare vicina all'esperienza, la osserva, la studia, la esamina e la controlla basandosi sui fatti, sviluppando l'intelligenza attraverso la capacità di sostare nel dubbio, l'apertura mentale e l'attitudine alla ricerca.

Tesi 9 - Linguaggi. In società dove persistono asimmetrie di potere e di relazioni, proponiamo una pedagogia che si ispira ai linguaggi e alle pratiche femministe e femminili in grado di sviluppare autocoscienza e capacità collettiva per trasformare la realtà in modo più equo, giusto e inclusivo.

Ispirandosi ai movimenti femministi è possibile alimentare una “pedagogia impegnata” come la definisce, tra le altre, bell hooks. Una pedagogia che sappia costruire autocoscienza, pensiero critico, capacità da parte di singole persone e gruppi di lottare per trasformare il mondo in direzioni più eque e ispirate a relazioni non patriarcali. Di fronte al perpetuarsi delle iniquità nelle relazioni di genere, saperi, linguaggi e pratiche femministe rappresentano una risorsa educativa fondamentale per mettere in discussione le strutture dominanti e per costruire relazioni basate sulla solidarietà, sull'autonomia e sul rispetto reciproco. Una risorsa che offre strumenti per reinterpretare concetti chiave come l'emancipazione, l'autodeterminazione e il potere, restituendo loro significati più inclusivi, relazionali e partecipativi.

Area tematica 2 - Scuola, società, cultura, didattica

Coordinamento: Gianfranco Bandini, Berta Martini, Ira Vannini

Tema 1 - Segregazione, marginalità, dispersione, povertà educativa, inclusione

Gianfranco Bandini, Valeria Cotza, Ira Vannini (coord.); Eleonora Betti, Francesca Borruso, Tommaso Fratini, Vanessa Macchia, Elena Pacetti, Paola Rigoni, Paolo Sorzio, Raffaella Strongoli

Tesi 10 - Povertà educativa. Una scuola laica deve garantire il proprio impegno contro la povertà educativa, fondando il proprio pensiero e la propria azione sulla conoscenza scientifica, il pluralismo, i diritti e la giustizia sociale in ottica di democrazia inclusiva.

La povertà educativa è una deprivazione multidimensionale, che limita l'accesso alle opportunità di apprendimento di saperi, abilità e competenze per il pieno sviluppo della persona.

In un'ottica laica, la scuola pubblica ha il compito costituzionale di rimuovere gli ostacoli sociali e culturali che producono queste disuguaglianze. Ciò richiede un insegnamento fondato sul primato della conoscenza scientifica e sul rispetto dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, secondo una prospettiva plurale e interculturale che rifiuta ogni restrizione ideologica dei contenuti. Ogni forma di confessionalismo o censura su temi quali sessualità, religione, genere e multiculturalità accresce la povertà educativa e la libera costruzione identitaria dei soggetti in formazione.

La scuola laica non impone visioni del mondo né le subisce. Promuove il pensiero critico, il dialogo nonviolento, l'educazione alla pace, l'educazione affettiva e lo studio sia delle forme di credenza che di quelle di non credenza. Solo così, crediamo, sarà possibile garantire equità e libertà di coscienza e restituire qualità democratica ai processi formativi.

Tema 2 - Formazione e reclutamento degli insegnanti: politiche per l'accompagnamento della professionalità docente (identità ed etica professionale)

Alessia Bevilacqua e Federica Valbusa (coord.); Rosi Bombieri, Francesca Buccini, Rosaria Capobianco, Federica De Carlo, Daniela Manno, Chiara Martinelli, Maria Chiara Michelini, Nicola Nasi, Luca Odini, Jole Orsenigo, Fernando Sarracino, Maria Rosaria Strollo, Giuseppe Sellari, Agnese Vezzani

Tesi 11 - Formazione iniziale, reclutamento e accompagnamento in servizio costituiscono tre fasi interconnesse di un unico processo,

volto a sostenere il docente come professionista riflessivo, costruttore di comunità e testimone di cura.

La formazione dei docenti dovrebbe configurarsi come un percorso integrale che tiene insieme dimensione cognitiva, emotiva, etica e relazionale, dove conoscenza, identità professionale e pratica educativa si co-costruiscono. Il reclutamento non può quindi ridursi a una selezione basata su prove nozionistiche standardizzate; la valutazione di un futuro docente richiede invece di accertare anche competenze pedagogiche, didattiche e relazionali in contesti educativi specifici e situazioni didattiche autentiche. Nella scuola, intesa come comunità dove studenti, insegnanti, famiglie e territorio interagiscono costantemente, il docente è chiamato a incarnare un profilo professionale capace di fare del pensiero un'avventura appassionante e dei suoi effetti qualcosa di reale. Il docente è chiamato altresì a sviluppare un profilo etico che sappia tenersi alla ricerca del bene, coltivando modalità relazionali orientate dall'etica della cura e ponendosi come facilitatore di libertà responsabile, attraverso la promozione nei contesti scolastici di un'attitudine critica e riflessiva.

Tema 3 - Scuola e territorio, politiche territoriali per le scuole, equipe multiprofessionali e di accompagnamento pedagogico

Stefano Oliviero, Laura Parigi (coord.); Dorena Caroli, Rossella D'Ugo, William Grandi, Tiziana Pironi

Tesi 12 - La scuola pubblica, depositaria del patrimonio culturale locale, garantisce e sollecita con la sua presenza sul territorio la costruzione della comunità democratica. Dove non c'è scuola non c'è democrazia

La presenza della scuola pubblica nei territori è un presidio di equità e coesione sociale: assicura opportunità educative a bambine e bambini, ragazze e ragazzi e, quando è radicata nella comunità, diventa motore di innovazione sociale, rafforzando la democrazia locale. I divari tra Nord e Sud e tra aree urbane e interne mostrano che il territorio incide in modo significativo sulle opportunità educative e sulla qualità dell'offerta formativa della scuola pubblica. Per questo le risposte alla crisi demografica in atto non possono essere orientate esclusivamente da cri-

teri di razionalizzazione ed efficientamento della rete scolastica nazionale: devono invece essere progettate assumendo l'equità come parametro primario, valutandone gli effetti su accessibilità, continuità didattica, risorse disponibili e condizioni di apprendimento, soprattutto nei contesti più fragili, come le aree interne del Paese. In tale prospettiva, la prossimità del servizio scolastico va tutelata proprio dove è più decisiva per garantire diritti e opportunità. La storia della scuola italiana e le numerose esperienze di innovazione educativa attualmente attive sui territori indicano, infatti, che quando la scuola è radicata nei contesti e dialoga con la comunità, diventa laboratorio di innovazione pedagogica, partecipazione democratica e rigenerazione sociale, contribuendo a rimuovere ostacoli culturali e materiali che limitano emancipazione e cittadinanza.

Tema 4 – Valutazione formativa

Guido Benvenuto, Davide Capperucci (coord.); Debora Aquario, Anna Bondioli, Cristiano Corsini, Silvia Fioretti, Antonio Marzano, Irene Scierri, Ira Vannini

Tesi 13 - La valutazione intesa come processo didattico partecipato costituisce uno strumento fondamentale per promuovere una cultura scolastica di equità ed emancipazione formativa

In una prospettiva pedagogica laica, la valutazione è una leva per il cambiamento della scuola se essa si configura come un dispositivo orientato all'emancipazione, all'equità, all'empowerment e all'educazione, alla formazione e all'istruzione dei soggetti. A questo scopo, occorre affermare e promuovere l'idea di una valutazione equa, formativa, a forte valore emancipativo per chi insegna e per chi apprende. La valutazione è equa quando pone attenzione alla diversità e assume una responsabilità etica nel/del valutare. È formativa quando diventa occasione di regolazione dell'apprendimento e dell'insegnamento, giacché il controllo degli apprendimenti è finalizzato a dare forma alla prassi didattica. Ha valore emancipativo quando chi apprende partecipa attivamente alla sua definizione, attuazione e interpretazione e quando chi insegna ne fa un dispositivo di autovalutazione rigorosa di tipo riflessivo, orientato al miglioramento, collegiale e basato sul confronto.

Tema 5 - Didattica e valore dei saperi

Berta Martini, Monica Tombolato (coord.); Barbara Bocchi; Laura Cerrocchi, Luca Decembrotto, Mina De Santis, Concetta La Rocca, Tiziana Mascia, Teodora Pezzano, Lavinia Rizzo, Agnese Rosati, Marianna Traversetti

Tesi 14 - I saperi si danno come strumento di emancipazione e sviluppo umano e costituiscono contemporaneamente il fine e il mezzo dell'istruzione e dell'educazione.

I saperi di insegnamento si danno come strumento di emancipazione e sviluppo umano sia nell'educazione scolastica sia nell'ambito dell'*istruzione e educazione degli adulti*. In prospettiva laica occorre assicurare pluralità e pari dignità formativa a tutti i saperi. Essi devono essere selezionati e trasposti in maniera non ideologica e non dogmatica. La valorizzazione della dimensione epistemica mobilita la riflessione pedagogica lungo alcune direzioni particolari: *inclusività e accessibilità* dei saperi, come terreno di dialogo aperto e di confronto critico; *disciplinarietà e interdisciplinarietà* come dispositivi di genesi ed evoluzione della conoscenza e loro trasposizione nelle prassi di insegnamento; *progettazione del curricolo scolastico* secondo forme curriculari aperte e integrate.

Tema 6 - Dentro le dinamiche relazionali

Giulia Pastori, Donatella Savio (coord.); Patrizia Lotti, Elena Luciano, Mariangela Scarpini, Alessandro Soriani, Franza Zuccoli

Tesi 15 - L'asimmetria di potere propria della relazione educativa viene orientata dai docenti secondo principi democratici per realizzare la partecipazione dei discenti alla costruzione della conoscenza, alimentare benessere relazionale e educare alla cittadinanza.

I docenti che iscrivono il loro agire relazionale in una cornice valoriale democratica orientano la gestione del potere in modo condiviso e partecipativo. Ciò implica aprire al contributo dei discenti nella costruzione dei percorsi formativi, favorendo un processo di coscientizzazione rispetto al diritto e alla responsabilità di contribuire alla costruzione della conoscenza. Sul piano didattico il richiamo è a metodologie partecipative e alla capacità di sostenere percorsi aperti e incerti, nei

quali i docenti mantengono la responsabilità di gestire la condivisione del potere. Ma è anche un richiamo al curriculum implicito, per veicolare nelle dinamiche interattive quotidiane azioni congruenti con la partecipazione democratica. In tale prospettiva, il tessuto interattivo democratico viene concepito come fonte di benessere, poiché valorizza la singolarità di ciascuno alimentando agency ed empowerment, ma anche come strumento di formazione alla cittadinanza democratica.

Tesi 16 - Scuole e università sono ecosistemi che promuovono relazioni democratiche, collaborazioni interprofessionali e legami comunitari, anche tramite un uso consapevole delle risorse onlife, favorendo senso di appartenenza e generatività culturale.

Le istituzioni educative, in una prospettiva sistemico-relazionale ed ecologica, sono ecosistemi complessi, dinamici e adattivi: veri “learning hub” fondati sulle relazioni tra studenti, docenti, staff, stakeholder e comunità, capaci di co-evolvere e generare senso di appartenenza. Pongono al centro il capitale relazionale, l’ascolto e la valorizzazione delle soggettività in divenire, contrastando anonimato e perdita di agency e promuovendo autonomia, pensiero critico, collaborazione e cittadinanza globale (si vedano i *Rapporti Ocse* del 2020 e del 2024). L’innovazione didattica si esprime nella partecipazione attiva e nel dialogo tra discipline e mondi educativi diversi, attraverso co-progettazione, comunità di pratica, mentoring e service learning. Valorizzando corpo e presenza, tali ecosistemi connettono dimensioni formali, informali, comunitarie e digitali, promuovendo un uso consapevole delle ICT per ampliare le reti di apprendimento continuo, sostenere benessere e inclusione ed evitare dinamiche di esclusione o controllo, rafforzando cittadinanza digitale e responsabilità comunicativa.

Area tematica 3 - Comunità, soggetti, impegno

Coordinamento: Giuseppe Annacontini, Maurizio Fabbri, Luisa Zecca

Tema1 – Comunità

Sottotema 1.1 - Pedagogia attraverso le comunità

Andrea Pintus (coord.); Claudia Fredella, Laura Landi, Andrea Pintus, Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar

Tesi 17 - Le premesse della comunità educante. La comunità educante si configura come una rete relazionale plurale e dinamica in cui famiglia, scuola e territorio cessano di essere spazi educativi separati, per divenire nodi interconnessi di un medesimo ecosistema formativo fondato sul riconoscimento reciproco e sulla corresponsabilità educativa.

Famiglia, scuola, comunità, sono stati a lungo intesi, ed in parte da alcuni lo sono ancora, come spazi di vita indipendenti ed esclusivi. Nel corso del tempo, tuttavia, si è affermata la consapevolezza, da parte dei più, che vede questi snodi di un sistema relazionale complesso, che si declina più al plurale che al singolare. Componenti in relazione, spesso non sempre in continuità d'intenti tra loro, la cui interazione dinamica definisce i concreti campi di esperienza quotidiana in cui sono disponibili forme di mediazione capaci di rendere fruibili o meno, per le persone ed i gruppi sociali, modelli, abitudini, significati. È in questi plurali e molteplici spazi di mediazione che si realizzano i processi educativi, alleanze territoriali e il riconoscimento pieno delle professionalità pedagogiche.

Sottotema 1.2 - Conflitto, dissenso e auto-eco-determinazione sociale

Elena Mignosi, Manuela Ladogana (coord.); Piergiuseppe Ellerani, Manuela Fabbri, Manuela Ladogana, Elena Mignosi, Luisa Zecca

Tesi 18 - Autodeterminazione ed eco-determinazione nei/dei territori. L'autodeterminazione, reinterpretata come eco-determinazione, diviene principio pedagogico e politico di riconciliazione tra società e natura, poiché fonda la libertà dei soggetti e delle comunità sulla capacità di governare i propri metabolismi territoriali entro i limiti ecosistemici, generando istituzioni apprendenti orientate alla sufficienza, alla cura e alla giustizia ecologica.

Sia lo stato della democrazia che la direzione ipercapitalistica e liberista regolata dai profitti - anche nel mercato della conoscenza - costringe a riformulare il problema: non “quanto crescere”, ma come organizzare i metabolismi territoriali (Saito) (energia, cibo, mobilità, edilizia, rifiuti) entro i vincoli degli ecosistemi. L'autodeterminazione, in questo quadro, non significa mera autonomia decisionale; implica fa-

coltà di scelta informata sui flussi materiali, sulle tecnologie e sulle istituzioni che li regolano. L'eco-determinazione, a sua volta, non è fatalismo naturalista: è la consapevolezza che ogni progettazione sociale è credibile solo se rientra nei ritmi di rigenerazione dei suoli, delle acque, della biodiversità e dell'atmosfera.

Sottotema 1.3 - Metodologie di ricerca con le comunità

Giovanna Del Gobbo (coord.); Maja Antonietti, Elena Luppi, Andrea Pintus, Angela Spinelli

Tesi 19. La postura del ricercatore nelle metodologie di ricerca con le comunità si configura come una pratica di riflessività etico-politica e di cura epistemologica, in cui la conoscenza non è atto di dominio ma di co-costruzione dialogica.

Nell'attuale panorama della ricerca educativa, il tema delle metodologie di ricerca con le comunità assume una rilevanza crescente. Questo interesse si collega in modo particolare con la riflessione sulla laicità della pedagogia e sulla necessità di ripensare il ruolo del sapere scientifico in relazione alla vita sociale. In un tempo attraversato da trasformazioni rapide e da una crescente complessità delle relazioni educative, la ricerca non può più limitarsi a descrivere o interpretare la realtà: è chiamata a interagire con essa, ad accompagnare i processi di cambiamento e a promuovere nuove forme di cittadinanza. In questa prospettiva, il ricercatore non si configura come osservatore neutrale, ma come mediatore critico dei processi conoscitivi e relazionali, impegnato a favorire dinamiche di apprendimento reciproco, negoziazione dei significati e democratizzazione del sapere.

Tema 2 - Impegno

Sottotema 2.1 - Decostruzione

Cristina Palmieri (coord.); Alessandro Peter Ferrante, Davide Cino, Silvia Demozzi, Patrizia Garista, Elena Madrussan, Lucia Zannini, Elena Zizioli

Tesi 20 - Le pratiche pedagogiche per l'impegno richiedono di essere decostruite, disambiguate, "problematizzate" e questo significa riassegnare centralità al ruolo dei linguaggi verbali e simbolici analiz-

zando le diverse forme comunicative, e ripensare le categorie interpretative per sostenere ricerca e prassi educative impegnate e trasformative.

Nell'ambito di una pedagogia che vuole pensarsi e praticarsi come "laica", chiedersi quale sia il ruolo della ricerca, della formazione e delle pratiche educative in relazione all'impegno implica dunque uno sforzo di decostruzione rivolto sia al linguaggio, sia alle pratiche educative e pedagogiche. Tanto la ricerca quanto la formazione pedagogica richiedono un lavoro continuo volto a porre in discussione, denaturalizzare, smontare, problematizzare ciò che è considerato come normale, naturale, ovvio, autoevidente e dunque finisce per essere dato per scontato in uno specifico contesto, caratterizzato da ideologie che si sostanziano in pratiche discorsive diffuse.

Sottotema 2.2 – Immaginari

Daniela Dato (coord.); Maria D'Ambrosio, Maria Benedetta Gambacorti Passerini, Patrizia Lotti, Giulia Schiavone, Roberto Travaglini

Tesi 21 - È necessario sostenere nei professionisti del lavoro educativo uno spostamento dalla contingenza alla promozione di spazi di riflessività critica. A questo scopo, occorre portare uno sguardo progettuale sulle premesse epistemologiche e sulle azioni educative, ispirandosi a una postura trasformativa orientata al cambiamento e all'autodeterminazione del soggetto in relazione con il mondo.

Gli immaginari singolari e collettivi (decostruiti, costruiti e riprogettati) possono diventare, nel lavoro educativo, principale motore di una pedagogia laica impegnata nella e per la costruzione di una società capace di crescere (Irigaray) e progettarsi in modo autentico e consapevole. Questo richiede una particolare attenzione alle connessioni tra dimensione singolare e plurale, locale e globale, in un'ottica di ermeneutica diatopica che valorizza le specificità culturali e i saperi plurali come strumenti di resistenza contro le logiche di omologazione e di colonizzazione culturale (de Sousa Santos) e traccia forme di possibili convivenze (Nancy).

Sottotema 2.3 – Responsabilità

Alessandro Tolomelli (coord.); Silvana Calaprice, Enrico Corbi, Do-

menica Maviglia, Francesca Oggionni, Pascal Perillo, Maddalena Sottocorno, Elena Zizioli

Tesi 22 - La scienza pedagogica, secondo i principi di complessità e antidogmatismo iscritti nel suo statuto epistemologico, è chiamata a una responsabilità pubblica nel contribuire a orientare le politiche, il lavoro educativo e lo sviluppo di una cultura pedagogica diffusa nell'opinione pubblica.

Riscoprire il coraggio delle scelte significa per la Pedagogia assumere la responsabilità di compromettersi nel dibattito pubblico per far valere le proprie istanze. La pedagogia e l'educazione condividono una costitutiva contraddizione identitaria che ha a che fare col potere poiché contemplano dimensioni epistemologiche e istituzionali insieme. Applicare i principi che la pedagogia ha elaborato permette di garantire la tensione dell'agire educativo verso l'emancipazione, la valorizzazione delle differenze, la promozione del pensiero critico e dell'autonomia, del rispetto e della solidarietà tra tutti i soggetti.

Tema 3: Soggettività (s)confinare

Micaela Castiglioni, Viviana La Rosa (coord.); Michele Cagol, Gabriella Calvano, Gabriella D'Aprile, Andrea Galimberti, Maria Rita Mancaniello, Angela Muschitiello, Anna Paola Paiano, Alessandro Vaccarelli

Tesi 23 - Il soggetto è un fenomeno emergente nella relazione con le alterità. Questa relazione è qui intesa come "reliante" (legame & alleanza) e aperta a educazioni proteiformi e resilienti.

La soggettività non è un'entità statica, ma un fenomeno che scaturisce dall'incontro con le alterità. Se l'identità definisce chi siamo, la soggettività esprime il come siamo ed esistiamo attraverso le relazioni. Da tali relazioni, che sono sempre inter/intra-azioni complesse e che si danno sempre in un contesto sistemico costantemente perturbato dall'incontro con la differenza, la soggettività "emerge". Essere ed emergere come "soggetto" è, pertanto, un atto di responsabilità etica che onora il legame con la "rete della vita". Un approccio laico si interroga senza pre-condizioni sulle molteplici forme emergenti di "re-

lianza”, ovvero sulle tipologie delle possibili connessioni che si strutturano in un contesto, sulle loro configurazioni, sulla loro salienza e significatività in termini di “alleanza”, ma anche sul proprio particolare modo di separarsi e distinguersi, dunque di costruire l’alterità rapportandosi ad essa.

Tesi 24 - Il soggetto è tale se ha un linguaggio (potenziale espressivo) capace di agire un cambiamento (politico) sul mondo.

Il linguaggio costituisce la soggettività perché consente all’individuo di riconoscersi, narrare sé e agire nel mondo. La parola non descrive soltanto la realtà, ma la produce, generando identità, ruoli e possibilità politiche e per questo è intrecciata al potere e al riconoscimento sociale. La sua negazione implica esclusione e perdita di *agency*. In ambito educativo, il linguaggio diviene fondamento di una pedagogia laica orientata a pluralismo, dialogo e partecipazione democratica. Educare al linguaggio significa promuovere coscienza critica, inclusione delle differenze e responsabilità etica dell’espressione, valorizzando la molteplicità dei codici comunicativi contemporanei come strumenti di emancipazione individuale e trasformazione sociale.

Nota finale

Questo Manifesto è opera del *movimento della pedagogia laica*, nato l’11 dicembre del 2025 dal seminario di Roma dedicato all’*Agenda della pedagogia laica* (alla quale il presente lavoro è strettamente collegato). Il movimento si riconosce nella *Costituzione italiana* e si colloca nel quadro pluralista della comunità pedagogica italiana. La redazione di questo Manifesto è avvenuta attraverso un lavoro collettivo articolato in gruppi e sottogruppi (corrispondenti ad aree tematiche e temi). Il testo riflette il pluralismo delle idee che contraddistingue il movimento, pur nella comune ispirazione laica.

Notizie, recensioni e segnalazioni

P. Bonaca, *Economia & Anima – Coaching Econolistico: dal sentire all'azione*, Macerata, Edizioni Nisroch, Mondadori, 2022, pp. 114, € 20.00 (formato Kindle)

“Fiorire non è un lusso, né un atto egoistico. È la naturale vocazione dell’essere umano quando smette di trattenere la propria energia e sceglie di offrirla al mondo in forma autentica. Fiorire è vivere con intensità e delicatezza, è portare la propria nota originale là dove serve, senza forzature. È osare, con fiducia, di essere se stessi, anche se questo significa cambiare strada, disattendere aspettative o deludere ruoli costruiti nel tempo”.

In un’epoca dominata dall’efficienza algoritmica, dai numeri che pretendono di misurare ogni respiro e da una tecnologia che, mentre riempie i database, rischia di svuotare l’identità umana, il saggio di Patrizia Bonaca, *Economia & Anima – Coaching Econolistico: dal sentire all'azione*, si pone come un richiamo urgente alla custodia della nostra integrità profonda. L’autrice, forte di una poliedrica esperienza come commercialista, *coach* e *counselor*, sfida la dicotomia storica che vede l’economia e la spiritualità come mondi inconciliabili, proponendo un bilanciamento necessario che battezza con il termine *Econolismo*. Questa visione non è un semplice compromesso tra profitto e benessere, ma una prospettiva sistemica in cui l’intuito e la consapevolezza cooperano con l’intelligenza del fare per generare trasformazioni sostenibili. Fondendo i concetti di economia e olismo, Bonaca colma quella distanza di senso che spesso lascia la dimensione economica al margine delle pratiche di crescita personale, trasformandola invece nell’espressione concreta di valori e visioni interiori.

Il testo attinge a un vasto repertorio di riferimenti transdisciplinari, citando diverse scuole di pensiero e approcci psico-pedagogici. Tra i fondamenti teorici troviamo la Psicosintesi di Roberto Assagioli, il *Focusing* di Eugene Gendlin e il *Voice Dialogue* di Hal e Sidra Stone, strumenti essenziali per il dialogo con le diverse parti di sé. A questi si affiancano l’*Analisi Transazionale* di Eric Berne, fondamentale per comprendere le dinamiche relazionali, e le *Meditazioni Attive* di Osho, che offrono una via corporea ed energetica alla consapevolezza.

Un riferimento trasversale, sia implicito che esplicito, è la teoria del professionista riflessivo di Donald Schön. Il filo conduttore dell’intera

opera è infatti l'apprendimento esperienziale, che viene reso trasformativo grazie a un costante e approfondito lavoro di riflessione e pensiero critico. Questo approccio permette di trasformare ogni momento della pratica professionale e personale in un'occasione di evoluzione consapevole.

Il cuore dell'opera è il modello operativo ideato dall'autrice, che si configura come uno strumento concreto per supportare processi di cambiamento professionale ed esistenziale. In questo scenario, il volume sottolinea come il percorso possa essere potenziato dal supporto di un *coach*, inteso non come consulente o psicoterapeuta, ma come figura di "accompagnamento evolutivo". Il *coaching* econolistico aiuta la persona a scoprire dentro di sé le risorse necessarie per avanzare verso i propri obiettivi, partendo da un ascolto profondo e da domande che generano consapevolezza e azione. Non si lavora sul passato, ma sul presente e sul futuro, puntando alla maturità personale e alla piena responsabilità della propria vita e delle proprie potenzialità.

Per orientarsi in questo cammino, l'autrice propone strumenti concreti basati sull'osservazione, sulla riflessività e sull'introspezione. Il *Quadrante di Atena*, per esempio, aiuta a comprendere meglio il proprio modo di comunicare e di entrare in relazione con gli altri, orientandosi tra desideri, intuizioni e obiettivi. La riflessione supportata da questo strumento restituisce una fotografia nitida delle aree della comunicazione che tendono a dominare e di quelle che sono state lasciate in ombra per abitudine, educazione o mancanza di consapevolezza. Molte delle qualità più preziose per il raggiungimento dei propri obiettivi vengono, infatti, silenziate nel corso della vita perché non conformi alle aspettative dell'ambiente circostante; riconoscerle è la chiave per liberare un potenziale rimasto a lungo inespresso.

Un altro strumento utile è il *Progetto Obiettivo Personale Sostenibile (POPS)*, un metodo strutturato che guida il lettore a trasformare i propri talenti in progetti reali. Il *POPS* spinge a focalizzarsi su ciò che è realmente fattibile, evitando le illusioni legate a traguardi irraggiungibili e promuovendo un atteggiamento di fiducia, unito al pensiero strategico. In questo processo, il ruolo del desiderio e dell'intenzione è centrale: ogni cambiamento autentico nasce da una spinta interiore che chiede di essere espressa, e l'intenzione agisce come il motore che guida quel desiderio verso una direzione precisa.

Un aspetto distintivo del testo di Patrizia Bonaca è l'invito a svolgere esercizi di riflessione e legittimazione delle proprie emozioni come strumenti di lavoro quotidiano. Viene valorizzata in modo particolare

la scrittura a mano, perché scrivere non è solo mettere pensieri su carta, ma un atto di intenzione e un gesto che trasforma il desiderio in direzione, attivando azioni concrete. Gli esercizi proposti sono volutamente accessibili a chiunque, ma al tempo stesso si rivelano estremamente profondi e impegnativi, poiché richiedono onestà intellettuale e impegno costante. Attraverso la scrittura, il lettore impara a unire l'ascolto interiore all'attenzione per il contesto, allenandosi a cogliere i segnali che la vita offre, come opportunità, incontri o coincidenze significative.

Il testo evidenzia come la maturazione di nuove consapevolezze non sia un processo automatico, ma richieda un impegno attivo nel trasformare l'esperienza vissuta in autentico apprendimento. Oltre alla pratica della riflessione scritta, il volume offre spunti preziosi per valorizzare l'esperienza concreta, intesa come un sapere che si alimenta nel quotidiano attraverso l'osservazione e il confronto costante con gli altri. L'autrice invita a non limitarsi a vivere passivamente le situazioni, ma a utilizzare letture trasversali e le proprie capacità di sintesi per dare un senso coerente a ciò che accade. Questo percorso dinamico non è una semplice somma di eventi, bensì un metodo per integrare ogni stimolo pratico in una visione unitaria, capace di far emergere e potenziare le risorse interiori di ciascuno.

L'econolismo, in sostanza, aiuta a smettere di considerare il lavoro e la vita personale come compartimenti stagni, incoraggiando un modo di pensare che unisca i propri valori etici alle scelte concrete di ogni giorno. L'autrice sprona a rallentare il ritmo e a ritagliarsi spazi di riflessione: solo con questa "lentezza creativa" è possibile analizzare i problemi complessi e dare spazio all'intuito, evitando di farsi travolgere dalla fretta e dagli automatismi della tecnologia.

In conclusione, *Economia & Anima* parla a chi cerca un equilibrio tra concretezza e valori, senza dover rinunciare a nessuno dei due. È un supporto utile per chi lavora e vuole riportare al centro l'empatia e la creatività, tratti umani che nessuna tecnologia può sostituire. Il messaggio dell'autrice è chiaro: il futuro non è un destino che dobbiamo subire, ma qualcosa che costruiamo noi ogni giorno. La vera sfida di oggi non è farsi rimpiazzare dalle macchine, ma far crescere la nostra umanità per essere all'altezza dei tempi moderni. L'*Econolismo*, quindi, non è solo una tecnica di *coaching*, ma una mentalità che permette di trasformare ciò che sentiamo in azioni concrete e piene di senso. (**Silvia Zannazi**).

P. Genovesi, *La marcia sulla Minerva. Il domino politico della “più fascista” delle riforme 1922-1924*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2025, pp. 179, € 15,00

Piergiovanni Genovesi, dalla sua tesi di dottorato in poi, ha fatto di Gentile e della sua riforma, ora direttamente ora indirettamente – si pensi ai suoi lavori sul libro di Stato e sull’insegnamento della storia e perfino sulla vita materiale e/o la toponomastica durante il periodo fascista – il centro delle sue ricerche.

La sua ultima fatica, per così dire, viene a chiudere il cerchio aperto dal volume del 1996 *La riforma Gentile tra educazione e politica. Le discussioni parlamentari* (Ferrara, Corso editore) per dare una risposta alla domanda che circola da allora nelle sue pubblicazioni sul tema e sulle sue “diramazioni”: quanto ci fu di politico nella riforma Gentile o, forse meglio, quale fu il significato politico di tale riforma?

Che la riforma Gentile vivesse, al fondo, di una discrasia, se ne sono resi ben conto quanti – come chi scrive – l’hanno subita negli anni dell’adolescenza: la scuola gentiliana, infatti, era evidentemente sospesa tra un’istanza culturale rigorosa – che spesso si traduceva in nozionismo, ma che con l’insegnante appassionato e competente diventava apertura di orizzonti intellettuali – ed una selezione spietata. Insomma, era sospesa tra un’idea di scuola formatrice delle menti, secondo una concezione aristocratica di ascendenza platonica, ed una pratica biecamente, ferocemente e socialmente elitaria degna di un tagliatore di teste. E ciò a partire dalla scuola elementare dove, fin dal quarto anno, nelle classi si distinguevano gli alunni fortunati destinati alla scuola media con il Latino e gli alunni meno fortunati destinati, nella migliore delle ipotesi, all’avviamento professionale. Inutile aggiungere che successo scolastico e status socioeconomico della famiglia procedevano di pari passo, secondo quell’orientamento ideologico, giunto intatto fino a noi, per cui il merito si coniuga sempre (con poche eccezioni) con una condizione censitaria favorevole, se non proprio privilegiata.

Tale discrasia si basava, di fatto, su un’idea di scuola, potenzialmente interessante, ma sviluppata in maniera fortemente condizionata sia dall’interpretazione destrorsa degli insegnamenti hegeliani sia dagli ideali politici rigidamente conservatori di Gentile, atteggiamenti che a ben guardare non sono che due facce della stessa medaglia.

Da qui prende le mosse il ragionamento dell'autore che non solo parte dalla constatazione della molla politica dell'intero processo riformatore gentiliano, ma intende anche dimostrare come la riforma Gentile sia stata, forse addirittura intenzionalmente, uno strumento funzionale all'affermarsi del fascismo. E ciò, a dispetto del fatto che – di là dalle prime roboanti affermazioni elogiative mussoliniane – tale riforma non piacesse ai camerati di Gentile e non fosse nelle sue linee portanti in sintonia con le istanze del governo che, per affermarsi, aveva bisogno di consenso, e quindi di scuole come volano dell'ideologia dominante, di pochi intellettuali e di molta manodopera, poco colta ma molto plasmabile.

Quindi, mentre Gentile aveva coniato, per le sue scelte, lo slogan (della classe liberale conservatrice ottocentesca) “poche scuole, ma buone”, Mussolini ed i suoi, indifferenti alla qualità dell'offerta formativa, preferivano molte scuole, anche se cattive: Gentile era ancorato ad una visione aristocratica della cultura ed elitaria della società civile, mentre il fascismo comprende – e di questo Genovesi è saldamente convinto – il passaggio della società del suo tempo ad una fase di apertura crescente, una sorta di aurora della società di massa, che va controllata per rispondere ad un preciso disegno politico, secondo cui quanto per Gentile è “zavorra” da buttare diventa parte da assimilare e indirizzare.

Per rispondere al suo assunto, Genovesi sviluppa il suo discorso in cinque capitoli (preceduti da un prologo e seguiti da un epilogo) in ciascuno dei quali tocca un argomento-chiave della riforma, dalla sua preparazione al suo orientamento di fondo, dal rapporto con le posizioni cattoliche al confronto con i socialisti – vale a dire i due orientamenti ideologici di maggiore scontro – fino alle proteste antigentiliane degli stessi fascisti.

Per un verso, l'autore ricostruisce il quadro, peraltro noto, delle attese e dei dibattiti intorno alla scuola per poi scendere nel dettaglio delle ricadute politiche di questa “Marcia sulla Minerva”, come Regina Teruzzi “figura non anonima del nascente fascismo, sansepolcrista e presente alla marcia su Roma” (p. 5) definì la legge di Gentile quale rivoluzione, a suo dire, ben più radicale della presa del potere il 28 ottobre del 1922.

Di qui l'idea di ricostruire esiti e contrasti della Riforma all'interno del contesto e del dibattito politico ad essa contemporaneo per costruire, ad un tempo, quel “domino” (come si legge nel sottotitolo del volume), ossia quell'incastro di tessere che la Riforma Gentile innescò non tanto

a vantaggio della scuola quanto a vantaggio del regime mussoliniano. Contro Gentile, che si vedeva come l'esecutore delle proposte avanzate nei decenni prima della riforma stessa, contro le sue intenzioni: come erede di questo bisogno di trasformazione della scuola e della sua qualità, non a caso Gentile si acquistò il plauso anche di antifascisti come Augusto Monti, Adolfo Omodeo e Benedetto Croce (cfr. pp. 53-55). Per di più, come Genovesi ricorda a più riprese nel suo lavoro, il filosofo di Castelvetro non gradiva che la riforma della scuola portasse il suo nome: voleva che fosse intesa e realizzata come espressione di un orientamento generale, di cui egli si era fatto portavoce e realizzatore, ossia, per un verso, le istanze emerse da oltre due decenni e, per l'altro, il nuovo corso politico ormai affermatosi in Italia ed in cui egli si identificava nella sua ricerca di un Stato etico, dove si invera lo Spirito e gli uomini possano trovare, nell'obbedienza al Capo, la vera libertà. Insomma, una fusione di anime che, a partire dall'incontro tra quella del maestro e dell'alunno, si facesse sempre più ampia e completa fino alla comunione tra i "cittadini" ed il loro Duce.

Di fatto, la Riforma parve scontentare tutti, ad eccezione (ma solo fino ad un certo punto) dei cattolici che con Gentile – dopo l'apparente laicità imposta alla scuola dagli eventi post-risorgimentali e dalla legge Coppino del 1877 e nonostante l'ateismo professato dallo stesso ministro riformatore, non a caso, nel 1929 contrario ai Patti Lateranensi – videro sia rientrare a pieno titolo l'insegnamento del Catechismo nella scuola elementare sia, con l'introduzione degli esami di Stato, anche riconosciuto il loro diritto ad aprire e gestire scuole.

Basterebbe la soddisfazione di Padre Agostino Gemelli (cfr. p. 70) per comprendere quanto ciò piacesse in casa cattolica. Al tempo stesso, in casa fascista, ciò servì a ridimensionare i malumori di Sturzo e, perciò, la sua opposizione a Mussolini. Dunque, un primo punto a favore di Gentile e della sua riforma quale aiuto a rafforzare il Potere appena conquistato: è questa la prima tessera del domino che Genovesi intende ricostruire.

Per presentare le tesi critiche dei socialisti, che pure, prima della Grande guerra, avevano talora manifestato idee non molto diverse da quelle elitarie (e censitarie) di Gentile, Genovesi sceglie di soffermarsi in particolare sulle posizioni espresse dall'"Asino", una rivista satirica, nata con la fondazione del PSU nel 1892 e costretta alla chiusura, dopo

minacce e persecuzioni di vario genere, nel 1925, e sulla contrapposizione con “Il Mulo”, rivista altrettanto satirica, ma ad orientamento cattolico ed antisocialista (cfr. pp. 85-106).

Questa parte del lavoro si completa con l’appendice iconografica che riporta le copertine o le pagine delle riviste citate e commentate nel testo per mettere in evidenza la clericalizzazione della scuola, l’autoritarismo interno alle classi ed il diffuso nozionismo, l’azione distruttrice di Mussolini non solo nella scuola, ma anche purtroppo una differenza di prospettiva tra i due direttori, Rata Langa (pseudonimo di Gabriele Galantara) e Goliardo (al secolo Giulio Podrecca), divisi tra massimalismo e riformismo, fatto che avrà buon gioco per il Potere mussoliniano.

La campagna antigentiliana della rivista, intrecciata con le proteste studentesche e i “mal di pancia” tra i camerati, sembra oscurare la stella di Gentile (cfr. pp. 103-106), che cerca aiuto nell’amico Croce, che ancora non ha preso le distanze dal fascismo. Anzi, Gentile è pronto a dimettersi, ma Mussolini gli ribadisce la sua fiducia, perché sa che avere al suo fianco un intellettuale come Gentile in quel momento – ossia mentre sta rinsaldando il suo posto – è utile, specialmente perché il fascismo è arrivato al potere, privo di un profilo culturale rilevante, che, appunto, va costruito. E anche questa tessera del domino è fornita appropriatamente da Gentile.

Mentre Mussolini la definisce “la più fascista delle riforme”, le proteste più forti, anche se non inaspettate visto che malumori silenziosi si erano registrati fin dalla scelta di Gentile quale ministro al posto di Dario Lupi, fascista di provata fede e lunga militanza, vengono proprio dagli studenti e dai fascisti: a contestare sono studenti universitari, spesso reduci di guerra che devono rientrare nella vita ordinaria e che hanno trovato nel fascismo una risorsa ai loro problemi del dopoguerra. Sono loro a puntare il dito sull’organizzazione troppo rigida degli studi, su sessioni di esami poco numerose, le tasse troppo onerose e via dicendo, ossia su quegli aspetti lesivi di chi vuole concludere senza troppi ostacoli e perdita di tempo il proprio percorso di studi. Contro ogni aspettativa, sia per il silenzio dei partiti di opposizione dinanzi a queste contestazioni sia per il benevolo ascolto di Mussolini alle lamentele studentesche, anche da questi eventi il governo trasse notevoli benefici.

Da un lato, si adattarono gli aspetti organizzativi alle richieste degli studenti, non accusando certo Gentile di scarsa attenzione, ma la fretta di mettere in atto la riforma; da un altro, si riuscì a neutralizzare ogni possibile opposizione da parte di socialisti e cattolici; infine, nel giro di

pochi mesi, Gentile fu “dimissionato”. Chi ne trasse vantaggio fu il Duce che, mentre lodava Gentile, si preparava a contro-riformare le linee-guida della scuola appena “rinnovata” da Gentile stesso, con piena legittimazione da parte dei suoi tanto che nel 1931 lo stesso Mussolini che aveva definito quella di Gentile come “la più fascista delle riforme fasciste” ne parlò come di “un errore dovuto ai tempi e alla *forma mentis* dell’allora ministro” (p. 149).

Come sappiamo Gentile fu ampiamente remunerato per i servizi resi: fascista devoto – come bene emerge dal Manifesto degli intellettuali fascisti da lui redatto – e intellettuale-faro della nuova Italia, tutto sommato, tuttavia, Genovesi ce lo presenta come l’utile idiota, giocato dall’astuzia politica di Mussolini.

Difficile non concordare sia per la puntualità dei rilievi in corso d’opera, sia perché da queste pagine la vicenda di Gentile, di là dal giudizio sulla sua riforma, diventa esemplare. Essa, infatti, sottolinea ancora una volta, se mai ce ne fosse bisogno, la necessità che gli intellettuali non si facciano governanti o servi di governanti, ma siano sempre, caparbiamente e lucidamente, i cani da guardia del Potere stesso: il loro dovere morale e politico (nel senso più ampio e nobile del termine) è essere sempre attenti osservatori e pronti a criticare, contestare e denunciare coloro che *pro tempore* gestiscono la cosa pubblica e mai essere nei loro confronti o collusi o adulatori o tolleranti. (**Luciana Bellatalla**)

L. Giannandrea, P.G. Rossi (a cura di), *Diventare insegnanti. Fondamenti, riflessioni e domande per una professione complessa*, Milano, FrancoAngeli, 2026, open access.

Il volume curato da Lorella Giannandrea e da Pier Luigi Rossi presenta e raccoglie una molteplicità di contributi dedicati ad una articolata riflessione sulle problematiche e caratteristiche di un insegnamento moderno ed efficace capace di attivare negli alunni e nelle alunne (in un contesto formativo universitario) quella capacità di partecipazione attiva e consapevole nelle attività scolastiche, che infine gli attuali studenti potrebbero gestire in un loro ruolo educativo nelle scuole nella loro professione futura.

La caratteristica prevalente di questo volume è quella di voler agire su due piani temporali. Dapprima quello, nell’attualità dei corsi universitari attualmente frequentati, di fare riferimento e di costruire le basi di una adeguata formazione a livello universitario, da riportare come

mappa concettuale e comportamentale in una professionalità docente futura, avendo già acquisito e già fatto esperienza personale, nel contesto degli studi universitari, proprio di quegli elementi di efficace e competente agire che i docenti in servizio dovrebbero saper padroneggiare.

Si tratta di un volume, molto interessante in questo suo doppio livello, ossia di doppia e contemporanea proposta culturale e formativa. Nella realtà universitaria in cui queste intenzioni vengono dichiarate ed applicate, si opera per renderle efficaci e realizzabili attraverso precise esperienze formative, appunto create “dal lavoro sul campo con studenti e studentesse di Scienze della formazione primaria”, in ciò includendo le “loro difficoltà”, un “attento studio della letteratura del settore”, comprese “riflessioni e prospettive” condivise e anche collegate con quanto nella “comunità scientifica nazionale e internazionale” si va dibattendo in merito. Certamente l’assunto appare assai impegnativo e ben motivato nelle sue intenzioni, sostanzialmente rivolte a costruire una sorta di mappa di ricerca e di impegno formativo rivolta a sostenere, condurre e guidare nei loro studi “studenti e studentesse del primo anno di Scienze della formazione primaria”.

In realtà questo testo non è tanto fondato sulla premessa (comunque ritenuta indispensabile) di fornire cognizioni e riferimenti culturali consolidati nella storia dell’educazione a coloro che hanno scelto d’entrare nei percorsi formativi che possono condurre alla professione docente odierna, bensì sulla necessità d’incrociare, in un incontro nella contemporaneità, le motivazioni, le competenze ed i saperi dei docenti universitari, già in essere, con le aspirazioni e gli orientamenti culturali rivolti a contraddistinguere quei percorsi di conoscenza e studio generativi di quelle nuove competenze necessarie ed aggiornate che servono per un guida formativa nelle dinamiche sociali e culturali contemporanee.

Da questo punto di vista assai interessante, concettualmente e operativamente, appare la scansione per argomenti e per riflessioni presentata nel volume. Si persegue, infatti, un interessante itinerario in cui, con specifici contributi di diversi autori, si affrontano numerose questioni cardine della professionalità docente d’oggi: “apprendimento e insegnamento”, “conflitto cognitivo”, “mediazione didattica”, “termini della didattica”, “sfera progettuale”, “professionalità docente”, “didattica al tempo dell’incertezza”. Si tratta di una serie di contributi in cui vengono messe in circolo, esaminate e proposte agli studenti universitari, con linguaggio chiaro, preciso e pertinente, le numerose declinazioni di ricerca e studio la cui conoscenza dovrebbe sicuramente fare

parte di una professionalità moderna e competente. Occorre sottolineare, a conferma della qualità dell'interazione formativa desiderata, come non siano tanto ricercate e proposte le antiche e tradizionali vie di una banalizzata e sminuzzata prassi didattica, settore per settore, bensì l'attenzione a creare e far maturare negli studenti (nella realtà attuale) quell'atteggiamento professionale capace (in futuro, nella professione) di innestare un clima ed un procedere cognitivo diffuso e condiviso, in una sorta di "atmosfera formativa" partecipata e interattiva fra alunni e insegnanti. Per espressa dichiarazione di intenti, ("testo come riferimento da approfondire criticamente"), si pongono nei capitoli di questa proposta, ad un tempo concettuale ed esperienziale, molteplici e specifiche domande riferite a varie e ben significative situazioni d'insegnamento, da governare infine avendo acquisito nel percorso formativo una adeguata maturità teorica, con adatta conoscenza di esperienze pratiche ed esempi di riferimento.

L'impostazione del volume, in questa precisa esperienza formativa, mira dunque ad abituare questi alunni (destinatari primi dell'opera in quanto futuri insegnanti) a possedere ed esercitare nel loro procedere professionale un'interazione didattica e formativa costruita su un valido e generale clima d'apprendimento e non già sulla soluzione diretta di singoli problemi. Esplicita è la dichiarazione di intenti di quest'opera, che gli autori presentano come riferita a percorsi di formazione pre-ingresso in servizio rivolti alla creazione di "una rete di senso professionale", infine basata su "concetti chiave" e su "linee guida" utili per orientarsi nella "didattica come scienza dell'educazione". Nel contesto indicato quest'opera si pone dunque l'ambizioso (e ben necessario ed utile) intento di creare negli studenti attuali quella necessaria sensibilità educativa capace, infine, di consentire ai futuri insegnanti di cogliere e maturare il senso di una propria "traiettoria personale e professionale".

Tuttavia, dato che nello scorrere dei capitoli vengono affrontate e declinate le molteplici situazioni che concorrono (sul campo) a costituire una valida professionalità docente, assai utile questo testo può essere anche per insegnanti già in servizio.

In conclusione si tratta di un'opera molto interessante, che corrisponde ad un itinerario formativo, d'area universitaria, ben allineato alle conoscenze e competenze il cui possesso appare oggi necessario per saper gestire un insegnamento, personalmente motivato e ben formato professionalmente. In quest'ambito, tuttavia e con una certa sorpresa, non possiamo evitare di segnalare un passaggio critico, ovvero

quella sorta di prefigurazione dell'insegnamento come attività al femminile, che sembra emergere nel testo. (**Angelo Luppi**)

E. Luciano, E. Zobbi (a cura di), *Formare professionisti dell'educazione. Contesti strategie, esperienze*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 180, open access.

Nel panorama contemporaneo riguardante la formazione per l'ambito educativo, il volume *Formare professionisti dell'educazione*, curato da Elena Luciano ed Elisa Zobbi, offre una riflessione articolata sui processi di professionalizzazione degli educatori socio-pedagogici alla luce di un panorama legislativo che, negli ultimi anni, ha visto un progressivo riconoscimento dello status di figure, educatori e pedagogisti, centrali per il funzionamento dei sistemi formativi. Attraverso un approccio teorico e operativo, il testo contribuisce al dibattito sulle competenze, le pratiche e le sfide che caratterizzano oggi il lavoro educativo e la formazione specifica che dovrà accompagnare i futuri professionisti fin dalla formazione universitaria di base.

Come annotano le curatrici nell'Introduzione, il volume si inserisce all'interno del dibattito circa il processo di riconoscimento professionale e di valorizzazione sociale dell'educatore socio-pedagogico; un processo ancora frammentario e che richiede la collaborazione tra Università, associazioni professionali, enti pubblici e Terzo Settore. Occorre, scrivono Luciano e Zobbi, porre "attenzione collettiva sulla necessità di prendersi cura di chi – per professione – si occupa di cura, educazione e formazione" (p. 12), facendo luce sulle condizioni di disagio diffuso tra le figure educative; e questo, nonostante sia in crescita il numero di iscritti ai corsi di laurea del settore pedagogico. Se da un lato, le indagini relative ai neo-laureati non sembrano evidenziare disaffezione alla professione scelta (nonostante una lucida disamina delle criticità) agli Atenei si richiedono interventi in ambiti strategici quali la didattica, l'orientamento, il *job placement*, il tirocinio e i rapporti con il Terzo Settore. Elementi che l'Università di Parma ha posto in attenzione che il volume intende documentare, sperimentazioni che "pongono al centro il lavoro educativo e, in particolare, tre elementi che lo attraversano: la *situatività* dell'educazione, la sua *pluralità* e la *professionalità educativa* intesa come processo di sviluppo formativo e professionale in continuo divenire" (p. 14).

Nel primo capitolo, Luana Salvarani ripercorre, da una prospettiva storico-educativa, come nel corso della storia dell'Occidente l'educatore abbia trovato occasione di strutturarsi e differenziarsi rispetto ad altre figure (genitori, maestri, etc...). Per Platone il modello formativo per poter educare è centrato sul possesso della virtù, una qualità che può essere appresa e raffinata "attraverso l'interazione di ragione e passioni guidata dalla consapevolezza filosofica" (p. 20); un modello che verrà confermato anche nell'Umanesimo e nel Rinascimento e passa indenne attraverso la Riforma. A partire da quest'ultima assistiamo ad un ampliamento della dimensione pubblica dell'educare, che si apre alla piccola e alla media borghesia e, con il modello collegiale, "l'identità professionale dell'educatore comincia a formarsi" (p. 22), acquisendo abilità e competenze, rifuggendo a standardizzazioni. Dall'Illuminismo in poi, le classi dirigenti continueranno ad utilizzare il modello *precettoriale*; per le classi medie e popolari, l'unica opportunità formativa sarà rappresentata dalla scuola di massa, guidata da maestri e maestre la cui preparazione pedagogica nelle Scuole Normali non sembra perfezionare alcune competenze educative. Nello scenario attuale, recisi i ponti con la pratica filosofica, occorre restituire (anche con adeguamenti salariali) agli educatori "il senso del loro agire; presa di coscienza che passa attraverso la qualità del lavoro di chi deve formarli" (p. 26).

Il secondo capitolo, di Damiano Felini e Elisa Zobbi, intende interrogare il punto di vista della pedagogia e dei meccanismi che, quest'ultima, individua per "pensare l'educazione" (p. 28); meccanismi che in tal senso dovranno orientare le modalità in cui i professionisti interpreteranno le categorie stesse dell'educazione. In questo senso, le rappresentazioni sociali dell'educando, il disvelamento dell'implicito dell'intenzionalità educativa, il concetto stesso di educabilità come dimensione del 'possibile', così come ottimismo, progettualità, circolarità tra teoria e prassi e riflessività, si danno come categorie essenziali, nei corsi universitari di preparazione alle professioni educative, "su cui si innestano i saperi e da cui poi, ma solo poi, discendono le competenze" (p. 45).

Nel capitolo terzo (a cura di Maja Antonietti, Elena Luciano, Mariangela Scarpini, Luca Dotti e Maria Elena Baundinelli) viene analizzato il dispositivo formativo del Teatro dell'Oppresso come sperimentazione didattica, da utilizzare in ambito universitario, al fine di sostenere la costruzione dell'identità professionale degli studenti di area pedagogica, specie quelli del primo anno, "in cui le rappresentazioni del

ruolo dell'educatore sono ancora fluide e spesso idealizzate" (p. 46). Un'esperienza laboratoriale presso l'Università di Parma realizzata nel 2024 ha permesso di evidenziare quanto il Teatro dell'Oppresso abbia rappresentato un'occasione di spazio privilegiato per esplorare criticamente dinamiche sociali e rapporti di potere; un approccio che Anna-vittoria Sarli e Luca Gilberti mostrano, nel quarto capitolo, combinato con il metodo autobiografico, possa essere trasferito anche ai contesti scolastici.

Maja Antonietti, Roberta Bertoli, Elena Luciano e Andrea Pintus propongono, nel capitolo quinto, una riflessione sul coordinamento e la formazione dei *tutor* (aziendali e universitari) operanti nei corsi di Scienze dell'educazione, in quanto figure chiamate ad incentivare "processi riflessivi, sia a livello individuale che collettivo" (p. 64), per sostenere gli studenti e le studentesse in entrata e in uscita, in prevenzione della dispersione universitaria. Nell'ateneo parmense, a partire dall'A.A. 2021-2021 è stata infatti promossa una formazione specifica per queste figure, con l'obiettivo di affinare una riflessività necessaria a sostenere "lo sviluppo di competenze educative, progettuali e relazionali dei futuri professionisti dell'educazione" (p. 71).

Il sesto capitolo (di Andrea Pintus, Maja Antonietti, Roberta Bertoli, Serena Mambriani, Stefano Ascari e Elena Nardiello) si concentra sul ruolo orientativo che l'Università è chiamata a svolgere, in ingresso, per supportare gli studenti e le studentesse con DSA/BES nel percorso di studi, misure volte a contrastare il rischio di dispersione universitaria, promuovendo la consapevolezza degli studenti/studentesse circa gli stili di apprendimento e i metodi di studio.

Roberta Bertoli, Elena Luciano, Sara Manzini, Livia Fumagalli e Elena Brugnoli, nel settimo capitolo, offrono un'analisi del tirocinio formativo, inteso come strumento "che promuove un apprendimento situato nell'esperienza e competenze professionali in dialogo con figure esperte all'interno dell'Università e nei servizi ospitanti" (p. 84), al fine di favorire lo sviluppo della "postura riflessiva, creativa, di studio e di ricerca richiesta all'educatore" (p. 85).

Nell'ottavo capitolo, Mariangela Scarpini si concentra sulla possibilità, per le pratiche filosofiche (come il dialogo socratico o la consulenza filosofica), di trovare spazio nella formazione di base dell'educatore, in quanto strumenti "per l'accompagnamento del gruppo educativo e, per estensione, come possibilità di formazione per lo stesso" (p. 100). Stefano Ascari torna, poi, sul tema dell'orientamento, indagato

qui secondo un angolo visuale che vede questa pratica come di interesse per l'educatore "sia come destinatario di interventi in campo orientativo, sia come professionista portatore di azioni in tale campo" (p. 107), specie alla luce delle contraddizioni che emergono dalla normativa scolastica vigente.

Andrea Pintus e Sara Manzini, autori del decimo capitolo, si soffermano sull'identità 'in divenire' dell'educatore socio-pedagogico che opera nei contesti scolastici, chiamato a intervenire, secondo il suo specifico professionale, in presenza di problematiche complesse, tra svantaggio sociale, linguistico, culturale e disturbi specifici dell'apprendimento. Per far sì che l'educatore possa "potenziare la capacità educativa della scuola" (p. 132), occorre che l'Università fornisca i necessari strumenti concettuali, a partire da un modulo di Pedagogia Scolastica. Nel capitolo seguente (a cura di Elisa Zobbi e Livia Fumagalli) viene analizzata la specificità relazionale che contraddistingue il rapporto tra educatori e minorenni nei servizi residenziali, proponendo un modello che "riconosce alla strutturazione del quotidiano la strutturazione dell'intervento riparativo e l'integrazione con l'azione clinica, mediante il costruito di 'ambiente terapeutico globale'" (p. 137).

Matteo Muratori si concentra, poi, sul ruolo delle passioni nell'ottica della scelta professionale e nel mantenimento della soddisfazione in relazione alla scelta effettuata, specie nel caso degli educatori socio-pedagogici, i quali si trovano a muoversi in territori privi di punti di riferimento e nella difficoltà a gestire emozioni e frustrazioni legate, non di rado, a richieste da parte delle committenze non in linea con il profilo professionale. Nel capitolo finale (a cura di Maja Antonietti, Elena Nardello e Andrea Pintus) l'attenzione si sposta al concetto di "spazio" in relazione all'esperienza educativa, elemento che il futuro educatore/educatrice dovrà sapere porre in attenzione e "dotarsi di strumenti progettuali per leggerne le possibilità e riflettere sulle azioni" (p. 153). Gli Autori, pertanto, propongono la progettazione di un dispositivo formativo rivolto agli studenti/studentesse dei corsi di area pedagogica, da integrarsi nella didattica universitaria al fine di promuovere lo sviluppo di un'attenzione verso le potenzialità educative degli ambienti all'aperto, unitamente ad una sensibilità verso le tematiche della sostenibilità.

In conclusione, il volume si offre come un valido contributo finalizzato a "fare il punto" su tematiche che, seppur radicate in profondità

nella vicenda storico-normativa (e ai relativi aspetti contraddittori) legata alle figure educative “non docenti”, interessano la formazione iniziale di queste ultime, specie in questa fase transitoria. Una fase delicata e che richiede, tanto dal versante universitario tanto da quello delle istituzioni pubbliche e private nelle quali i futuri professionisti opereranno, una convergenza di intenti, al fine di individuare mezzi e fini per poter offrire maggiore direzionalità e solidità ad una formazione iniziale nella quale la componente del tirocinio acquisirà sempre maggior peso specifico; al contempo, però, senza sacrificare aspetti fondativi del discorso educativo (storico-teoretici) centrali per poter concettualizzare, interpretare, dialogare e trasformare i contesti educativi specifici. In questo senso, il volume offre spunti interpretativo-progettuali di grande interesse e attualità. **(Andrea Bignardi)**

C. Petruzzi, *Due Maestri a colloquio. Giuseppe Lombardo Radice e Angelo Patri* con la presentazione di Lorenzo Cantatore, Roma, Anicia, 2024, pp. 280, € 24,00

La breve ma vivace e coinvolgente presentazione di Lorenzo Cantatore considera l'incontro fra Giuseppe Lombardo Radice e Angelo Patri un “pellegrinaggio pedagogico”, che partendo dal centro di Roma si svolge nelle scuiolette delle campagne romane, dove le novità della scuola serena erano forse più significative, e ci inserisce, quasi come in un film, fra le loro conversazioni, battute di spirito, osservazioni e commenti, l'uno “con evidente inflessione siciliana”, perché da pochi anni trasferito nella capitale, ma conservata per tutta la vita, l'altro “con l'inconfondibile tratto linguistico dell'italo-americano”, emigrato da bambino.

Carmen Petruzzi, dal canto suo, nell'introduzione dichiara il suo interesse per lo studio del pensiero e dei testi di educatori italo-americani quasi dimenticati, come Leonard Covello, Garibaldi Lapolla e appunto Angelo Patri, e dà notizia delle sue ampie ricerche su quest'ultimo soprattutto nel Fondo Giuseppe Lombardo Radice del Museo della scuola e dell'educazione “Mauro Laeng” presso l'Università di Roma Tre, nell'archivio storico dell'INDIRE di Firenze e nella Library of Congress di Washington dove è conservata la corrispondenza personale e professionale di Angelo Patri. Passa poi ad esaminare la formazione familiare e scolastica di ognuno dei due che, come si può ben immaginare, è molto diversa.

Di Lombardo Radice rileva la continuità tra l'educazione ricevuta nella modesta famiglia siciliana e quella ricevuta nella scuola, ripercorre gli studi universitari alla Normale di Pisa, dove incontra Giovanni Gentile, i primi anni d'insegnamento nelle scuole medie e di preparazione per i maestri, il matrimonio con la maestra fiumana Gemma Harasim, con la quale avrà tre figli e sperimenterà una pedagogia familiare, come aveva fatto con dei cuginetti nella sua famiglia di origine. E ancora non dimentica le sue amicizie intellettuali, fra cui Gaetano Salvemini e Giuseppe Prezzolini, le sue simpatie per il socialismo da cui si distacca per partecipare alla Prima guerra mondiale, la direzione delle riviste "Nuovi Doveri" e più tardi "L'Educazione Nazionale", la collaborazione con il ministro Gentile per la riforma della scuola con il primo governo Mussolini, nonostante non aderisca mai al fascismo e anzi proclami sempre la sua estraneità. Tutte cose note, ma la Petruzzi dà particolare rilievo a una lettera a Codignola del 21 novembre 1923 (citata anche da Juri Meda nel suo contributo nel volume del 2021, a cura di Evelina Scaglia, *Una Pedagogia dell'Ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Roma, Edizioni Studium), dove con parole molto ferme Lombardo Radice rivendica che il Fascio di Educazione Nazionale, sorto prima che il movimento fascista prevalesse e della cui omonimia col fascismo si duole, è per la rivista "Educazione Nazionale", "né fascista, né filofascista, ma italiano; non nazionalista, ma nazionale; un fascio insomma di Italiani... senza camicia". E continua: "Siamo dunque *italiani che vogliono lavorare nella scuola per la patria, fuori e, se occorre, contro i partiti*. Con questo animo, costituimmo il *Fascio di Educazione Nazionale*; con questo animo, caro Codignola, vi restiamo" (La lettera è integralmente pubblicata nel volume *Accanto ai Maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, G. B. Paravia, 1925, pp.447- 450).

Ancora Petruzzi segue con particolare ampiezza il lavoro di Lombardo Radice a fianco di Gentile, come Direttore della Riforma della Scuola primaria che cerca di realizzare le idee e le competenze acquisite nelle esperienze come insegnante e nelle relazioni con i maestri tramite le sue riviste, nonché nelle attività svolte per le scuole dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, ché il legame col Sud sarà sempre presente. L'Autrice riporta ampi stralci degli ordinamenti dei gradi scolastici e dei programmi dell'istruzione elementare, rilevando soprattutto le finalità e gli aspetti propriamente didattici, senza dimenticare la formazione per gli allievi con disabilità sensoriali,

l'attenzione per l'edilizia scolastica, l'esame dei testi scolastici per eliminare quelli carenti e stabilire i testi approvati da un'apposita commissione.

Sono noti anche gli eventi dopo il 1924, quando Lombardo Radice ritorna a fare il docente universitario e il direttore dell'"Educazione Nazionale", anni in cui scrive testi importanti e rafforza la collaborazione internazionale soprattutto con le scuole del Canton Ticino, ma sono anche anni di solitudine e di amarezze per le limitazioni fasciste, che diventano talvolta vere persecuzioni.

La conclusione di Petruzzi è che si riconoscono "due tempi di Lombardo Radice: uno di azione e uno di riflessione". Il primo fino al 1924 che "si contraddistingue per le sua militanza educativa, frutto degli anni di formazione intellettuale e pratica d'insegnante in giro per l'Italia, raggiungendo le vette più alte dell'insegnamento superiore fino all'incarico ministeriale". Dal 1924 si apre la seconda fase che è "della raccolta e della sistemazione dei suoi pensieri: il giovane militare di prima linea cede, così, il posto ad un incanutito soldato semplice impegnato nella difesa della trincea". Ma Petruzzi supera subito questo apparentemente negativo giudizio, sostenendo "come l'impegno ideologico-politico di Lombardo Radice arrivi al punto più maturo, in realtà, proprio nella seconda fase di operatore pratico e raccoglitore di esperienze, solo illusivamente identificabile con la sua discesa" (p.76-77), trovandosi così d'accordo con Evelina Scaglia, che intitola il bel volume già ricordato *Una Pedagogia dell'Ascesa*.

Assai più nuove per noi le notizie su Angelo Patri, all'anagrafe Angelo Antonio Teodoro Petraglia, il quale, quando era già in pensione e ormai autorevole rappresentante dell'educazione progressista statunitense, scrive un racconto autobiografico sui primi sei anni della sua infanzia a Piaggine, nel Cilento, che viene pubblicato in italiano con il titolo di *Biondino l'Emigrante*. In queste pagine, Patri raccoglie i ricordi della sua prima formazione nelle terre cilentane, facendo rivivere personaggi e scenari di un passato lontano. Petruzzi ipotizza che lo stimolo a questa autobiografia, destinata a bambini, sia nato in Patri dopo aver saputo che a Piaggine avrebbero dedicato a lui una scuola elementare, e lo esamina con cura (nonostante l'originale prima pubblicazione non sia stata trovata), apprezzando una narrazione senza pretese, senza abusare della fantasia bensì ricorrendo ai criteri del racconto orale, in uno stile "semplice e descrittivo ma estremamente notevole e potente nei contenuti espressi" (p. 88), che può essere utile

per comprendere le iniziali difficoltà di assimilazione alla cultura statunitense.

Le notizie della sua vita in America Angelo le aveva già raccontate in una autobiografia scolastica pubblicata nel 1917 che raccoglie impressioni e ricordi della sua esperienza nella scuola statunitense prima come allievo e poi come dirigente.

Improvvisamente la perdita della libertà della natura, a cui era abituato nelle campagne salentine, è sostituita dal paesaggio urbano dei quartieri più degradati della metropoli, da ambienti chiusi e sporchi, da un degrado ambientale e sociale dove bambini e ragazzi sono lasciati a se stessi e alla strada, dove la scuola non esiste. L'incontro con la scuola è casuale: infatti Angelo inizia a frequentarla a 11 anni seguendo un compagno e senza dir niente ai genitori, con l'amico Anthony Pugliese (che diventerà docente universitario), e rimarrà profondamente deluso da un metodo rigidamente tradizionale dove l'insegnamento consiste nel ripetere la lezione del maestro e in una disciplina che costringe gli allievi ad attività sedentarie nel banco e all'uso di punizioni anche corporali. Ciò nonostante, completerà il percorso scolastico con successo e inizierà a insegnare in varie scuole di New York, come avevano insegnato a lui, con risultati che spesso non lo soddisfacevano.

Decide quindi di tornare a studiare i nuovi principi della scienza dell'educazione di cui sente parlare e all'università si incontra con il testo *Ethical Principles* di Dewey, dove trova riflessioni che lo convincono profondamente. La tesi della laurea che consegue nel 1904 affronta "il tema delle forze educative sotto l'aspetto sociologicamente rilevante, sondando l'ambiente della periferia newyorchese di East Harlem che pullulava di comunità etniche differenti" (p. 95), dove i problemi sono molti, diversi e devono essere profondamente esaminati, tenendo conto anche della povertà educativa degli adulti e dei genitori, con l'intento di offrire un servizio sociale di educazione, che oggi chiameremmo permanente, anche per la comunità.

Naturalmente la nuova visione educativa e i nuovi metodi educativi ispirati ad una didattica progressista che considera l'alunno attivo, curioso, partecipe della vita della scuola, troverà anche molte difficoltà, ma riuscirà, quando diventerà direttore didattico, ad avere, nonostante gli ostacoli che pure in quel ruolo non gli mancheranno, dei successi che verranno riconosciuti anche dalla stampa.

Petruzzi segue il percorso di Angelo Patri con molti documenti assai interessanti, riferendo diverse "fasi educative" da lui sperimentate,

anche in collaborazione con la moglie, con la quale scelse di andare a vivere nello stesso quartiere della scuola per essere immerso nella stessa quotidianità degli abitanti, per meglio collaborare con allievi, insegnanti, genitori e ottenere l'impegno di tutti i membri della comunità circostante.

Lo segue nel suo trasferimento all'importante Public School 45 nel Bronx, una difficile realtà multietnica scelta fra le migliori sedi newyorchesi per la sperimentazione del Gary Plan di William Wirt ispirato al progressismo deweyano. Qui Patri riceve la visita di Maria Montessori, di cui non vi è traccia nella sua autobiografia, ma Petruzzi riporta un inedito *memoir* nel quale Angelo racconta la conversazione che ebbero (p. 107).

Insieme all'attività nella scuola, Patri si impegna nella pubblicazione di volumi, sia manuali per insegnanti e genitori, sia testi per l'infanzia che talvolta sono riadattamenti di libri italiani, che Petruzzi fa risalire al "suo antico amore per il rituale della narrazione" (p. 112) di derivazione paterna. Se a ciò si aggiunge la sua attività di conferenziere e di collaboratore di giornali, spesso su contenuti che approfondiscono i problemi degli immigrati o comunque dei soggetti in difficoltà, si ha il quadro di una personalità ricca e interessante che non poteva che attrarre Lombardo Radice, che, non a caso, gli dedicò un ampio e bel capitolo ("L'opera educativa di A. Patri") nel suo volume del 1936, *Pedagogia di apostoli e di operai*.

Infine, nel terzo capitolo l'Autrice trova che sono molti gli aspetti della vicinanza tra Giuseppe Lombardo Radice e Angelo Patri pur nelle differenze di formazione, di provenienze filosofiche, di ambienti in cui si svolse la loro vita, e ne esalta i tratti affini dei ricordi dell'infanzia nel pensiero dei due che, ad esempio, fece valorizzare l'uso del dialetto nei primi anni di scuola nel primo e le forme di narrazione orale derivanti dalle lingue degli emigrati nel secondo (p.142).

Ancora Petruzzi rileva l'apprezzamento, pur con qualche distacco critico ma con un interesse costante, per tendenze di diversa ispirazione purché ricche di suggestioni utili al dibattito pedagogico.

Ecco, dunque, la lettura di *Scuola e società* di Dewey da parte del pedagogista catanese, tanto che fu proprio Lombardo Radice – anche se la Petruzzi non lo ricorda – a introdurre per primo nel 1914 parte dell'opera nella collana "Scuola e vita" da lui diretta per l'editore Battiato di Catania, nonché più tardi la pubblicazione di importanti

saggi sull'attivismo americano nei supplementi a "L'Educazione Nazionale" del 1927.

Del resto, non mancano motivi per un confronto tra la scuola serena italiana e la scuola attiva americana, come già fece notare nel 1994 Luciana Bellatalla nel suo articolo *Tra "scuola serena" e "scuola attiva": Angelo Patri*. La centralità riservata al bambino che deve essere protagonista attivo nella scuola e deve usare le sue nascoste potenzialità ancora non espresse in molti campi, quali quelli delle abilità manuali, del gioco, delle arti, della poesia, della cultura popolare, è un terreno comune tra i due maestri. "La spontaneità del processo conoscitivo da non confondere con lo spontaneismo libero e incontrollato, e il senso sociale dell'educazione per elevare la società sono l'ampio orizzonte che li accomuna" (p. 153).

Il saggio si chiude con più di un centinaio di pagine documentarie: il lettore vi trova soprattutto lettere, che si riferiscono all'incontro fra Giuseppe Lombardo Radice e Angelo Patri nel 1927. Questa parte, oltre ad essere molto interessante, suggerisce spunti per ulteriori ricerche e, quindi, aggiunge al volume notevole valore. **(Nella Sistoli Paoli)**

Necrologi

Il 10 maggio scorso, a Firenze, è scomparsa, all'improvviso, Nicoletta Codignola, discendente di una illustre famiglia, dedicatasi allo studio delle questioni educative. Se il prozio, Arturo, è oggi meno noto, il nonno Ernesto ed il padre Tristano sono ancora ricordati perché sono stati protagonisti della riflessione sull'educazione (il primo, collaboratore anche di Gentile alla sua Riforma) e della politica scolastica del secondo Novecento (il secondo, cui si deve in gran parte la scuola media finalmente unica nel 1962).

Nicoletta, nata nel 1942, in tempo per vivere, seppure inconsapevole, la scelta del padre di passare in clandestinità e nelle file dei partigiani, si è dedicata con passione e competenza alla tradizione familiare: educazione e editoria. Si deve a lei, infatti, già educatrice e scrittrice per l'infanzia, la nascita nel 1981 della casa editrice Fatatrac, oggi una fra le più significative di quelle che operano in Italia in questo particolare settore. Nata dalla collana per l'infanzia della Nuova Italia e dall'incontro con una preesistente casa editrice e dal 2011 entrata nel gruppo editoriale del Borgo, Fatatrac si è subito specializzata nella pubblicazione di albi illustrati e di libri per giocare. Insomma, ha dato e continua a dare il suo contributo ad avvicinare i più piccoli al piacere della lettura, in un'epoca in cui leggere stanca sempre più spesso anche per la concorrenza di strade semplificate (e poco proficue) per imparare a pensare ed a crescere.

Per questo abbiamo voluto salutarla nel suo ultimo viaggio, noi di "Ricerche Pedagogiche" che da sempre crediamo nel valore profondo e costruttivo della Parola e nell'importanza dell'immaginazione.

Grazie, Nicoletta e che la terra ti sia lieve.

Il Direttore e la Redazione

Mentre il numero è pronto per essere consegnato all'editore, ci giunge la notizia della morte di Edgar Morin, uno dei massimi studiosi di questioni filosofiche e sociali del Novecento e, per di più, un testimone degli accadimenti del secolo breve che ha attraversato per intero e da protagonista, da quando giovanissimo entrò nelle file della Resistenza e poi visse con partecipazione le vicende del Partito Comunista francese ed il rapporto con lo stalinismo per approdare infine al socialismo: nato nel 1921, se n'è andato alla vigilia dei 105 anni, che avrebbe compiuto il giorno 8 luglio prossimo. Una età straordinariamente lunga vissuta tra viaggi, esperienze diverse e in diversi campi, ricerca e insegnamento, amicizie intellettuali importanti – da Merleau Ponty a Barthes al poeta Fortini – e sempre con un'intensa partecipazione al suo tempo.

Ebreo sefardita di famiglia, nato in Francia da padre di origini greche – il suo vero nome era Edgar Nahoum –, sperimentò in prima persona il significato ed il senso di appartenere a più culture ed a più storie tanto che della complessità e della transdisciplinarietà fece il cuore della sua ricerca e della relazione tra cultura e civiltà il centro del suo pensiero.

Inevitabile che in queste peregrinazioni tra cinema, filosofia, sociologia e storia del pensiero, Morin incontrasse anche l'educazione e se ne facesse paladino. Per questo lo ricordiamo in queste pagine, per la sua difesa della testa "ben fatta" più che "ben piena", come diceva citando Montaigne, per la sua attenzione al rapporto tra processi educativi e globalizzazione e infine, per la sua insistenza sull'educazione come strumento imprescindibile per imparare a vivere in una dimensione aperta al dubbio, non chiusa in identità certe ed insuperabili e per apprendere un'etica dell'umano di cui si sente sempre maggiore bisogno.

Salutarlo nel suo ultimo viaggio era doveroso, consapevoli che dal 29 maggio 2026 il mondo degli uomini è davvero più povero.

Il Direttore e la Redazione

Collaboratori

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

Gabriella Aleandri è Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, ove insegna Apprendimento permanente e Educazione degli adulti nei corsi di Laurea triennale e magistrale; è Direttrice del Master di primo livello in Artiterapie e del Centro Studi, Ricerca e Formazione in ambito didattico e pedagogico sociale e speciale. È membro del Collegio docenti del Dottorato Teorie e ricerca educativa e sociale. È giornalista pubblicista. È direttrice e codirettrice di collane scientifiche pedagogiche. Ha organizzato e/o partecipato a numerosi congressi e convegni nazionali e internazionali, ove è stata anche invitata come Keynote Speaker. È stata più volte visiting professor su invito e ha vinto borse per Erasmus Plus Teaching e Erasmus Plus Training. È membro di Società scientifiche pedagogiche. Ha all'attivo oltre 140 pubblicazioni nazionali e internazionali, tra cui molte in sedi editoriali di rilievo e in riviste di fascia A. Tra le più recenti: G. Aleandri, C. Lucarelli, *Medical Humanities in Rehabilitation: Theoretical Horizons and Research Perspectives*, in "Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva", 9(4), 2025, pp. 1-12; G. Aleandri, *L'educazione degli adulti nel paradigma dell'educazione permanente dieci anni dopo l'avvio dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA)*, in "Epale Journal", 17, 2025, pp. 10-17; G. Aleandri, C. Fiorentini, *Reflecting on the Latest Piac Data. What Education and Skills within the Lifelong Learning Perspective*, in "Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva", 9(1), 2025, pp. 1-28.

Gianfranco Bandini, professore ordinario di Storia della pedagogia all'Università di Firenze, già segretario del CIRSE, si interessa delle tematiche pedagogiche e educative Otto-Novecentesche in chiave storico-sociale, con particolare attenzione alla riflessione metodologico-storiografica e alla documentazione di tipo digitale. Negli ultimi anni ha avviato studi e iniziative sulla public history in ambito educativo e

sulle minoranze educative. Tra le sue recenti pubblicazioni: con R. Biagioli, M. Ranieri, F. Rozzi, L. Salvini, *Insegnanti alla prova. Una ricerca sugli strumenti di osservazione e il profilo professionale dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria*, in “Formazione & Insegnamento”, 2021; G. Bandini, V. Francis, *Corporal punishment at school and in the family: a long process for its complete elimination*, in “Rivista italiana di educazione familiare”, vol. 16, 2020, pp. 1-9; G. Bandini, *Humanism and New Atheism: experiences and proposals of an educational minority*, in “Historia y Memoria de la Educación”, vol. 12, 2020, pp. 23-55; G. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023.

Andrea Bignardi è attualmente dottorando di ricerca in Pedagogia Generale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Ferrara, dove svolge le sue ricerche nel settore dell'Educazione degli adulti (di cui è Cultore della materia), con un interesse specifico verso la formazione degli insegnanti e delle professioni educative. Tra le sue recenti pubblicazioni si segnalano: *Education and teacher training in the Victorian era. Matthew Arnold, intellectual and school inspector*, in “Ricerche Pedagogiche”, Anno LXI, n. 234, gennaio-marzo 2025 e *Profilo professionale docente e competenza andragogica. La necessità di un rapporto*, in “Lifelong, Lifewide Learning”, Vol. 46, n. 23, 2025. Laureato in Scienze Filosofiche e dell'Educazione e in Lingue e Letterature straniere, è inoltre docente abilitato di Lingua e Cultura Inglese nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Anna Cozzi, dottoranda di ricerca in Beni culturali, formazione, territorio presso l'Università degli Studi di Roma Tor Vergata, con tesi di ricerca in *Degrado urbano e povertà educativa: il contributo pedagogico di don Roberto Sardelli*. I suoi principali ambiti di ricerca riguardano Storia della pedagogia e Pedagogia sociale, interessi maturati grazie alla collaborazione con il Servizio per l'Inclusione e il Sostegno dei Minori in Famiglia, erogato dai Servizi Sociali di Roma Capitale.

Marco D'Onofrio è attualmente assegnista di ricerca e docente a contratto presso l'Università di Roma Foro Italico nell'ambito della Pedagogia dell'inclusione. In particolare svolge ricerca nell'ambito dello sport come veicolo di educazione, di inclusione sociale e di pace.

Cristiana Lucarelli è Dottoressa di Ricerca in Pedagogia presso l'Università degli Studi Roma Tre e logopedista presso l'IRCCS Fondazione Santa Lucia di Roma, dove svolge attività clinica nell'ambito della riabilitazione delle funzioni cognitive in età adulta e evolutiva. È cultrice della materia presso la Cattedra di Apprendimento permanente e Educazione degli adulti (Prof.ssa Gabriella Aleandri) del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Ha svolto attività di docenza in Master universitari di I e II livello e in percorsi di specializzazione per il sostegno. Attualmente si occupa dell'integrazione tra Medical Humanities, apprendimento adulto e pratiche riabilitative. È autrice di contributi scientifici pubblicati in riviste di fascia A e in volumi, tra cui: G. Aleandri, C. Lucarelli, *Medical Humanities in Rehabilitation: Theoretical Horizons and Research Perspectives*, in "Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva", 9(4), 2025, pp. 1-12; C. Lucarelli, *I Disturbi di Linguaggio*, in L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Come fare sostegno a scuola*, Roma, Anicia, 2020; C. Lucarelli, G. Ferri, *L'esperienza clinica nel setting riabilitativo del paziente*, in U. Bivona, A. Costa (a cura di), *Empatia, danno neurologico, ricostruzione del sé*, Roma, Armando, 2017.

Thomas Manfredi è attualmente collaboratore del Progetto POT "Orientamento nelle Scienze Motorie: scuola-università-lavoro" presso l'Università di Roma Foro Italico, dove già ha studiato e dove è docente a contratto di Attività Tecnico-Pratico per la Pedagogia dell'inclusione.

Emilia Restiglian è Professoressa Associata di Pedagogia sperimentale all'Università di Padova, dove insegna Valutazione e apprendimento, Valutazione di sistema e Quality Education in Early Childhood and School nel Corso di studio in Scienze della Formazione Primaria e Organizzazione e valutazione della qualità nel Corso di studio in Scienze dell'Educazione, indirizzo Servizi Educativi per l'Infanzia. Fra le sue pubblicazioni ricordiamo: *Valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia. Sistemi e strumenti*, Roma, Carocci, 2020; J. E. Raffaghelli, E. Restiglian, M. Scarcelli (a cura di), *La cultura nell'era post-digitale. Tra conoscenze delle famiglie e professionalità educative*, Lecce, Pensa Multimedia, 2024.

Marta Sánchez Utgé è docente a contratto presso l'Università di Roma Foro Italico e si occupa di Didattica e pedagogia speciale in par-

ticolare nell'ambito della formazione degli insegnanti di sostegno. È impegnata nel progetto di ricerca internazionale “Innovation Lab: Transform your teaching with the Digital Advisor Toolkit for Higher Education” e in quello nazionale “T-Pack nella formazione iniziale degli insegnanti specializzati per le attività di sostegno. Tra le sue pubblicazioni: S. M. Pagliara, M. Sánchez Utgé, *Tool for Digital Inclusion in Italian Schools: The Use of Self-Assessment Framework from ENTELIS Project*, in “Assistive Technology: Shaping a Sustainable and Inclusive World”, 306, 2023, pp. 455-460; S.M. Pagliara, M. Sanchez Utgé, G. Bonavolontà, A. Mura, *Analysing Italian Inclusive Education Practices in Relation to Universal Design for Learning Principles*, in “Assistive Technology: Shaping a Sustainable and Inclusive World”, 306, 2023, pp. 511-516.

Nella Sistoli Paoli, allieva di Tina Tomasi al Magistero di Firenze e già dirigente scolastica, è stata revisore dei conti della SPES. Si è sempre occupata di storia dell'educazione, con particolare riguardo a Giuseppe Lombardo Radice ed al suo *milieu* culturale. Collabora da tempo con “Ricerche Pedagogiche”. Con la sua Maestra ha scritto *La scuola Normale di Pisa dal 1813 al 1945. Cronache di un'istituzione*, Pisa, ETS, 1990; ha inoltre curato il volume G. Harasim, *L'impegno educativo. Antologia di scritti su cultura, scuola, famiglia*, Roma, Aracne, 2009.

Silvia Zanazzi è professoressa associata presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'università di Ferrara, dove insegna “Marginalità, Differenze ed Inclusione” nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione. Il focus della sua ricerca riguarda i vari aspetti della diversità e i problemi legati dalla pedagogia ed alla Didattica Speciale. Tra le sue pubblicazioni: *Inclusive Education. A Critical View of Italian Policies*, Roma, Nuova Cultura, 2018; *Education for Health and Care*, Roma, Nuova Cultura, 2019; *Educazione in divenire. Percorso formativi per il tirocinio universitario*, Reggio Emilia, Junior, 2023 (in collaborazione con Paola Bastianoni).

Paola Zoroaster è attualmente dottoranda presso l'Università di Padova e si occupa di problemi inerenti al feedback fra pari, alla valutazione e alle pratiche di osservazione in contesti prescolari. Tra le sue pubblicazioni: con E. Restiglian et al., *Stimulating agency in preschool children using feedback (in formative assessment): An exploratory re-*

search, in *31st EECERA Conference*, 2023; con E. Restiglian, *Observing Peer Feedback in preschool*, in “Formazione & Insegnamento”, 2025, pp. 57-66.

