

EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

Rivista Semestrale

Anno 17 n. 1

Gennaio-Giugno 2026

ISSNe 2284-015X

**Educare alla complessità:
intersezionalità, decolonizzazione della
didattica e pratiche di cura nei contesti educativi**
**Educating for Complexity: Intersectionality,
Decolonial Approaches to Teaching, and
Practices of Care in Education**

EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

Rivista Semestrale

Anno 17 n.1

Gennaio-Giugno 2026

**Educare alla complessità:
intersezionalità, decolonizzazione della
didattica e pratiche di cura nei contesti educativi
Educating for Complexity: Intersectionality,
Decolonial Approaches to Teaching, and
Practices of Care in Education**

FrancoAngeli 

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Education Sciences & Society (ESS) is an international scholarly open access, peer reviewed biannual journal. The journal aims at highlighting and discussing the main issues arising in the pedagogical and didactical fields. The journal objective is also to provide the educational scientific community with the state-of-the-art and tools to interpret the ongoing debate. The issues of **Education Sciences and Society** offer their professional and academic knowledge in the fields of General Pedagogy, Philosophy of Education, Social Pedagogy, Learning and Teaching, Technology of Education, Special Education and Education Research and related disciplines.

Editors in Chief/Direttori: Michele Corsi (Università di Macerata, Italia); Catia Giaconi (Università di Macerata, Italia); Lorella Giannandrea (Università di Macerata, Italia); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata, Italia)

Editorial Committee/Comitato Editoriale

Michele Corsi (Università di Macerata, Italia); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Ilaria D'Angelo (Università di Macerata, Italia); Noemi Del Bianco (Università di Macerata, Italia); Tommaso Farina (Università di Macerata, Italia); Laura Fedeli (Università di Macerata, Italia); Catia Giaconi (Università di Macerata, Italia); Lorella Giannandrea (Università di Macerata, Italia); Francesca Gratani (Università di Macerata, Italia); Chiara Laici (Università di Macerata, Italia); Grazia Romanazzi (Università Telematica Pegaso, Italia); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata, Italia)

Direction Committee/Co-Direttori

Fabrizio d'Aniello, Rosita Deluigi, Catia Giaconi, Lorella Giannandrea, Luca Girotti, Chiara Sirignano, Massimiliano Stramaglia, Raffaele Tumino

Scientific Committee/Comitato Scientifico

Serge Agostinelli (Université Paul Cezanne de Marseille, France); Marguerite Altet (Université de Nantes, France); Anna Ascenzi (Università di Macerata, Italia); Massimo Baldacci (Università di Urbino, Italia); Vitalij G. Bezrogov (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Boris M. Bim-Bad (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Marc Bru (Université de Toulouse, Francia); Maria Buccolo (Università Europea di Roma); Renza Cerri Musso (Università di Genova, Italia); Cristina Coggi (Università di Torino, Italia); Piero Crispiani (Università di Macerata, Italia); Elio Damiano (Università di Parma, Italia); Jean-Marie De Ketele (Université Catholique de Louvain-La Neuve, Belgio); Juan Manuel De Pablos Pons (Universidad de Sevilla); Gaetano Domenici (Università di Roma Tre, Italia); Yrjö Engeström (University of Helsinki, Finlandia); Tommaso Farina (Università degli Studi di Macerata); Franco Frabboni (Università di Bologna, Italia); Luciano Galliani (Università di Padova, Italia); Jim Garrison (Virginia Tech University, U.S.A.); Larry Hickman (Southern Illinois University, Carbondale, U.S.A.); Jean Houssaye (Université de Rouen, Francia); José Antonio Ibañez-Martin (Universidad de Madrid, Spagna); Cosimo Raffaele Laneve (Università di Bari, Italia); Yves Lenoir (Université de Sherbrooke, Quebec, Canada); Susanna Mantovani (Università di Milano Bicocca, Italia); Anna Maria Mariani (Università di Torino, Italia); Luigina Mortari (Università di Verona, Italia); Maria Teresa Moscato (Università di Bologna, Italia); Anatolij V. Mudrik (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra, Spagna); Luigi Pati (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia); Philippe Perrenoud (Université de Genève, Svizzera); Minerva Franca Pinto (Università di Foggia, Italia); Aleksandr N. Poddjakov (State Research University, Higher School of Economics, Moscow, Russia); Jean-Pierre Pourtois (Université de Mons-Hainaut, Belgio); David Rasmussen (Boston College, U.S.A.); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Naoko Saito (Università di Kyoto, Giappone); Albert Sangrà (Universitat Oberta de Catalunya, Spagna); Roberto Sani (Università di Macerata, Italia); Luisa Santelli Beccegato (Università di Bari, Italia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria, Italia); Bianca Spadolini (Università di Roma Tre, Italia); Flavia Stara (Università di Macerata, Italia); Jean-Marie Van der Maren (Université de Montréal, Canada); Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia); Emil Visnovsky (Accademia Slovacca delle Scienze, Slovacchia); Carla Xodo (Università di Padova, Italia)

Peer Review Process

Manuscripts for publication in ESS are selected through a rigorous peer review to ensure originality, timeliness, relevance, and readability. The main aim of the journal is to publish peer reviewed research and review articles in rapidly developing field of Education and all other related fields. ESS is an online journal having full access to the research and review paper.

Aut. Trib. Roma n. 80/12 del 15.3.2012 – Semestrale – Dir. Resp: Michele Corsi Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy
ISSNe 2284-015X. Stampa: Global Print srl, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola, Milano.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)
L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

I semestre 2026 – Finito di stampare: luglio 2026

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

**Educare alla complessità: intersezionalità,
decolonizzazione della didattica
e pratiche di cura nei contesti educativi**
**Educating for Complexity: Intersectionality,
Decolonial Approaches to Teaching,
and Practices of Care in Education**

Sommario

Editoriale

*Michele Corsi, Pier Giuseppe Rossi, Lorella Giannandrea,
Magda Pischetola*

**Educare alla complessità: intersezionalità, decolonizzazione
della didattica e pratiche di cura nei contesti educativi** pag. 9

Editorial

*Michele Corsi, Pier Giuseppe Rossi, Lorella Giannandrea,
Magda Pischetola*

**Educating for Complexity: Intersectionality, the Decolonisation
of Teaching, and Practices of Care in Educational Contexts** » 21

Articoli

**Scuola, policrisi e potere. Micro-spazi di libertà nei processi
educativi contemporanei**

*School, Polycrisis, and Power. Micro-spaces of Freedom in
Contemporary Education*

*Pier Giuseppe Rossi, Lorella Giannandrea, Francesca
Gratani, Lorenza Maria Capolla* » 33

**Fare scuola fra incertezza e cambiamento: pratiche di osser-
vazione e redistribuzione del potere**

*Teaching in times of uncertainty and change: Practices of
observation and redistribution of power*

*Lorella Giannandrea, Pier Giuseppe Rossi, Francesca
Gratani, Lorenza Maria Capolla* » 49

Competenza emotivo-riflessiva e pedagogia della cura nella formazione iniziale degli insegnanti: evidenze da uno studio esplorativo

Emotional-reflexive competence and pedagogy of care in initial teacher education: Evidence from an exploratory study

Sabrina Lucilla Barone

pag. 66

Intersezionalità, etica della cura e decolonizzazione epistemica nella formazione degli insegnanti di sostegno. Un'analisi critica di un laboratorio di didattica dell'area antropologica nel TFA Sostegno

Intersectionality, Ethics of Care and Epistemic Decolonization in Support Teacher Training. A Critical Analysis of an Anthropological Area Didactics Laboratory in the TFA Sostegno Programme

Mariagrazia Verbicaro, Patrizia Oliva

» 84

Embodied vulnerability as a formative resource: Body, emotions, and professional identity in Physical Education initial teacher education

Ferdinando Cereda

» 97

Complessità e "povertà educativa". Riflessioni a partire da un'indagine con studenti e studentesse con background migratorio

Complexity and educational poverty. Reflections from an inquiry with students with migratory backgrounds

Paolo Sorzio, Caterina Bembich

» 109

Scuole come microcosmi politici: educazione sesso-affettiva ed esperienze delle insegnanti tra ostacoli e resistenze in Italia

Schools as Political Microcosms: Sexuality education and teachers' experiences amid obstacles and resistance in Italy

Valeria Piras, Alice Valenza, Susanna Chiulli, Emanuele Falcolini

» 122

Dis-alleanze nei servizi educativi 0-6: una rilettura intersezionale e postcoloniale/decoloniale di dati di ricerca sulla relazione con le famiglie con background migratorio

Dis-alliances in Early Childhood Education and Care Services: An Intersectional and Postcolonial/Decolonial

Reinterpretation of Research Data on the Relationship with Families with a Migrant Background

Chiara Borelli

pag. 139

Grammatica, semantica e tecnica della cura per una didattica vitale: un antidoto alle necrodidattiche

Grammar, semantics and care technique for vital teaching: An antidote to necrodidactics

Giuseppe Liverano

» 154

Immersive technologies for inclusion: A Special Pedagogy protocol for the co-design of inclusive educational training paths

Tommaso Santilli, Catia Giaconi, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo

» 171

Strategie di musicoterapia per la cura e l'apprendimento inclusivo con persone con Disturbi del Neurosviluppo e BES

Music therapy strategies for care and inclusive learning with people with Neurodevelopmental Disorders and Special Educational Needs

Gabriella Aleandri, Samira Paradiso

» 192

Intelligenza artificiale, cura digitale e sensibilità intersezionale nella formazione dei docenti di sostegno: percezioni, competenze e rischi di marginalizzazione in uno studio quantitativo

Artificial intelligence, digital care and intersectional awareness in special education teacher education: Perceptions, competencies and risks of marginalization in a quantitative study

Gianpiero Tiso

» 209

Oltre il canone eurocentrico: prospettive decoloniali per una didattica della differenza e della pluralità

Beyond the Eurocentric Canon: Decolonial Perspectives for a Pedagogy of Difference and Plurality

Antonio Sacristano

» 223

Decolonizzare lo sguardo sperimentando la cura.

Il progetto M.A.R.G.E. per il supporto alla genitorialità competente e all'empowerment nel materno

Decolonizing the gaze through the practice of care.

Decolonizing the gaze through the practice of care.

The M.A.R.G.E. project for supporting competent parenting and maternal empowerment

Sara Gemma, Maria Luisa Iavarone, Francesco Girardi pag. 238

Verso una epistemologia intersezionale della cura. Un'analisi attraverso l'approccio narrativo al femminile

Towards an intersectional epistemology of care. An analysis of through women's storytelling approach

Francesca Salis, Silvia Casilio, Annamaria Riccioni, Veronica Punzo » 253

Decolonizzare l'insegnamento, trasformare la scuola: ripensare pratiche, istituzioni, politiche oltre la *learnification*

Decolonising Teaching, Transforming Schooling: Rethinking Practices, Institutions, and Policies Beyond Learnification

Valerio Ferrero » 273

Progettare per la pluralità: UDL, giustizia epistemica e pratiche di cura nei contesti educativi post-digitali

Designing for plurality: UDL, epistemic justice, and practices of care in post-digital educational contexts

Antonio Balestra » 286

Il corpo come dispositivo epistemico: prospettive decoloniali, intersezionali ed enattive nella didattica delle scienze delle attività motorie e sportive

The body as an epistemic device: Decolonial, intersectional and enactive perspectives in the teaching of physical education and sports

Stefano Scarpa, Elena Zambianchi, Francesca Toma » 298

Cura come polis: interdipendenza, giustizia e trasformazione educativa

Care as Polis: Interdependence, Justice, and Educational Transformation

Aldo Amoia » 313

Educare alla complessità attraverso infrastrutture educative situate: linguaggi embodied, commons e pratiche di cura.

Educating Complexity through Situated Educational Infrastructures: Embodied Languages, Commons, and Practices of Care

Alessandra De Nicola

pag. 325

Alia

Ricerca educativa fra interdisciplinarietà e rigore metodologico.

La metodologia come strategia di connessione

Educational research between interdisciplinarity and

methodological rigor. Methodology as a connection strategy

Renata Maria Viganò

» 344

Tra immaginazione e funzione. Ecologie educative e costruzione degli immaginari robotici a scuola

Between Imagination and Function. Educational Ecologies and the Construction of Robot Imaginaries in School

Maria Brembilla, Marco Giganti, Federica Baroni, Marco Lazzari

» 354

Formare i futuri insegnanti ad un utilizzo consapevole dell'Intelligenza Artificiale per la progettazione didattica

Training pre-service teachers in the responsible use of Artificial Intelligence for instructional design

Elisabetta Nicchia

» 373

What are the dimensions of competence of AI Literacy frameworks for higher education? A scoping review

Delio De Martino, Fabio Filosofi, Luca Bianchin, Maria Meletiou-Mavrotheris, Anna Dipace

» 386

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Editoriale

Educare alla complessità: intersezionalità, decolonizzazione della didattica e pratiche di cura nei contesti educativi

Michele Corsi*, Pier Giuseppe Rossi*, Lorella Giannandrea*, Magda Pischetola^

Negli ultimi decenni, il campo dell'educazione è stato attraversato da profonde trasformazioni epistemologiche, sociali e culturali, che hanno interrogato, in modo radicale, finalità, contenuti e pratiche dell'insegnamento. Le crescenti disuguaglianze sociali, le migrazioni, le eredità coloniali nei curricula, le forme di esclusione implicite nei dispositivi educativi, così come l'emergere di nuove vulnerabilità individuali e collettive, hanno posto, al centro del dibattito pedagogico, la necessità di ripensare l'educazione come spazio di *giustizia sociale, riconoscimento e cura*.

In questo scenario, prospettive quali la *decolonizzazione della didattica*, l'*intersezionalità* e l'*etica della cura* sono pertanto in grado di offrirci, ormai, cornici teoriche e operative per analizzare criticamente gli attuali contesti educativi e per progettare pratiche più eque, inclusive e responsabili.

L'*intersezionalità*, ad esempio, ci consente di leggere l'esperienza educativa come il risultato di molteplici assi di differenza e potere: genere, classe, origine, disabilità, linguaggio, status migratorio ecc.; la *decolonizzazione* ci invita, dal canto suo, a mettere in discussione gerarchie epistemiche, canoni disciplinari e modelli di sapere eurocentrici e occidentali, e a utilizzare sia ontologie basate su concetti, sia ontologie basate sulla relazione; la *cura*, infine, richiama una responsabilità pedagogica e sociale distribuita, capace di tenere insieme apprendimento, benessere, relazioni e soggettività.

In questo numero si è inteso, perciò, raccogliere taluni contributi, teorici ed empirici, che esplorano criticamente le suddette prospettive, mettendo in dialogo, fra loro, la ricerca educativa, le pratiche didattiche e le politiche formative.

Tale fascicolo si compone, pertanto, dei contributi che seguiranno ora in elenco, e che affrontano, nella loro globalità, i temi summenzionati. Cui si aggiungono altri quattro contributi nella sezione *Alia*.

* Università degli Studi di Macerata.

^ University of Copenhagen.

I primi due contributi di Pier Giuseppe Rossi, Lorella Giannandrea, Francesca Gratani e Lorenza Maria Capolla, dell'Università di Macerata, affrontano la trasformazione dell'esperienza scolastica contemporanea a partire dalle prospettive decoloniale e intersezionale, mettendo in discussione l'idea di una conoscenza stabile, neutra e centralizzata. Il primo contributo sviluppa una riflessione teorica sulle condizioni di estraneità e alienazione che attraversano la scuola, interpretandole alla luce dei concetti di policrisi e scalarità e richiamando la necessità di ripensare il rapporto tra sapere, potere e partecipazione. Il secondo contributo presenta gli esiti di un percorso di formazione e ricerca collaborativa realizzato nell'a.a. 2025/26 con circa cento docenti del Centro Italia, evidenziando come la postura osservativa del docente, i dispositivi organizzativi, la devoluzione e la redistribuzione del potere decisionale possano rendere visibili competenze situate spesso non riconosciute nelle pratiche ordinarie. Nel loro insieme, i due lavori individuano nei micro-spazi di libertà e nella redistribuzione dell'agency possibilità concrete, seppur non sistemiche, per ripensare la produzione dei significati e costruire forme più democratiche e vivibili di convivenza educativa.

Le trasformazioni dei contesti educativi, segnate da disuguaglianze sociali, diversificazione culturale e nuove vulnerabilità, richiedono, nell'approccio argomentativo di Sabrina Lucilla Barone dell'Università Telematica Pegaso, una riconsiderazione della formazione degli insegnanti in relazione alla complessità e alla responsabilità pedagogica. La dimensione emotiva dell'insegnamento guadagna così, in questo scenario, un rilievo strutturale che i modelli di sviluppo professionale faticano ancora a tradurre in dispositivi formativi adeguati. Lo studio analizza, pertanto, la relazione fra competenza emotivo-riflessiva e orientamento verso pratiche educative di cura in insegnanti in formazione iniziale, a partire da un disegno quantitativo esplorativo basato su dati da questionario. Il lavoro si configura, perciò, come uno studio pilota a prevalente finalità descrittiva, condotto su un sotto-campione di 9 partecipanti per il modulo quantitativamente più coerente rispetto agli indici costruiti. Dove i risultati descrivono una tendenza associativa positiva fra le due dimensioni, da interpretare quale indicazione esplorativa e non come evidenza inferenziale generalizzabile. L'orientamento alla cura emerge, infine, come componente di un profilo professionale articolato, fondato su riflessività, inclusione e attenzione relazionale. Il presente contributo propone, dunque, una lettura situata della competenza emotiva e offre elementi per un ripensamento della pedagogia della cura nella formazione iniziale degli insegnanti.

Il contributo di Maria Grazia Verbicaro e Patrizia Oliva dell'Università di Catanzaro analizza un laboratorio formativo condotto nell'ambito del TFA-sostegno per la scuola secondaria di primo grado, focalizzandosi, in particolare, sulla didattica dell'area antropologica. Fondato su un'epistemologia situata,

tale percorso ha impegnato i corsisti nella costruzione collaborativa di materiali didattici a basso costo attraverso una struttura a staffetta fra piccoli gruppi e integrando operativamente, fra loro, tre cornici teoriche: l'intersezionalità applicata alla formazione degli insegnanti, l'etica della cura come orientamento pedagogico relazionale e la decolonizzazione dei saperi disciplinari. Adottando la metodologia dell'analisi della prassi, vengono qui documentate, in specie, tre dinamiche trasformative emergenti: la resistenza iniziale alla complessità intersezionale dei profili degli alunni, le tensioni sistemiche emerse nella fase di progettazione collaborativa e lo slittamento dal registro diagnostico a quello narrativo nel linguaggio professionale dei docenti in formazione. Indicando, i risultati, che percorsi formativi progettati con intenzionalità critica possono attivare processi di revisione epistemica nelle disposizioni professionali degli insegnanti di sostegno in formazione iniziale.

Il saggio di Ferdinando Cereda dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano propone il concetto di vulnerabilità incarnata per interpretare una forma specifica di esposizione professionale che emerge nella formazione iniziale degli insegnanti di Educazione Fisica. Integrando una concezione strutturale della vulnerabilità professionale, la teoria della socializzazione occupazionale e la *body pedagogics*, il contributo chiarisce come il passaggio da un'identità fondata sulla competenza fisico-sportiva a un'identità pedagogica possa configurare un'interruzione biografica particolarmente intensa. Tale interruzione non riguarda solo l'Educazione Fisica: ogni docente è chiamato a trasformare il sapere disciplinare in mediazione didattica. La specificità dell'Educazione Fisica consiste, tuttavia, nel fatto che il corpo è contemporaneamente strumento, oggetto e criterio implicito di legittimazione professionale. Il saggio approfondisce, quindi, il ruolo del dispositivo corporeo, delle aspettative normative sull'"insegnante atletico" e delle strategie difensive attraverso cui i futuri docenti proteggono la propria immagine professionale. La vulnerabilità incarnata viene infine interpretata come possibile risorsa formativa, a condizione che sia sostenuta da spazi riflessivi, *mentoring* e pratiche orientate alla cura, all'inclusione e alla responsabilità pedagogica.

La teoria della complessità offre, nel saggio di Paolo Sorzio e Caterina Bemlich dell'Università di Trieste, una prospettiva epistemologica transdisciplinare in ordine alla scoperta delle leggi che governano il comportamento globale dei sistemi: siano essi naturali o sociali e culturali. I fenomeni multidimensionali possono essere così studiati ricostruendo la rete di interdipendenze e reciprocità fra le variabili, anziché isolare relazioni lineari di causa-effetto, come invece avviene nella prospettiva riduzionista. L'orientamento verso la complessità è fondamentale, per gli Autori, al fine di analizzare i fenomeni educativi. Dove, in particolare, il contributo insiste sulla riformulazione del concetto di "povertà

educativa” in relazione alle caratteristiche multidimensionali dell’apprendimento individuale nella società. Si tratta, pertanto, non d’isolare poche variabili e porle in relazione causale, ma d’indagare il sistema complesso che connette diverse dimensioni di sviluppo formale e non-formale, per riconoscerli, al suo interno, le dovute opportunità di crescita. I dati raccolti sono, infine, interpretati alla luce del paradigma della complessità, evidenziando come la cosiddetta “povertà educativa” vada rapportata a interazioni fra diverse dimensioni dell’identità personale, in relazione ai contesti di apprendimento.

Mentre la comunità scientifica internazionale riconosce, nel saggio di Valeria Piras, Alice Valenza, Susanna Chiulli e Emanuele Falcolini dell’ITD CNR di Genova, l’importanza della *Comprehensive Sexuality Education* (CSE) quale approccio integrato all’educazione sessuo-affettiva, il panorama italiano è caratterizzato, dal canto suo, da una complessa interazione di fattori culturali e politici che ne ostacolano l’implementazione diffusa e strutturata. Attraverso un quadro teorico che intreccia, pertanto, CSE e pedagogia trans-femminista, l’articolo esplora le prospettive di dodici insegnanti di scuola secondaria impegnate attivamente nel promuovere l’accesso all’educazione sessuo-affettiva. Dove lo studio mette in luce i modi con cui i contesti scolastici sono attraversati da tensioni strutturali, e mostrando come l’implementazione dell’educazione sessuo-affettiva sia ostacolata da un clima istituzionale percepito come ostile. Nel contempo, emergono strategie di resistenza e negoziazione che contribuiscono a mantenere aperti spazi educativi orientati alla cura, alla riflessività critica e al riconoscimento delle differenze. Lo studio offre, in ultima istanza, una lettura situata delle esperienze delle docenti e contribuisce a un dibattito ancora limitato, ma urgente, sull’educazione sessuo-affettiva nel sistema scolastico italiano.

Il contributo di Chiara Borelli dell’Università di Bologna analizza alcuni esiti di una ricerca qualitativa più ampia condotta in un comune del Nord Italia sui bisogni delle famiglie contemporanee e sull’alleanza educativa nei servizi 0-6 anni, soffermandosi sulle rappresentazioni di educatrici e insegnanti rispetto alla relazione con famiglie con background migratorio. Rileggendo qui, in prospettiva intersezionale e postcoloniale, alcuni dati emersi da 12 focus group con personale educativo, e concentrandosi, in particolare, sulle difficoltà comunicative, linguistiche e culturali codificate come fattori di dis-alleanza. Dove l’analisi, ivi condotta, mostra come queste difficoltà siano connesse ad aspettative assimilative, processi di infantilizzazione, stereotipi culturali sulle famiglie migranti, che talvolta possono assumere anche forme riconducibili al femonazionalismo. Il contributo evidenzia, infine, come le carenze organizzative sul piano della mediazione linguistico-culturale concorrano pure a produrre

disuguaglianze. In conclusione, si sottolinea la necessità di rafforzare sia la ricerca sulle forme implicite di razzismo nei contesti educativi, sia la formazione del personale in chiave interculturale critica, postcoloniale e intersezionale.

La complessità dei contesti scolastici, caratterizzata da fenomeni di esclusione formativa, di egemonie e discriminazioni, sollecita, nel contributo di Giuseppe Liverano dell'Università di Chieti-Pescara, un ripensamento radicale dell'azione didattica. Introducendo, tale articolo, il paradigma della necro-didattica per evidenziare come, all'interno di siffatta azione didattica, si possano poi generare micro-aggressioni, micro-azioni standardizzate, gesti e parole ambigue, che, nell'invisibilità di micro-meccanismi diseducativi, sono in grado di produrre annichilimento identitario e formativo, e configurandosi quale forma silente di violenza simbolica. In opposizione a tale deriva educativa, l'articolo propone e fonda, epistemologicamente, una didattica fondata sulla cura, intesa come antidoto capace di restituire all'insegnamento la sua vocazione vitale, emancipativa e democratica. Attraverso, pertanto, un'analisi capace d'integrare, fra loro, l'approccio intersezionale e la prospettiva decoloniale, vengono qui delineati i tre fondamenti costitutivi di questa proposta: la grammatica della cura, che definisce la struttura processuale; la semantica della cura, che orienta il contenuto di senso e il significato dell'azione didattica verso l'equità e la giustizia; la tecnica della cura, che ne declina l'attuazione situata e riflessiva. Sulla base di questa epistemologia, l'azione didattica fondata sulla cura, e assunta quale scelta politica e morale intenzionale dell'insegnante, può risultare un'opzione valida per contrastare le logiche egemoniche e colonizzanti, promuovendo una trasformazione esistenziale degli studenti e restituendo centralità all'inclusione, al benessere e alla costruzione democratica della conoscenza. Infine, si identificano, qui, gli indicatori e gli strumenti da impiegare in un disegno di ricerca empirica finalizzato a validare scientificamente i pilastri teorici della didattica fondata sulla cura.

Le trasformazioni sociali e culturali che interessano la società contemporanea evidenziano, nel contributo di Tommaso Santilli, Catia Giaconi, Noemi Del Bianco e Ilaria D'Angelo dell'Università di Macerata, la necessità di ripensare i processi educativi come dimensioni di cura, assicurando eque opportunità di partecipazione a tutti gli studenti. In tale contesto, gli ambienti di apprendimento immersivi possono essere interpretati non quali meri *setting* tecnologici, ma come veri e propri ecosistemi pedagogici in cui la creazione di conoscenza, la partecipazione e l'accessibilità vengono co-costruite attraverso approcci situati. Il presente contributo propone, dunque, l'applicazione di un protocollo di *co-design* fondato sui *framework* della Pedagogia Speciale e finalizzato allo sviluppo di *training* inclusivi che prevedono le tecnologie immersive quali dispositivi educativi e didattici inclusivi. Lo studio pilota, presentato in questo *paper*, permette, così, di rileggere gli ambienti di apprendimento immersivi

come luoghi in grado di attivare nuovi processi di relazioni educative di aiuto e nuove opportunità di autodeterminazione.

Gabriella Aleandri e Samira Paradiso dell'Università di Roma³ evidenziano, in questo loro articolo, come l'attuale scenario educativo richieda risposte tempestive in ordine alla complessità dell'apprendimento e dei Bisogni Educativi Speciali (BES). I disturbi del neuro-sviluppo, quali il DSA, l'ADHD e l'ASD, presentano, infatti, criticità nell'attenzione, nella regolazione emotiva e nella partecipazione sociale. In un'ottica di innovazione pedagogica (Baldacci, 2014) orientata pertanto alla cura, la musicoterapia si configura quale strumento d'intervento funzionale per favorire processi di autoregolazione e sincronizzazione interpersonali, attraverso canali non verbali. Il mediatore sonoro offre, pertanto, un quadro di supporto intersoggettivo volto a favorire lo sviluppo nei profili neuro-divergenti tramite la "musicalità comunicativa". Dove in particolare, nel presente contributo, viene analizzato un progetto di ricerca-intervento condotto su 10 partecipanti (tra i 5 e i 20 anni) attraverso un percorso di 8 sessioni. Il design pedagogico adotta, qui, una metodologia mista, integrando, fra loro, strumenti quantitativi (scale e griglie) e qualitativi (diari clinici e interviste). Con gli obiettivi che risiedono nella valutazione dell'efficacia del mediatore sonoro relativamente al potenziamento delle funzioni esecutive e della comunicazione cooperativa. Lo studio propone dunque, in ultima istanza, un modello integrato fra musicoterapia, pedagogia e psicologia dell'apprendimento, idoneo a sostenere lo sviluppo di protocolli *evidence-based* finalizzati all'inclusione sistematica.

L'espansione dell'intelligenza artificiale generativa nei contesti scolastici, nel contributo di Gianpiero Tiso dell'Università di Milano Bicocca, pone interrogativi decisivi intorno alla giustizia educativa, alle forme di marginalizzazione e alla qualità delle pratiche di cura che sostengono la quotidianità didattica. Muovendo da una prospettiva intersezionale e decoloniale, l'articolo analizza come i docenti di sostegno in servizio in Italia leggano l'AI in relazione alla propria postura professionale, indagando le connessioni fra autoefficacia tecnologica, percezione del potenziale inclusivo, pratiche di cura digitale, sensibilità intersezionale e disponibilità alla formazione specifica. La ricerca, ivi condotta, adotta un disegno quantitativo *cross-sectional* basato su un questionario strutturato e validato tramite il giudizio di esperti e analisi di affidabilità interna, somministrato a 550 insegnanti di sostegno italiani. Mostrando così, i risultati, un orientamento complessivamente favorevole all'uso professionale dell'AI, affiancato da un marcato *gap* formativo rispetto all'uso stesso dell'AI per l'inclusione e da una chiara consapevolezza dei rischi di standardizzazione e ulteriore marginalizzazione degli alunni più vulnerabili. Indicando, le analisi di regressione, come le pratiche di cura digitale siano spiegate in misura prevalente dalla sensibilità intersezionale più che dalla sola autoefficacia tecnologica

e che la propensione all'uso dell'AI dipenda congiuntamente da competenze percepite, valutazione del potenziale inclusivo e dimensioni etico-relazionali della professionalità docente. Ne derivano, pertanto, implicazioni per ripensare i curricula dei percorsi TFA di sostegno, nonché la formazione in servizio, in una prospettiva integrata di alfabetizzazione critica all'AI, etica della cura e decolonizzazione della didattica.

L'articolo di Antonio Sacristano dell'Università di Parma indaga la necessità di ripensare i processi educativi contemporanei alla luce delle sfide poste dalla decolonizzazione della didattica, dall'intersezionalità e dall'etica della cura. Muovendo dalla critica alla "colonialità del sapere" e al canone eurocentrico, il presente contributo esplora come le gerarchie epistemiche consolidate agiscano quali dispositivi di esclusione all'interno delle istituzioni formative. Attraverso una riflessione teorica che intreccia, fra loro, pedagogia critica e prospettive post-coloniali, viene qui proposta una transizione da ontologie nozionistiche a ontologie relazionali capaci di valorizzare l'interdipendenza e la pluralità. Un focus specifico è dedicato alla decostruzione del "curricolo nascosto" e alla trasformazione delle pratiche valutative standardizzate, spesso veicolo di violenza epistemica, verso modelli ecologici e formativi. L'etica della cura viene qui declinata quale postura politica e "infrastruttura di resistenza", essenziale per riconoscere la vulnerabilità come risorsa e per promuovere una giustizia cognitiva e affettiva. In conclusione, tale lavoro delinea la figura del docente quale facilitatore di processi di "disimparaggio", prefigurando l'aula come laboratorio di democrazia cognitiva volto alla trasformazione sociale.

Il contributo di Sara Gemma, Maria Luisa Iavarone e Francesco Girardi dell'Università Parthenope di Napoli, presenta il progetto preliminare *M.A.R.G.E. - Madri in Rete per l'Empowerment alla Genitorialità* come pratica di ricerca-azione partecipata (Lucisano & Salerno, 2002), avviato in contesti di complessità e marginalità educativa (Iavarone & Girardi, 2026) nella II^a Municipalità di Napoli. L'azione in oggetto ha coinvolto reti di giovani madri locali e donne rifugiate richiedenti asilo in percorsi di mediazione-educazione alla cura e al materno (Girardi & Gemma, 2024), orientati alla genitorialità competente (Iavarone, 2025). Attraverso pratiche creative (McNiff, 2008), i laboratori partecipativi, le mappature emozionali, i cerchi di ascolto e ricamo, vengono attivati processi di auto-narrazione e apprendimento fra pari, configurandosi quali spazi aperti di relazione con la comunità territoriale. In un'ottica di intersezionalità situata (Schmoll, 2022) e decoloniale (Borghi, 2020), gli *outcomes* attesi hanno finito con il riguardare l'*empowerment* personale, il rafforzamento della relazione genitore-figlio/a e la costruzione di forme di partecipazione attiva, promuovendo narrazioni alternative capaci di valorizzare il margine come spazio generativo di cura, trasformazione e autocoscienza individuale e collettiva.

L'intersezionalità, scrivono, nel loro articolo, Francesca Salis dell'Università di Macerata, con Silvia Casilio, Anna Maria Riccioni e Veronica Punzo, si è affermata come una delle categorie analitiche più incisive e necessarie per la comprensione delle dinamiche di potere e delle disuguaglianze nei contesti educativi e sociali. Dove l'approccio narrativo consente, attraverso uno studio opportunamente qualitativo, di evidenziare quanto il lessico, i costrutti e le pratiche educative impattino sulle esistenze già caratterizzate dalla disabilità e quanto le esperienze scolastiche, formative e lavorative, siano nondimeno contraddistinte da costrutti e pregiudizi legati all'abilismo: una forma specifica di discriminazione che pervasivamente intreccia ogni struttura linguistica, culturale e sociale. In questo quadro, la ricerca narrativa, previo l'inquadramento degli elementi teorici, assume una valenza euristica che non si limita soltanto a raccogliere dei dati, ma è in grado di recuperare le parole del femminile, restituendole a uno spazio discorsivo, da cui sono state storicamente marginalizzate o escluse. Lo studio presenta, perciò, un'analisi condotta su interviste narrative a donne con disabilità che occupano posizioni lavorative e nell'impegno civile delle comunità di appartenenza. Attraverso i loro racconti, l'indagine svela come la narrazione del sé diventi lo strumento privilegiato per scardinare le rappresentazioni stereotipate, offrendo nuovi modelli di cittadinanza attiva e partecipazione democratica.

L'articolo di Valerio Ferrero dell'Università di Torino pone in dialogo la critica alla *learnification* con la prospettiva decoloniale, assumendo la scuola come luogo di produzione del sapere. Dove la riduzione dell'educazione ad apprendimento orienta la formazione in senso individuale e prestazionale, oscurando i fini dell'insegnamento e i criteri di legittimazione della conoscenza. L'approccio decoloniale radicalizza, appunto, tale critica, mostrando i regimi di validità che ordinano contenuti, linguaggi e riconoscimenti. Decolonizzare l'insegnamento significa, quindi, interrogare il modo con cui la scuola – argomenta l'Autore – seleziona e autorizza le conoscenze, trasformando le pratiche d'aula, gli assetti organizzativi e le politiche educative, così da rendere visibili e criticabili le gerarchie epistemiche.

L'articolo di Antonio Balestra dell'Università Link di Roma propone una rilettura dell'*Universal Design for Learning* (UDL) come grammatica progettuale della pluralità nei contesti educativi post-digitali. Sostenendo che l'inclusione diventa pedagogicamente fondata solo quando si traduce in scelte curriculari, valutative e organizzative capaci di rendere pubbliche, intelligibili e discutibili, le condizioni di accesso, partecipazione e riconoscimento. In questa prospettiva, l'UDL viene messo in dialogo con la giustizia epistemica, distinguendone la dimensione testimoniale da quella ermeneutica, con le epistemologie situate e con una concezione della cura intesa come infrastruttura istituzionale dell'azione educativa. Ne deriva l'idea che progettare per la pluralità

significati non solo differenziare accessi e forme di restituzione, ma anche interrogare criticamente i criteri di riconoscimento, i filtri curricolari e le mediazioni tecnologiche che incidono sulla distribuzione della credibilità e dell'intelligibilità. Nella parte finale, il saggio discute alcune implicazioni per la progettazione didattica e la formazione docente.

Il contributo di Stefano Scarpa dell'Università Giustino Fortunato di Benevento, con Elena Zambianchi e Francesca Toma, propone una riflessione teorica sulla decolonizzazione della didattica delle scienze motorie e sportive, mettendo in dialogo, fra loro, prospettiva decoloniale e approccio intersezionale. A partire dalla critica alla presunta neutralità del sapere corporeo, il corpo viene interpretato come una realtà situata, influenzata da dimensioni culturali, sociali e relazioni di potere che incidono sulle esperienze educative e sulla partecipazione degli studenti. Concentrandosi, l'attenzione, sui dispositivi valutativi e sulla relazione educativa intesi come contesti in cui si costruiscono inclusioni ed esclusioni e si definiscono, spesso implicitamente, i criteri di competenza. In questa prospettiva, la valutazione non è solo uno strumento di rilevazione, ma un processo che orienta il riconoscimento degli apprendimenti e contribuisce a costruire gerarchie tra gli studenti. Il riferimento all'enattivismo valorizza, infine, la dimensione incarnata e relazionale dell'apprendimento, evidenziando il ruolo del corpo nella costruzione dei significati. Ne deriva l'esigenza di ripensare le pratiche didattiche in chiave più inclusiva, valorizzando le differenze e le diverse modalità di apprendimento e partecipazione.

Il contributo di Aldo Amoia dell'Università di Bari analizza le condizioni teoriche e pratiche attraverso cui la cura, intesa non come gesto individuale ma come dispositivo relazionale e collettivo, può diventare principio ordinatore di contesti educativi orientati alla giustizia sociale. A partire da una lettura critica dell'etica della cura (Noddings, Tronto, Mortari) e delle sue radici nella tradizione filosofica (Aristotele, Heidegger), il contributo propone un modello operativo centrato su tre assi: il riconoscimento della vulnerabilità quale condizione strutturale dell'apprendimento; la costruzione di pratiche collettive d'interdipendenza; la trasformazione delle istituzioni educative attraverso dispositivi partecipativi. Il saggio prende, pertanto, in considerazione metodologie didattiche concrete, fra cui il *Cooperative Learning*, il *Restorative Practice* e il *Community-Based Learning*, mostrando come esse possano incarnare una pedagogia della cura capace di attraversare differenze, ri-distribuire potere e generare appartenenza.

Il contributo di Alessandro De Nicola dell'Università di Milano Bicocca propone un approccio all'educazione fondato sull'intreccio fra infrastrutture educative situate, *commons*, linguaggi *embodied* e pratiche di cura. In dialogo con le prospettive sulle epistemologie situate e sulla decolonizzazione della didattica, il presente contributo definisce, così, l'apprendimento quale processo

relazionale e multimodale, radicato nei contesti e nelle pratiche. Attraverso una traiettoria di ricerca-azione consolidata nell'ultimo decennio, la città e il patrimonio culturale sono qui interpretati come un'infrastruttura educativa capace di attivare forme di partecipazione, co-costruzione e responsabilità condivisa. In questa prospettiva, i linguaggi *embodied*, quali il gesto, l'immagine, il suono e il movimento, operano come dispositivi cognitivi, mentre la cura si configura quale pratica epistemica che orienta relazioni non estrattive tra soggetti, saperi e ambienti. In tale quadro, l'educazione emerge come configurazione situata di pratiche, relazioni e condizioni dell'apprendere.

Nella sezione *Alia* si aggiungono quattro contributi.

Il saggio di Renata Viganò dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano sviluppa la tesi della metodologia della ricerca educativa quale strategia di connessione fra discipline scientifiche, quadri teorici, pratiche di ricerca e contesti applicativi. La complessità dell'oggetto educativo muove, dunque, a esaminare, in maniera critica, il ricorso all'interdisciplinarietà, distinguendo i diversi ambiti in cui essa si situa e portando l'attenzione sull'interdisciplinarietà scientifica come progetto pragmatico orientato a obiettivi di ricerca condivisi. Vengono, poi, qui discusse le condizioni che rendono possibile una reale integrazione interdisciplinare, approdando così ad argomentare che la metodologia della ricerca può svolgere una funzione di architettura logica atta a connettere, fra loro, interrogativi, quadri teorici, scelte metodologiche, analisi e interpretazioni. In riferimento ai principi proposti dal *Committee on Scientific Principles of Education Research*, il testo approfondisce i criteri della cosiddetta "buona ricerca" educativa e pone in luce il suo ruolo per garantire solidità epistemologica, trasparenza argomentativa ed estensione logica dei risultati. L'approdo è che l'apertura epistemologica, metodologica e critica, costituisce l'*habitus* imprescindibile per una ricerca educativa scientificamente fondata e socialmente rilevante.

Il saggio di Maria Brembilla, Marco Giganti, Federica Baroni e Marco Lazari dell'Università di Bergamo esplora gli immaginari relativi a robot di bambini e preadolescenti coinvolti in percorsi PNRR di *coding* e robotica educativa, raccogliendo 753 produzioni (testuali e grafiche) in risposta alla domanda aperta: "Che cos'è per te un robot?", che sono qui analizzate attraverso un approccio di *reflexive thematic analysis* integrato da analisi descrittive e inferenziali. E dove i risultati evidenziano una distribuzione non casuale delle rappresentazioni lungo il percorso scolastico, con una traiettoria che va da forme iconiche e non stabilizzate nelle classi iniziali a rappresentazioni mediate dai repertori culturali nel passaggio verso la secondaria, sino a definizioni più ontologiche e funzionali al termine di quest'ultima. La categoria più frequente ha riguardato, infine, la natura del robot, mentre sono risultate meno sviluppate le dimensioni relazionali ed etiche. Lo studio suggerisce, pertanto, di considerare

gli immaginari quali risorse epistemiche situate e invita a progettare percorsi di robotica educativa che integrino, fra loro, dimensione tecnica, critica e valoriale.

Gli strumenti di intelligenza artificiale generativa (IAG) stanno trasformando in modo significativo, nell'articolo di Elisabetta Nicchia dell'Università di Genova, i processi di insegnamento e apprendimento, offrendo nuove opportunità per ripensare la progettazione didattica. La formazione iniziale degli insegnanti rappresenta, pertanto, un contesto privilegiato per discutere e sperimentare criticamente l'uso dell'IAG in tale ambito. Presentando, siffatto contributo, un'esperienza condotta con 46 studenti del quarto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Genova. La proposta didattica in oggetto ha previsto attività di formazione, sperimentazione e riflessione sull'impiego dell'IAG nella progettazione didattica. I partecipanti hanno così realizzato e confrontato tre tipologie di *lesson plan*: una prodotta dagli studenti stessi, una co-prodotta con strumenti di IAG e una generata interamente dall'IAG. L'analisi delle differenze tra queste modalità ha permesso ai partecipanti di riconoscere implicazioni pedagogiche e didattiche rilevanti, offrendo spunti interessanti per un'integrazione consapevole dell'IAG nella pratica professionale degli insegnanti.

Il saggio di Delio De Martino, Fabio Filosofi, Luca Bianchin e Anna Dipace dell'Università Telematica Pegaso e di Maria Meletiou Mavrotheris dell'Università di Cipro affronta il tema della rapida diffusione dell'AI, che sta trasformando l'educazione superiore e ponendo nuove domande in ordine alle competenze richieste a studenti ed educatori per interagire efficacemente con i sistemi dell'AI. Il presente studio presenta, pertanto, una revisione mirata a identificare e sintetizzare le dimensioni delle competenze incluse nella letteratura dell'AI relativa all'educazione superiore, attraverso una ricerca esplorativa condotta mediante differenti *databases*. I risultati, cui gli Autori giungono, mostrano come la letteratura relativa all'AI converga su quattro assi di competenze principali: tecnico-operative, critico-cognitive, etico-regolatorie e umano relazionali, ed evidenziando come essi siano in grado d'informare le future strutture di sviluppo e pratiche valutative.

E, adesso, buona lettura!

Michele Corsi, Pier Giuseppe Rossi, Lorella Giannandrea, Magda Pischetola

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Editorial

Educating for Complexity: Intersectionality, the Decolonisation of Teaching, and Practices of Care in Educational Contexts

Michele Corsi, Pier Giuseppe Rossi*, Lorella Giannandrea*, Magda Pischetola^*

In recent decades, the field of education has been marked by profound epistemological, social, and cultural transformations that have radically questioned the aims, contents, and practices of teaching. Growing social inequalities, migration, colonial legacies embedded in curricula, implicit forms of exclusion within educational dispositifs, as well as the emergence of new individual and collective vulnerabilities, have placed the need to rethink education as a space of social justice, recognition, and care at the centre of pedagogical debate.

Within this scenario, perspectives such as the decolonisation of teaching, intersectionality, and the ethics of care are now able to offer theoretical and operational frameworks for critically analysing contemporary educational contexts and for designing more equitable, inclusive, and responsible practices.

Intersectionality, for example, enables us to understand educational experience as the result of multiple axes of power and diversity: gender, class, origin, disability, language, migration status, and so forth. Decolonisation, in turn, invites us to question epistemic hierarchies, disciplinary canons, and Eurocentric and Western models of knowledge, and to engage with both concept-based and relation-based ontologies. Finally, care points to a distributed pedagogical and social responsibility, capable of holding together learning, well-being, relationships, and subjectivities.

This issue therefore brings together several theoretical and empirical contributions that critically explore these perspectives, placing educational research, teaching practices, and educational policies in dialogue with one another.

The issue is thus composed of the contributions listed below, which, taken as a whole, address the above-mentioned themes. These are accompanied by four additional contributions in the *Alia* section.

* University of Macerata.

^ University of Copenhagen.

The first two contributions, by Pier Giuseppe Rossi, Lorella Giannandrea, Francesca Gratani and Lorenza Maria Capolla, from the University of Macerata, address the transformation of contemporary school experience from decolonial and intersectional perspectives, questioning the idea of knowledge as stable, neutral, and centralised. The first contribution develops a theoretical reflection on the conditions of estrangement and alienation that run through the school context, interpreting them in light of the concepts of polycrisis and scalarity, and emphasising the need to rethink the relationship between knowledge, power, and participation. The second contribution presents the outcomes of a collaborative training and research pathway carried out in the academic year 2025/26 with around one hundred teachers from Central Italy. It highlights how teachers' observational stance, educational *dispositifs*, devolution, and the redistribution of decision-making power can make visible situated competences that often remain unrecognised in ordinary educational practices. Taken together, the two works identify micro-spaces of freedom and the redistribution of agency as concrete, albeit non-systemic, possibilities for rethinking the production of meaning and building more democratic and liveable forms of educational coexistence.

The transformations affecting educational contexts, marked by social inequalities, cultural diversification, and new vulnerabilities, call, in the argumentative approach developed by Sabrina Lucilla Barone of Pegaso Telematic University, for a reconsideration of teacher education in relation to complexity and pedagogical responsibility. Within this scenario, the emotional dimension of teaching thus acquires a structural significance that models of professional development still struggle to translate into adequate training *dispositifs*. The study therefore analyses the relationship between emotional-reflective competence and orientation towards educational practices of care among pre-service teachers, drawing on an exploratory quantitative design based on questionnaire data. The work is thus configured as a pilot study with a primarily descriptive purpose, conducted on a sub-sample of nine participants for the module that proved most quantitatively coherent in relation to the indices constructed. The results describe a positive associative tendency between the two dimensions, to be interpreted as an exploratory indication rather than as generalisable inferential evidence. Finally, orientation towards care emerges as a component of an articulated professional profile, grounded in reflexivity, inclusion, and relational attentiveness. This contribution therefore offers a situated reading of emotional competence and provides elements for rethinking the pedagogy of care in initial teacher education.

The contribution by Maria Grazia Verbicaro and Patrizia Oliva, from the University of Catanzaro, analyses a training workshop conducted within the framework of the TFA-Sostegno programme for lower secondary school,

focusing in particular on the teaching of the anthropological area. Grounded in a situated epistemology, the pathway engaged participants in the collaborative construction of low-cost teaching materials through a relay structure among small groups, while operationally integrating three theoretical frameworks: intersectionality applied to teacher education, the ethics of care as a relational pedagogical orientation, and the decolonisation of disciplinary knowledge. By adopting the methodology of practice analysis, the contribution documents, in particular, three emerging transformative dynamics: initial resistance to the intersectional complexity of pupils' profiles, the systemic tensions that emerged during the collaborative design phase, and the shift from a diagnostic to a narrative register in the professional language of pre-service teachers. The results indicate that training pathways designed with critical intentionality can activate epistemic revision processes within the professional dispositions of pre-service support teachers.

The essay by Ferdinando Cereda, from the Università Cattolica del Sacro Cuore in Milan, proposes the concept of embodied vulnerability to interpret a specific form of professional exposure that emerges in the initial training of Physical Education teachers. By integrating a structural conception of professional vulnerability, occupational socialisation theory, and *body pedagogics*, the contribution clarifies how the transition from an identity grounded in physical and sporting competence to a pedagogical identity may constitute a particularly intense biographical interruption. This interruption does not concern Physical Education alone: every teacher is called upon to transform disciplinary knowledge into didactic mediation. The specificity of Physical Education, however, lies in the fact that the body is simultaneously an instrument, an object, and an implicit criterion of professional legitimation. The essay therefore explores the role of the bodily dispositif, normative expectations surrounding the "athletic teacher", and the defensive strategies that future teachers employ to protect their professional image. Embodied vulnerability is ultimately interpreted as a possible formative resource, provided that it is supported by reflective spaces, mentoring, and practices oriented towards care, inclusion, and pedagogical responsibility.

In the essay by Paolo Sorzio and Caterina Bembich, from the University of Trieste, complexity theory offers a transdisciplinary epistemological perspective for discovering the laws that govern the global behaviour of systems, whether natural, social, or cultural. Multidimensional phenomena can thus be studied by reconstructing the network of interdependencies and reciprocal relations among variables, rather than by isolating linear cause-and-effect relationships, as occurs within a reductionist perspective. For the Authors, an orientation towards complexity is fundamental for analysing educational phenomena. In particular, the contribution focuses on the

reformulation of the concept of “educational poverty” in relation to the multidimensional characteristics of individual learning within society. The aim, therefore, is not to isolate a limited number of variables and place them in causal relation, but rather to investigate the complex system that connects different dimensions of formal and non-formal development, to recognise the growth opportunities that arise within it. Finally, collected data are interpreted in light of the complexity paradigm, highlighting how so-called “educational poverty” should be understood in relation to interactions among different dimensions of personal identity and learning contexts.

In the essay by Valeria Piras, Alice Valenza, Susanna Chiulli and Emanuele Falcolini, from ITD-CNR in Genoa, while the international scientific community recognises the importance of Comprehensive Sexuality Education (CSE) as an integrated approach to sexuality and affective education, the Italian context is characterised by a complex interaction of cultural and political factors that hinder its widespread and structured implementation. Through a theoretical framework that brings together CSE and trans-feminist pedagogy, the article explores the perspectives of twelve secondary school teachers actively engaged in promoting access to sexuality and affective education. The study highlights how school contexts are marked by structural tensions, showing how the implementation of sexuality and affective education is hindered by an institutional climate perceived as hostile. At the same time, strategies of resistance and negotiation emerge, helping to keep open educational spaces oriented towards care, critical reflexivity, and the recognition of diversity. Ultimately, the study offers a situated reading of teachers’ experiences and contributes to a limited thus urgent debate on sexuality and affective education within the Italian school system.

The contribution by Chiara Borelli, from the University of Bologna, analyses some findings from a broader qualitative study conducted in a municipality in Northern Italy on the needs of contemporary families and on the educational alliance in 0-6 services, focusing on educators’ and teachers’ representations of their relationships with families with a migrant background. The article rereads, through an intersectional and postcolonial lens, data emerging from twelve focus groups with educational staff, focusing in particular on communicative, linguistic, and cultural difficulties codified as factors of dis-alliance. The analysis shows how these difficulties are connected to assimilative expectations, processes of infantilisation, and cultural stereotypes concerning migrant families, which may at times also take forms that can be traced back to femonationalism. Finally, the contribution highlights how organisational shortcomings in linguistic and cultural mediation also contribute to the production of inequalities. In conclusion, the article emphasises the need to strengthen both research on implicit forms of racism in

educational contexts and the training of educational staff on critical intercultural, postcolonial, and intersectional perspectives.

In the contribution by Giuseppe Liverano, from the University of Chieti-Pescara, the complexity of school contexts, characterised by phenomena of educational exclusion, hegemonies, and discrimination, calls for a radical rethinking of didactic action. The article introduces the paradigm of necro-didactics to highlight how, within didactic action, micro-aggressions, standardised micro-actions, and ambiguous gestures and words may be generated. These micro behaviours, thanks to the invisibility granted to diseducational micro-mechanisms, are capable of producing identity-related and educational annihilation, thus configuring themselves as a silent form of symbolic violence. In opposition to this educational drift, the article proposes and epistemologically grounds a care-based didactics, understood as an antidote capable of restoring teaching's vital, emancipatory, and democratic vocation. Through an analysis that integrates the intersectional approach and the decolonial perspective, the article outlines the three constitutive foundations of this proposal: the grammar of care, which defines its processual structure; the semantics of care, which orients the meaningful content and significance of didactic action towards equity and justice; and the technique of care, which translates it into situated and reflective implementation. Based on this epistemology, care-based didactic action, understood as an intentional political and moral choice on the part of the teacher, may represent a valid option for countering hegemonic and colonising logics, promoting students' existential transformation, and restoring centrality to inclusion, well-being, and the democratic construction of knowledge. Finally, the article identifies the indicators and tools to be used in an empirical research design aimed at scientifically validating the theoretical pillars of care-based didactics.

In the contribution by Tommaso Santilli, Catia Giaconi, Noemi Del Bianco and Ilaria D'Angelo, from the University of Macerata, the social and cultural transformations affecting contemporary society highlight the need to rethink educational processes as dimensions of care, ensuring equitable opportunities for participation for all students. In this context, immersive learning environments can be interpreted not as mere technological settings, but as genuine pedagogical ecosystems in which knowledge creation, participation, and accessibility are co-constructed through situated approaches. This contribution therefore proposes the application of a co-design protocol grounded in the frameworks of Special Pedagogy and aimed at developing inclusive training pathways that involve immersive technologies as inclusive educational and didactic dispositifs. The pilot study presented in this paper thus makes it possible to reinterpret immersive learning environments as places that

can activate new processes of supportive educational relationships and new opportunities for self-determination.

In their article, Gabriella Aleandri and Samira Paradiso from Roma Tre University highlight how the current educational landscape calls for timely responses to the complexity of learning and Special Educational Needs. Neurodevelopmental disorders, such as specific learning disorders, ADHD, and ASD, involve critical issues relating to attention, emotional regulation, and social participation. From the perspective of pedagogical innovation oriented towards care, music therapy is therefore configured as a functional intervention tool for fostering processes of self-regulation and interpersonal synchronisation through non-verbal channels. The sound mediator thus offers a framework of intersubjective support to promote development in neurodivergent profiles through “communicative musicality”. In particular, this contribution analyses a research-intervention project conducted with ten participants, aged between 5 and 20, through an eight-session pathway. The pedagogical design adopts a mixed-methods methodology, integrating quantitative tools, such as scales and grids, with qualitative tools, such as clinical diaries and interviews. The objectives lie in assessing the effectiveness of the sound mediator in enhancing executive functions and cooperative communication. Ultimately, the study proposes an integrated model that combines music therapy, pedagogy, and the psychology of learning, suitable for supporting the development of evidence-based protocols aimed at systematic inclusion.

In the contribution by Gianpiero Tiso, from the University of Milano-Bicocca, the expansion of generative artificial intelligence in school contexts raises crucial questions concerning educational justice, forms of marginalisation, and the quality of the practices of care that sustain everyday teaching. Drawing on an intersectional and decolonial perspective, the article analyses how in-service support teachers in Italy understand AI in relation to their professional stance, investigating the connections between technological self-efficacy, perceptions of inclusive potential, practices of digital care, intersectional sensitivity, and willingness to engage in specific training. The research adopts a cross-sectional quantitative design based on a structured questionnaire, validated through expert judgement and internal reliability analysis, administered to 550 Italian support teachers. The results show an overall favourable orientation towards the professional use of AI, alongside a marked training gap regarding the use of AI for inclusion and a clear awareness of the risks of standardisation and further marginalisation of the most vulnerable pupils. Regression analyses indicate that digital care practices are explained primarily by intersectional sensitivity rather than by technological self-efficacy alone, and that teachers’ propensity to use AI depends jointly on perceived competences, evaluation of its inclusive potential, and the ethical-

relational dimensions of teacher professionalism. These findings therefore have implications for rethinking the curricula of TFA-Sostegno programmes, as well as in-service training, from an integrated perspective that combines critical AI literacy, the ethics of care, and the decolonisation of didactics.

The article by Antonio Sacristano, from the University of Parma, investigates the need to rethink contemporary educational processes in light of the challenges posed by the decolonisation of didactics, intersectionality, and the ethics of care. Starting from a critique of the “coloniality of knowledge” and of the Eurocentric canon, the contribution explores how consolidated epistemic hierarchies operate as dispositifs of exclusion within educational institutions. Through a theoretical reflection that brings together critical pedagogy and postcolonial perspectives, the article proposes a shift from notional ontologies to relational ontologies capable of valuing interdependence and plurality. Specific attention is devoted to the deconstruction of the “hidden curriculum” and to the transformation of standardised assessment practices, often vehicles of epistemic violence, towards ecological and formative models. The ethics of care is understood here as a political stance and an “infrastructure of resistance”, essential for recognising vulnerability as a resource and for promoting cognitive and affective justice. In conclusion, the contribution outlines the teacher as a facilitator of processes of “unlearning”, envisioning the classroom as a laboratory of cognitive democracy aimed at social transformation.

The contribution by Sara Gemma, Maria Luisa Iavarone and Francesco Girardi, from Parthenope University of Naples, presents the preliminary project M.A.R.G.E. – *Madri in Rete per l'Empowerment alla Genitorialità* – as a practice of participatory action research, launched in contexts of educational complexity and marginality in the Second Municipality of Naples. The action involved networks of young local mothers and refugee women seeking asylum in pathways of mediation and education for care and motherhood, oriented towards competent parenting. Through creative practices, participatory workshops, emotional mapping, listening and embroidery circles, processes of self-narration and peer learning are activated, configuring themselves as open spaces of relationship with the local community. From a situated intersectional and decolonial perspective, the expected outcomes concern personal empowerment, the strengthening of the parent-child relationship, and the construction of forms of active participation, that promotes alternative narratives capable of valuing the margin as a generative space of care, transformation, and individual and collective self-awareness.

In their article, Francesca Salis, from the University of Macerata, together with Silvia Casilio, Anna Maria Riccioni and Veronica Punzo, argues that intersectionality has established itself as one of the most incisive and necessary

analytical categories for understanding power dynamics and inequalities in educational and social contexts. Through a qualitative study, the narrative approach makes it possible to highlight the extent to which educational language, constructs, and practices impact lives already marked by disability, and how school, training, and work experiences are nevertheless characterised by constructs and prejudices linked to ableism: a specific form of discrimination that pervasively intertwines with linguistic, cultural, and social structures. Within this framework, and following the presentation of the theoretical foundations, narrative research assumes a heuristic value that is not limited to data collection alone but can also recover women's voices, restoring them to a discursive space from which they have historically been marginalised or excluded. The study therefore presents an analysis of narrative interviews with women with disabilities who hold jobs and are actively engaged in the civic life of their communities. Through their accounts, the investigation reveals how self-narration becomes a privileged tool for dismantling stereotyped representations, offering new models of active citizenship and democratic participation.

The article by Valerio Ferrero from the University of Turin brings the critique of learnification into dialogue with the decolonial perspective, understanding the school as a place of knowledge production. Reducing education to learning orients it towards individual and performance-based logics, obscuring the aims of teaching and the criteria through which knowledge is legitimised. The decolonial approach radicalises this critique by revealing the regimes of validity that organise contents, languages, and forms of recognition. Decolonising teaching therefore means questioning how the school, as the Author argues, selects and authorises knowledge, transforming classroom practices, organisational arrangements, and educational policies to make epistemic hierarchies visible and open to critique.

The article by Antonio Balestra, from Link University in Rome, proposes a rereading of Universal Design for Learning (UDL) as a design grammar of plurality in post-digital educational contexts. It argues that inclusion becomes pedagogically grounded only when it is translated into curricular, assessment-related, and organisational choices that make the conditions of access, participation, and recognition public, intelligible, and open to discussion. From this perspective, UDL is brought into dialogue with epistemic justice, distinguishing between its testimonial and hermeneutic dimensions, with situated epistemologies, and with a conception of care understood as an institutional infrastructure of educational action. What emerges is the idea that designing for plurality entails not only differentiating access and forms of expression, but also critically questioning the criteria of recognition, curricular filters, and technological mediations that affect the distribution of credibility

and intelligibility. In its final section, the essay discusses some implications for didactic design and teacher education.

The contribution by Stefano Scarpa, from Giustino Fortunato University of Benevento, together with Elena Zambianchi e Francesca Toma, offers a theoretical reflection on the decolonisation of physical and sports sciences didactics, bringing the decolonial perspective and the intersectional approach into dialogue. Starting from a critique of the presumed neutrality of *bodily knowledge*, the body is interpreted as a situated reality, shaped by cultural and social dimensions and by power relations that affect students' educational experiences and participation. Attention is focused on assessment dispositifs and on the educational relationship, understood as contexts in which inclusion and exclusion are constructed and in which criteria of competence are often implicitly defined. From this perspective, assessment is not merely a tool for measurement, but a process that orients the recognition of learning and contributes to the construction of hierarchies among students. Finally, the reference to enactivism values the embodied and relational dimension of learning, highlighting the role of the body in the construction of meaning. This gives rise to the need to rethink didactic practices in a more inclusive key, valuing differences and diverse modes of learning and participation.

The contribution by Aldo Amoia, from the University of Bari, analyses the theoretical and practical conditions through which care, understood not as an individual gesture but as a relational and collective dispositif, can become an organising principle of educational contexts oriented towards social justice. Starting from a critical reading of the ethics of care (Noddings, Tronto, Mortari) and of its roots in the philosophical tradition (Aristotle, Heidegger) the contribution proposes an operational model centred on three axes: the recognition of vulnerability as a structural condition of learning; the construction of collective practices of interdependence; and the transformation of educational institutions through participatory dispositifs. The essay therefore considers concrete teaching methodologies, including Cooperative Learning, Restorative Practice, and Community-Based Learning, showing how they can embody a pedagogy of care capable of crossing differences, redistributing power, and generating belonging.

The contribution by Alessandro De Nicola, from the University of Milano-Bicocca, proposes an approach to education grounded in the intertwining of situated educational infrastructures, commons, embodied languages, and practices of care. In dialogue with perspectives on situated epistemologies and the decolonisation of didactics, the contribution thus defines learning as a relational and multimodal process, rooted in contexts and practices. Through an action-research trajectory consolidated over the last decade, the city and cultural heritage are interpreted here as an educational infrastructure capable of activating

forms of participation, co-construction, and shared responsibility. From this perspective, embodied languages, such as gesture, image, sound, and movement, operate as cognitive dispositifs. At the same time, care is configured as an epistemic practice that orients non-extractive relationships among subjects, knowledge, and environments. Within this framework, education emerges as a situated configuration of practices, relationships, and conditions for learning.

Four additional contributions are included in the *Alia* section.

The essay by Renata Viganò, from the Università Cattolica del Sacro Cuore in Milan, develops the thesis of educational research methodology as a strategy for connecting scientific disciplines, theoretical frameworks, research practices, and applied contexts. The complexity of the educational object, therefore, calls for a critical examination of interdisciplinarity, distinguishing the different domains in which it is situated and drawing attention to scientific interdisciplinarity as a pragmatic project oriented towards shared research goals. The conditions that make genuine interdisciplinary integration possible are then discussed, leading to the argument that research methodology can serve as a logical architecture capable of connecting research questions, theoretical frameworks, methodological choices, analyses, and interpretations. With reference to the principles proposed by the Committee on Scientific Principles of Education Research, the text explores the criteria of so-called “good research” in education and highlights its role in ensuring epistemological solidity, argumentative transparency, and the logical extension of results. The conclusion is that epistemological, methodological, and critical openness constitutes the indispensable habitus for educational research that is both scientifically grounded and socially relevant.

The essay by Maria Brembilla, Marco Giganti, Federica Baroni and Marco Lazzari, from the University of Bergamo, explores children’s and preadolescents’ imaginaries of robots within PNR coding and educational robotics pathways. It draws on 753 textual and graphic productions collected in response to the open question: “What is a robot for you?”, which are analysed through a reflexive thematic analysis approach integrated with descriptive and inferential analyses. The results highlight a non-random distribution of representations across the school pathway, with a trajectory ranging from iconic and not yet stabilised forms in the early grades, to representations mediated by cultural repertoires in the transition to lower secondary school, and finally to more ontological and functional definitions at the end of the latter. The most frequent category concerned the nature of the robot, whereas relational and ethical dimensions appeared less developed. The study therefore suggests considering imaginaries as situated epistemic resources and calls for the design of educational robotics pathways that integrate technical, critical, and value-oriented dimensions.

In the article by Elisabetta Nicchia, from the University of Genoa, generative artificial intelligence tools are shown to be significantly transforming teaching and learning processes, offering new opportunities to rethink didactic design. Initial teacher education, therefore, represents a privileged context in which to critically discuss and experiment with the use of GenAI in this field. The contribution presents an experience conducted with 46 fourth-year students enrolled in the Primary Education Sciences degree programme at the University of Genoa. The teaching proposal involved training, experimentation, and reflection activities on the use of GenAI in didactic design. Participants developed and compared three types of lesson plan: one produced by the students themselves, one co-produced with GenAI tools, and one generated entirely by GenAI. The analysis of the differences among these modalities enabled participants to recognise relevant pedagogical and didactic implications, offering interesting insights for a conscious integration of GenAI into teachers' professional practice.

The essay by Delio De Martino, Fabio Filosofi, Luca Bianchin and Anna Dipace, from Pegaso Telematic University, and Maria Meletiou Mavrotheris, from the University of Cyprus, addresses the rapid spread of AI, which is transforming higher education and raising new questions concerning the competences required by students and educators to interact effectively with AI systems. The study therefore presents a review aimed at identifying and synthesising the competence dimensions in the AI literature related to higher education, through an exploratory search conducted across different databases. The results reached by the Authors show that the AI literature converges around four main competence axes: technical-operational, critical-cognitive, ethical-regulatory, and human-relational. The study also highlights how these axes can inform future development frameworks and assessment practices.

And now, enjoy the reading!

Michele Corsi, Pier Giuseppe Rossi, Lorella Giannandrea, Magda Pischetola

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Articoli

Scuola, policrisi e potere. Micro-spazi di libertà nei processi educativi contemporanei

School, Polycrisis, and Power. Micro-spaces of Freedom in Contemporary Education

*Pier Giuseppe Rossi**, *Lorella Giannandrea***, *Francesca Gratani****, *Lorenza Maria Capolla*****

Riassunto

Le prospettive decoloniali e intersezionali, insieme ai concetti di policrisi e di scalarità, offrono chiavi di lettura utili per interpretare le trasformazioni dell'esperienza scolastica contemporanea. Tali approcci consentono di mettere in discussione l'idea di una conoscenza stabile e centralizzata, evidenziando invece la distribuzione del sapere e la necessaria redistribuzione del potere tra soggetti, contesti e livelli differenti. A partire da questa cornice teorica, il contributo analizza il crescente senso di estraneità che attraversa oggi l'esperienza scolastica di docenti e studenti. Questa condizione può essere letta come una forma di alienazione legata alla difficoltà dei soggetti di riconoscersi nei processi educativi che abitano, in particolare per la distanza da vissuti, linguaggi e razionalità istituzionalmente legittimati. Parallelamente, si osserva una crescente difficoltà di docenti e studenti a partecipare alla costruzione dei significati. Il lavoro sostiene che tali trasformazioni non possano essere affrontate attraverso innovazioni metodologiche o interventi organizzativi, ma richiedano un ripensamento delle condizioni di partecipazione ai processi educativi e del rapporto tra sapere e potere. Dati i rapporti di forza attuali, il presente contributo esplora la possibilità di attivare forme situate di partecipazione e *agency* degli studenti che definiamo "micro-spazi di libertà". Pur non rappresentando una soluzione sistemica, tali esperienze permettono modalità nuove di produzione del significato e forme alternative di relazione educativa basate sulla cura.

Parole chiave: micro-spazi di libertà; intersezionalità; decolonialità; potere; de-voluzione; cura.

* Università degli Studi di Macerata. E-mail: piergiusepperossi1@gmail.com.

** Università degli Studi di Macerata. E-mail: lorella.giannandrea@unimc.it.

*** Università degli Studi di Macerata. E-mail: f.gratani@unimc.it.

**** Università degli Studi di Macerata. E-mail: l.capolla@unimc.it.

^ Il contributo è frutto di un lavoro congiunto e di un percorso di ricerca condiviso tra l'autore e le autrici. Ai fini dell'attribuzione delle singole parti: le Conclusioni e il paragrafo 4 sono da attribuire a Pier Giuseppe Rossi; i paragrafi 5 e 6 a Lorella Giannandrea; il paragrafo 1 a Francesca Gratani; l'Introduzione e i paragrafi 2 e 3 a Lorenza Maria Capolla.

Abstract

Decolonial and intersectional perspectives, together with the concepts of polycrisis and scalarity, provide useful interpretative frameworks for understanding the transformations affecting contemporary school systems. These approaches challenge the idea of knowledge as stable and centralized, highlighting instead its distributed nature and the corresponding need to redistribute power across different subjects, contexts, and levels. Building on this theoretical framework, this paper examines the growing sense of disconnection experienced by both teachers and students. This condition can be interpreted as a form of alienation arising from the difficulty individuals face in recognizing themselves within the educational processes they inhabit, particularly because of the gap between their lived experiences and the languages, forms of rationality, and practices institutionally recognized as legitimate. At the same time, both teachers and students encounter increasing difficulties in participating in the construction of meaning. The paper argues that these transformations cannot be addressed solely through methodological innovations or organizational reforms; rather, they require a rethinking of the conditions for participation in educational processes and of the relationship between knowledge and power. In light of the current power relations, the paper explores the possibility of fostering situated forms of student participation and agency, which we define as “*micro-spaces of freedom*”. Although these do not constitute a systemic solution, they enable new ways of meaning-making and alternative forms of educational relationships informed by an ethics of care.

Key words: micro-spaces of freedom; intersectionality; decoloniality; power; devolution; care

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 20/06/2026

Introduzione

Nel sistema scolastico occidentale si percepisce un disagio crescente tra docenti e studenti. Da una recente indagine presentata all'interno del rapporto TALIS 2024, emerge che il 23,5% dei docenti europei vorrebbe lasciare la scuola entro i prossimi cinque anni (European Commission, 2026), percentuale che supera il 42% per gli over cinquanta. Al tempo stesso, tra gli studenti cresce un senso di estraneità rispetto ai modelli culturali e relazionali proposti dalla scuola. Tale estraneità deriva dalla distanza tra i loro vissuti e i linguaggi, i dispositivi e le forme di razionalità che la scuola considera legittimi. Diventa,

pertanto, necessario interrogare i processi attraverso cui alcuni saperi, linguaggi e soggetti vengono riconosciuti, mentre altri vengono marginalizzati.

Inoltre, la crescente eterogeneità delle classi, la pluralità dei riferimenti culturali e l'instabilità dei contesti rendono sempre più difficile interpretare i processi educativi attraverso modelli lineari. La policrisi e la frammentazione dei saperi contribuiscono, infatti, a mettere in discussione l'idea che la conoscenza possa essere concentrata in un unico attore o in un'unica prospettiva, aprendo interrogativi sul rapporto tra sapere, potere e partecipazione nei processi educativi.

Di conseguenza, la relazione tra scale diverse, ovvero tra dimensioni macro e pratiche situate, appare sempre meno deterministica. I soggetti abitano contemporaneamente dimensioni macro e micro tra loro autonome e le situazioni educative non sono più semplici applicazioni di curricoli e modelli disciplinari, ma spazi di mediazione.

Pur partendo da tradizioni teoriche differenti, le prospettive decoloniale e intersezionale, insieme al concetto di scalarità, possono essere utilizzate come lenti interpretative della complessità contemporanea e convergono nel mettere in discussione come il sapere e il potere siano distribuiti tra soggetti, contesti e livelli differenti. Le trasformazioni e gli scenari presentati non riguardano soltanto il piano epistemologico, ma si intrecciano con profonde modificazioni delle forme contemporanee di organizzazione economica, sociale e politica, che ridefiniscono il ruolo della scuola e le possibilità di azione dei soggetti al suo interno.

Muovendo dalle prospettive teoriche richiamate, il contributo intende esplorare possibili spazi di intervento e direzioni di lavoro per affrontare le forme di disagio che attraversano oggi l'esperienza scolastica di docenti e studenti.

1. Prima prospettiva: l'approccio decoloniale

1.1 La critica all'universalismo occidentale

La prospettiva decoloniale nasce come critica all'idea che la conoscenza prodotta dalla modernità occidentale costituisca l'unica forma legittima di sapere. Inizialmente, tale critica si è concentrata sui curricoli scolastici e universitari, evidenziando come la selezione dei contenuti tendesse a privilegiare prospettive e tradizioni culturali occidentali. Successivamente, la riflessione decoloniale si è ampliata, mettendo in discussione la presunta neutralità e universalità degli assunti ontologici ed epistemologici che costituiscono il fondamento della cultura occidentale (Mignolo, 2011; de Sousa Santos, 2018; Walsh, 2018).

La ricerca decoloniale ha evidenziato come la scienza moderna occidentale si sia storicamente costruita attraverso una serie di dualismi che separano umano e non umano, razionale e spirituale, soggetto e mondo. Le forme di conoscenza che non rispettano tali criteri tendono a essere considerate superstizione, opinione, soggettività o semplice buon senso, anche quando sono il risultato di processi di osservazione e sperimentazione accumulati nel corso di generazioni. In questa prospettiva, de Sousa Santos (2018) utilizza il concetto di “epistemicidio” per descrivere i processi attraverso cui il colonialismo ha distrutto, marginalizzato o delegittimato sistemi di conoscenza alternativi, riducendo la pluralità epistemologica.

In particolare, la separazione tra soggetto conoscente e realtà osservata ha favorito una rappresentazione del mondo come realtà esterna, disponibile all’osservazione e all’intervento umano. Tale impostazione ha contribuito a rafforzare una concezione della conoscenza come descrizione oggettiva di una realtà indipendente dall’osservatore, rendendo meno visibili le relazioni tra conoscenza, azione e trasformazione del mondo. A ciò si accompagna l’affermazione di una visione antropocentrica che, specie nei Paesi occidentali e maggiormente sviluppati, ha favorito il dominio dell’essere umano sul mondo e ha inciso profondamente sulle modalità di relazione con gli altri viventi e con l’ambiente (Escobar, 2018).

1.2 Pluralità delle culture e pluralità delle epistemologie

La cultura occidentale è caratterizzata da una forte specializzazione dei saperi e da una struttura relativamente rigida basata sulle discipline (Morin, 2000). Tale impostazione favorisce una conoscenza approfondita dei singoli fenomeni, ma tende a separarli dai contesti e dalle relazioni entro cui si producono e assumono significato, oscurando la rete di mediazioni materiali, sociali e culturali che rende possibile la loro stessa esistenza (Latour, 2005; 2012). Se la modernità occidentale ha privilegiato l’analisi delle parti, altre tradizioni culturali si fondano maggiormente sull’attenzione alle relazioni, alle interdipendenze e all’unità dei sistemi (de Sousa Santos, 2018). Alcune pongono al centro l’unità tra essere umano e natura; altre attribuiscono un ruolo fondamentale alle interazioni tra le diverse componenti del reale. Come afferma de Sousa Santos (2016, p. 23): «la diversità dell’esperienza umana include la diversità dei modi di conoscere l’esperienza umana». La relazione tra modi diversi di apprendere si sposta così dal piano dei contenuti a quello dei processi conoscitivi. Il riconoscimento di altri modi di conoscere non costituisce soltanto una forma di rispetto verso culture diverse da quella occidentale, ma rappresenta una condizione necessaria per ampliare la nostra capacità di affrontare

i rischi del presente e di immaginare risposte adeguate alle sfide che attraversano le società contemporanee.

Nell'approccio decoloniale, nessun sapere può essere considerato autosufficiente o neutrale: ogni forma di conoscenza è situata dentro rapporti storici, sociali e politici, e va dunque interrogata nella relazione con altri saperi, altre esperienze e altre possibilità di mondo (Walsh, 2018). L'approccio decoloniale non mira a sostituire la cultura occidentale con altre prospettive, ma a domandarsi criticamente quali forme di conoscenza risultino più adeguate ai problemi che si intende affrontare. Emerge anche l'esigenza di un dialogo tra differenti epistemologie che consenta di cogliere reciprocamente le potenzialità e i limiti e di sviluppare forme di cooperazione. Tale dialogo risulta tuttavia complesso, poiché ogni epistemologia dispone di un proprio linguaggio e proprie logiche. de Sousa Santos (2018) propone il concetto di "traduzione interculturale" per superare tale difficoltà. La traduzione non mira a eliminare le differenze, ma a individuare preoccupazioni comuni, somiglianze parziali e possibilità di collaborazione tra prospettive differenti. Essa mette in discussione sia la contrapposizione rigida tra forme di sapere alternative, sia la pretesa che una sola forma di conoscenza possa rivendicare il monopolio della verità.

1.3 Corpo, linguaggi e conoscenza incarnata

La pluralità delle culture e delle epistemologie, messe in evidenza dall'approccio decoloniale, fa emergere anche una pluralità di linguaggi attraverso cui il mondo viene conosciuto e descritto. La centralità attribuita alla scrittura dalla modernità occidentale non rappresenta semplicemente una scelta comunicativa, ma riflette una specifica concezione della conoscenza. Il linguaggio scritto, attraverso la propria grammatica e sintassi, favorisce infatti forme di organizzazione logica, classificazione e astrazione che hanno contribuito allo sviluppo delle discipline moderne. Non tutte le culture hanno attribuito alla scrittura lo stesso ruolo. In molte tradizioni l'oralità, il racconto, il dialogo e la memoria collettiva continuano a costituire strumenti centrali di produzione e condivisione del sapere. Pensare oltre la centralità del linguaggio scritto significa quindi riconoscere il valore epistemico di forme differenti di espressione: linguaggi iconici, figurativi, sonori, simbolici e performativi.

Tra queste diverse forme di espressione di conoscenza assume particolare rilevanza il corpo. Come osserva de Sousa Santos (2018), le epistemologie del Sud del mondo hanno attribuito al corpo una posizione centrale poiché le lotte sociali, politiche e culturali sono sempre combattute da corpi concreti. Il corpo non rappresenta semplicemente un oggetto della conoscenza, ma costituisce una delle condizioni attraverso cui la conoscenza stessa diviene possibile (Merleau-Ponty, 2012). I colonizzatori non hanno imposto soltanto istituzioni, saperi

e modelli culturali, ma hanno cercato di delegittimare pratiche, rituali e modalità di relazione con il mondo profondamente radicati nell'esperienza corporea delle popolazioni colonizzate. Di fronte a tali processi, la resistenza si è espressa attraverso pratiche quotidiane, tradizioni orali, ritualità, forme di cura, relazioni con il territorio e modalità incarnate di abitare il mondo (Walsh, 2018).

1.4 Implicazioni per la scuola

La presenza di molteplici prospettive culturali e di differenti modi di conoscere suggerisce alla scuola la necessità di ampliare i linguaggi, i mediatori e le forme di partecipazione che propone. Ciò significa non soltanto diversificare contenuti, esempi e metodologie, ma anche riconoscere il valore di forme di conoscenza che si esprimono attraverso il corpo, l'oralità, l'esperienza pratica e la relazione. Molte delle difficoltà incontrate dagli studenti non derivano da carenze individuali, ma dalla distanza tra i mondi di vita che abitano e i linguaggi, i riferimenti culturali e le modalità di apprendimento valorizzate dalla scuola.

Questa riflessione assume particolare rilevanza se collocata all'interno delle asimmetrie che attraversano la società contemporanea. L'analisi decoloniale, nata per interrogare i rapporti di potere tra Nord e Sud del mondo, è valida anche per leggere le molteplici fratture presenti all'interno delle società occidentali: tra gruppi sociali, tra generazioni, tra differenti modi di comunicare, conoscere e attribuire significato all'esperienza. In ambito educativo diviene allora centrale interrogarsi su quale spazio trovino nella scuola i mondi degli studenti, quali forme di espressione siano considerate legittime e quale riconoscimento venga attribuito a vissuti e prospettive differenti.

La sfida che la scuola deve affrontare non è semplicemente includere culture o soggetti marginalizzati all'interno di un sistema che rimane invariato, ma riguarda le condizioni stesse attraverso cui alcuni saperi, linguaggi ed esperienze vengono riconosciuti come legittimi, mentre altri vengono ignorati o svalutati. L'approccio decoloniale comporta così uno spostamento da una logica che chiede ai soggetti di adattarsi alla scuola esistente a una logica della cura che richiede una trasformazione della scuola stessa (hooks, 1994; Walsh, 2018; Apple, 2019).

2. Seconda prospettiva: complessità, imprevisto ontologico, policrisi e intersezionalità

Per imprevisto ontologico intendiamo la presenza di eventi complessi che

non sono semplicemente imprevedibili nel loro verificarsi temporale, ma che introducono fenomeni, intensità e configurazioni inedite, non riconducibili alle esperienze storiche recenti (Capolla *et al.*, 2025). Le catastrofi ecologiche degli ultimi anni, ad esempio, non sono paragonabili per frequenza e dimensione a quelle dei decenni precedenti. Inoltre, dalla crisi economica si è passati a crisi ambientali, sanitarie, geopolitiche ed energetiche interconnesse, inducendo numerosi autori a parlare di policrisi (Hobson, 2022; Tooze, 2022; Lawrence *et al.*, 2024) per descrivere una situazione nella quale differenti crisi si alimentano reciprocamente e si succedono senza soluzione di continuità. I cambiamenti climatici influenzano i fenomeni migratori, le tensioni geopolitiche producono effetti economici e sociali, le trasformazioni economiche incidono sulle condizioni di vita e sulle dinamiche sociali e culturali.

Se la policrisi descrive l'intreccio tra processi globali differenti, l'intersezionalità (Crenshaw, 1989; Tefera, Powers e Fischman, 2018) descrive l'intreccio tra dimensioni differenti che attraversano i soggetti. In entrambi i casi il problema non è la presenza simultanea di più fattori, ma il fatto che la loro interazione produca configurazioni nuove che non possono essere comprese analizzando separatamente le singole componenti.

Richiamato da Collins (2019) e da altre studiose femministe (hooks, 1981), il concetto di intersezionalità nasce per analizzare il modo in cui differenti forme di disuguaglianza e di oppressione si intrecciano tra loro nella vita dei soggetti. La condizione delle donne nere, ad esempio, non può essere spiegata sommando semplicemente gli effetti della discriminazione di genere e di quella razziale, poiché dall'interazione tra le due emergono esperienze specifiche e irriducibili.

L'intersezionalità invita quindi a superare letture che isolano singole variabili e a considerare il modo in cui dimensioni differenti, come genere, appartenenza culturale, classe sociale, lingua, religione, provenienza geografica, abilità, si influenzano reciprocamente.

2.1 Implicazioni per la scuola

La presenza dell'imprevisto ontologico e della policrisi rende sempre più difficile affidarsi a routine consolidate e a modelli stabili. In molti ambiti professionali e organizzativi si vivono situazioni in cui le strategie emergono nel contesto, dialogando continuamente con l'imprevisto. Anche i modelli progettuali si modificano in quanto debbono predisporre ambienti che sappiano dialogare con l'imprevisto e non lo esorcizzano (Capolla *et al.*, 2023; Pentucci *et al.*, 2025). In tal senso, l'idea di una progettazione in grado di prevedere e definire tutti gli scenari possibili, come talvolta viene proposto dall'UDL (Boysen, 2024; Norlund e Levinsson, 2026), appare difficilmente sostenibile nella

pratica educativa, proprio in ragione della natura non anticipabile dell'imprevisto ontologico.

L'approccio intersezionale invita a leggere le situazioni scolastiche evitando spiegazioni lineari di fenomeni complessi. L'intersezionalità mette in discussione uno dei presupposti impliciti della scuola moderna, ovvero l'idea che le difficoltà di apprendimento possano essere ricondotte principalmente alle abilità individuali. Essa mostra invece come i percorsi scolastici siano il risultato dell'intreccio tra condizioni sociali, culturali, linguistiche, economiche, di genere e di abilità, che producono differenti opportunità di partecipazione e di successo (Collins e Bilge, 2020).

Come mostra Gillborn (2015), il successo scolastico non dipende dalle capacità individuali, ma da dispositivi istituzionali che privilegiano alcuni gruppi. La nozione di "errore" va problematizzata. Quando uno studente fallisce, che cosa si osserva realmente? Lo sguardo intersezionale interroga criticamente i processi valutativi e si chiede se essi misurino effettivamente abilità individuali o premiano familiarità culturali, linguistiche e sociali che solo alcuni studenti possiedono, creando così forme di inclusione ed esclusione.

3. Terza prospettiva: linearità e scalarità

Oggi appare sempre meno evidente una dipendenza lineare delle pratiche micro dai riferimenti macro. La crisi delle grandi narrazioni moderne (Lyotard, 1979), la frammentazione dello spazio e del tempo prodotta dalle reti digitali (Castells, 2010), l'accelerazione dei processi sociali e comunicativi (Rosa, 2013) e la crescente esternalizzazione tecnica della memoria e dell'attenzione (Stiegler, 2019) impediscono che un unico principio ordinatore orienti linearmente le pratiche. Come osserva Fraser (2022), la società contemporanea è attraversata da separazioni istituzionali relativamente autonome (economia e politica, produzione e riproduzione sociale, società e natura), che operano secondo logiche differenti, ma profondamente interdipendenti. Le tensioni che emergono tra tali sfere producono richieste spesso divergenti e difficilmente integrabili nelle pratiche concrete. Il problema non è soltanto che esistono più dimensioni, ma che nessuna di esse riesce a svolgere una funzione di integrazione complessiva.

Il livello micro non si configura più come il luogo di applicazione del macro, ma come lo spazio nel quale tensioni e razionalità differenti vengono continuamente negoziate e trovano una sintesi. In tale quadro anche il sapere appare sempre più distribuito tra attori, dispositivi, esperienze e livelli differenti, rendendo difficile che un singolo soggetto possa avere una conoscenza completa di ogni aspetto della situazione.

Il riferimento al *mangle of practice* di Pickering (1993) risulta particolarmente utile per descrivere questa condizione. L'agire didattico non si configura come la realizzazione lineare di intenzionalità predefinite, ma come un processo emergente nel quale resistenze, adattamenti e negoziazioni trasformano continuamente il percorso. Nel contesto non si traducono semplicemente orientamenti generali, ma si producono composizioni tra esigenze, vincoli e opportunità che emergono nella situazione e sono sempre provvisorie. Contemporaneamente, anche il digitale rafforza forme di ibridazione tra livelli differenti e la co-presenza di fattori macro e micro nei contesti (Rossi & Pentucci, 2021; Rossi & Capolla, 2024).

Nella scuola del programma, la disciplina costituiva il principio organizzatore del curriculum e delle attività. Le dimensioni educative erano certamente presenti, ma tendevano a essere considerate relativamente indipendenti rispetto alla costruzione del sapere disciplinare. Oggi, invece, ogni attività è attraversata simultaneamente da logiche disciplinari, relazionali, tecnologiche, inclusive, organizzative e valutative. Questioni come partecipazione, cittadinanza, sostenibilità, inclusione o benessere non si aggiungono al sapere disciplinare dall'esterno, ma intervengono a definirne concretamente le modalità di costruzione e di condivisione, rendendo spesso evidente una contraddizione con una visione neutra del sapere disciplinare. Ogni situazione didattica implica pertanto scelte che non possono essere dedotte meccanicamente da principi generali, ma richiedono la composizione situata di esigenze e razionalità differenti.

3.1 Implicazioni per la scuola

Insegnare e apprendere dovrebbero assumere configurazioni differenti rispetto al passato. Per il docente la professionalità dovrebbe consistere sempre meno nell'applicazione di procedure e sempre più nella capacità di leggere situazioni, interpretare tensioni e costruire mediazioni in contesto. Analogamente, per gli studenti apprendere non dovrebbe significare soltanto acquisire conoscenze o procedure, ma sviluppare la capacità di orientarsi in contesti caratterizzati da molteplici possibilità d'azione. La soluzione di un problema potrebbe richiedere non solo conoscenze, ma anche interpretazione e scelta.

Queste traiettorie si confrontano tuttavia con dinamiche di segno opposto. Processi di standardizzazione, burocratizzazione e controllo tendono infatti a ridurre la pluralità dei riferimenti culturali, limitare l'autonomia professionale dei docenti e ricondurre i problemi educativi entro una visione neutra e decontestualizzata del sapere disciplinare, rendendo più difficile la connessione tra apprendimento scolastico e questioni del mondo.

L'alienazione contemporanea deriva dalla contraddizione tra la necessità di costruire risposte univoche a problemi che richiedono la mobilitazione di saperi distribuiti e la persistenza di pratiche decontestualizzate, standardizzate e burocratizzate.

Sul piano pratico, la contraddizione tra ciò che le trasformazioni contemporanee richiedono e ciò che le istituzioni scolastiche rendono possibile non sembra risolvibile sul solo piano delle strategie didattiche o attraverso uno sguardo esclusivamente pedagogico. Essa richiede un'interazione tra scale differenti e tra domini differenti. La tensione individuata non può essere affrontata soltanto all'interno dell'aula, né ridotta a una questione cognitiva, poiché coinvolge forme di organizzazione, partecipazione e azione collettiva.

4. Sapere, potere e pratiche educative

Le riflessioni sviluppate nei paragrafi precedenti suggeriscono di osservare e ascoltare gli studenti, valorizzare una pluralità di linguaggi e mediatori, riconoscere il ruolo del corpo, costruire percorsi aperti, promuovere forme di valutazione formativa, dare spazio ai mondi degli studenti e alle loro modalità di attribuire significato all'esperienza. Tali indicazioni risultano coerenti con le prospettive proposte, ma, considerate isolatamente, rischiano di apparire come semplici strategie metodologiche che non risolvono le problematiche precedentemente individuate.

La situazione attuale va letta alla luce del passaggio dal capitalismo socialdemocratico a quello finanziarizzato (Fraser e Jaeggi, 2019). Se nella fase precedente le contraddizioni tra produzione e riproduzione sociale trovavano, almeno in parte, risposta attraverso processi di mediazione istituzionale, oggi tali spazi appaiono progressivamente indeboliti e stanno prevalendo le logiche della standardizzazione, della burocratizzazione e della misurazione che tendono a ridefinire il funzionamento delle istituzioni educative secondo criteri prevalentemente funzionali e amministrativi. Nella stessa direzione opera la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria che, per la sua breve durata ed eccessiva concentrazione delle attività, potrebbe non garantire una sedimentazione delle informazioni acquisite e un'adeguata riflessione sulle stesse.

Uno degli effetti di tale trasformazione è la crescente distanza tra i soggetti che abitano la scuola e le prassi che essa propone. I docenti sperimentano frequentemente una perdita di autonomia e di senso del proprio agire professionale; gli studenti percepiscono spesso una crescente estraneità rispetto ai linguaggi, ai contenuti e alle forme di partecipazione proposte dalla scuola. Questa

percezione è una forma di alienazione, intesa come «ostacolo alla libertà sociale» dovuto «all'assenza delle condizioni necessarie perché i soggetti possano riconoscersi nelle pratiche che abitano» (Fraser e Jaeggi, 2019, p. 522/859). Le stesse autrici la descrivono come incapacità «di plasmare le nostre relazioni e la nostra vita nel suo complesso» e come assenza «di una completa trasparenza e di una padronanza umana della contingenza».

I rapporti di forza oggi presenti impediscono, pertanto, che le pratiche suggerite, pur valide, possano essere generalizzate. I docenti pedagogicamente più consapevoli riconoscono la validità di tali proposte, ma sperimentano contemporaneamente un senso di inefficacia e di impotenza. Il problema non sembra derivare dall'assenza di modelli pedagogici o di strumenti didattici adeguati¹. Le difficoltà emergono piuttosto da processi di standardizzazione, burocratizzazione e controllo che tendono a restringere gli spazi di azione entro cui tali pratiche potrebbero svilupparsi e consolidarsi oppure, pur consentendole formalmente, a ricondurle entro dispositivi che ne neutralizzano il potenziale trasformativo.

5. I micro-spazi di libertà

La situazione attuale, mentre crea una distanza tra la ricerca di senso dei soggetti che abitano la scuola e una razionalità sistemica che tende a ridurre l'educazione a procedure, prestazioni e funzionalità, genera anche delle contraddizioni tra standardizzazione e personalizzazione, tra controllo e autonomia, tra procedure e bisogni reali dei soggetti.

Le contraddizioni precedenti creano fratture, vuoti e fessure che possono essere abitati pedagogicamente (Biesta, 2017; Apple *et al.*, 2026). In tali interruzioni è possibile far emergere “micro-spazi di libertà” (Pischetola *et al.*, 2026). Non si tratta di immaginare tali spazi come luoghi esterni o alternativi alla scuola. Essi emergono all'interno delle pratiche quotidiane, nei margini lasciati aperti dai dispositivi istituzionali, nelle situazioni che sfuggono alla completa regolazione, nei momenti in cui studenti e docenti riescono a ridefinire almeno parzialmente le condizioni della partecipazione. In questi contesti diventano possibili forme differenti di relazione educativa, di costruzione del sapere e di attribuzione di significato all'esperienza scolastica.

I micro-spazi non rappresentano la soluzione generale, né una trasformazione strutturale del sistema. La loro rilevanza non deriva dalla dimensione quantitativa, ma dalla possibilità di interrompere, anche temporaneamente, le

¹ Partecipando a fiere della didattica si può notare la molteplicità di proposte volte a favorire un ruolo attivo degli studenti, una ibridazione tra digitale e analogico, un coinvolgimento del corpo.

logiche dominanti e di sperimentare modalità differenti di abitare la scuola. In essi gli studenti possono esercitare forme di iniziativa, decisione e responsabilità; i docenti possono recuperare margini di progettualità e una dimensione di senso dell'agire educativo.

6. Devoluzione e cura

I micro-spazi di libertà diventano educativamente significativi quando consentono una reale redistribuzione del potere. Risulta quindi importante esplorare il concetto di devoluzione come configurazione didattica che attua il docente per avviare tale processo. Nella nostra prospettiva la devoluzione non consiste semplicemente nel trasferire compiti o responsabilità agli studenti, né nell'allentare il controllo docente. Essa implica la possibilità che soggetti diversi partecipino alla costruzione dei significati, alle decisioni e alla definizione dei percorsi. Può assumere forme differenti, come la predisposizione di compiti aperti, attività di co-progettazione o dispositivi che consentano margini reali di scelta e negoziazione agli studenti.

La devoluzione non nasce come concessione di chi possiede il potere a favore di chi ne è privo. Essa trova il proprio fondamento nel riconoscimento della pari dignità dei diversi mondi di vita, dei differenti saperi e delle molteplici esperienze che attraversano i contesti educativi. Se il sapere è distribuito, come suggeriscono le prospettive discusse in questo contributo, allora anche il potere non dovrebbe essere interamente concentrato in un unico soggetto. La devoluzione rappresenta quindi una conseguenza della pluralità dei saperi e della necessità di costruire processi educativi capaci di accoglierla.

La devoluzione, in questo senso, supera la dimensione metodologica. Non si tratta soltanto di rendere gli studenti più attivi o più autonomi, ma di aprire spazi nei quali possano proporre interpretazioni, negoziare significati, incidere sulle situazioni e contribuire alla costruzione dei percorsi che li coinvolgono. Si tratta di poter partecipare alla definizione di ciò che conta, di ciò che merita attenzione e delle forme attraverso cui il sapere viene costruito e condiviso.

Affinché la devoluzione non si trasformi in delega totale o in abbandono, essa richiede una postura di cura da parte dei docenti. In Noddings (2013) la cura nasce da una forma di ascolto profondo e di coinvolgimento nei confronti dell'altro (*engrossment*) che conduce a un riposizionamento della propria azione in risposta ai suoi bisogni e alle sue possibilità (*motivational displacement*). Il docente non si limita quindi a concedere autonomia, ma rimane presente come interlocutore capace di ascoltare ciò che emerge e di sostenere i processi che si sviluppano. La prospettiva di Tronto (2013) consente di ampliare ulteriormente questa visione. La cura va oltre la relazione tra individui, per

costituire una pratica sociale e politica che investe la distribuzione delle responsabilità, le condizioni materiali della partecipazione e l'organizzazione dei contesti. In questa prospettiva, devoluzione e cura non sono termini contrapposti ma complementari. La devoluzione apre spazi di libertà; la cura rende tali spazi abitabili.

La possibilità di decidere, sperimentare e assumere responsabilità richiede infatti condizioni di sicurezza, riconoscimento reciproco e sostegno relazionale. Solo in presenza di tali condizioni gli spazi di libertà possono diventare luoghi nei quali studenti e docenti costruiscono forme più significative di partecipazione e di appartenenza ai processi educativi.

Vi è infine un ultimo aspetto da sottolineare. Nella prospettiva di Noddings la cura non può essere ridotta a un atto unilaterale di chi cura, ma richiede una qualche forma di risposta da parte di chi la riceve. Tuttavia, nel caso della devoluzione, è necessario compiere un passo ulteriore. Non è sufficiente che gli studenti partecipino agli spazi di libertà che si aprono nei contesti educativi; occorre che sviluppino la consapevolezza e si assumano la responsabilità di riconoscerli, rivendicarli e difenderli. In termini freireani (Freire, 2011), la redistribuzione del potere richiede processi di coscientizzazione attraverso i quali gli oppressi cessano di essere oggetti dell'azione educativa per divenire soggetti della propria formazione e della trasformazione del mondo.

Il compito del docente, perciò, consiste nel favorire lo sviluppo di tale consapevolezza. La finalità è dunque rendere gli studenti capaci di creare e utilizzare spazi di libertà nei quali esercitare responsabilmente il proprio potere di interpretare, decidere e contribuire alla costruzione sociale del sapere e del significato. Gli spazi di libertà diventano realmente educativi quando incontrano soggetti disposti non solo ad abitarli, ma anche a reclamarli.

Conclusioni

La crisi contemporanea produce estraneità poiché separa progressivamente i soggetti dai processi di costruzione del sapere e del senso. Gli studenti faticano a riconoscersi nei linguaggi, nei contenuti e nelle forme di partecipazione che la scuola propone; i docenti vedono ridursi gli spazi nei quali esercitare una professionalità capace di interpretare la complessità delle situazioni educative. Pertanto, l'alienazione investe il rapporto stesso che i soggetti intrattengono con i processi educativi che abitano quotidianamente.

Tale situazione non può essere affrontata esclusivamente attraverso innovazioni metodologiche o aggiustamenti organizzativi. La questione centrale riguarda il rapporto tra sapere e potere e la possibilità di costruire contesti nei

quali una pluralità di soggetti possa partecipare alla definizione dei significati, dei problemi e dei percorsi educativi.

I micro-spazi di libertà possono costituire una strada per favorire l'*agency* e rendere possibile una diversa distribuzione del sapere e del potere. Essi costituiscono luoghi nei quali sperimentare forme di devoluzione sostenute da pratiche di cura, nelle quali studenti e docenti possano riconoscersi come soggetti capaci di incidere sulle situazioni che vivono. Pur non rappresentando una soluzione complessiva alle contraddizioni della scuola contemporanea, proprio per il loro carattere situato e concreto permettono di costruire esperienze in cui la partecipazione, la responsabilità condivisa e la produzione di significato tornino a essere pratiche vissute e non soltanto dichiarazioni di principio. La loro forza risiede nell'aprire possibilità differenti di abitare la scuola e di immaginare forme alternative di relazione educativa.

In un contesto segnato da frammentazione, policrisi e crescente standardizzazione, la sfida educativa non consiste allora nel ricondurre la complessità a un nuovo ordine stabile, ma nel costruire condizioni che consentano ai soggetti di abitare tale complessità senza esserne esclusi. In questo senso, redistribuire il sapere e il potere, oltre a rappresentare una scelta pedagogica, diviene una condizione per restituire significato all'esperienza educativa e contrastare le forme di estraneità che attraversano la scuola contemporanea.

Riferimenti bibliografici

- Apple M.W. (2019). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Apple M.W., Gomes De Lima I. and Gandin L.A. (2026). Introduction: Education and the politics of interruption: Does the right always win? In: Apple M.W., Gomes De Lima I. and Gandin L.A., editors, *Education and the Politics of Interruption: Does the Right Always Win?* London: Routledge.
- Biesta G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge.
- Boysen G.A. (2024). A critical analysis of the research evidence behind CAST's universal design for learning guidelines. *Policy Futures in Education*, 22(7): 1219-1238. DOI: 10.1177/1478210324125542.
- Capolla L.M., Gratani F., Pentucci M., Giannandrea L. and Rossi P.G. (2023). What relationship between designing and regulating in times of emergency? In: Perla L., Agrati L.S., Vinci V. and Scarinci A., editors, *ISATT2023. Living and Leading in the Next Era: Connecting Teaching, Research, Citizenship and Equity*. Lecce: Pensa MultiMedia, 34-36.
- Capolla L.M., Giannandrea L., Gratani F., Pentucci M. and Rossi P.G. (2025). Come progettare quando l'imprevisto è ontologico? In: Sorzio P. e Bocchi B., a cura di, *I metodi per la ricerca sulle pratiche scolastiche per favorire l'apprendimento. Atti del convegno SIRD, Trieste 2025. Vol. 1*. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, 28-34.

- Castells M. (2010). *The Rise of the Network Society*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Collins P.H. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Durham: Duke University Press.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 1: 139-167. Available at: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.
- de Sousa Santos B. (2016). Epistemologies of the south and the future. *From the European South: A Transdisciplinary Journal of Postcolonial Humanities*, 1: 17-29. Available at: <https://www.fesjournal.eu/wp-content/uploads/2016/09/3.2016-1.Santos.pdf>.
- de Sousa Santos B. (2018). *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press.
- Escobar A. (2018). *Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*. Durham: Duke University Press.
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture and Gambi L. (2026). *The Teaching Profession in the EU: A Comparative Analysis Building upon the TALIS 2024 Results*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fraser N. (2022). *Cannibal Capitalism: How Our System Is Devouring Democracy, Care, and the Planet – and What We Can Do About It*. London: Verso.
- Fraser N. and Jaeggi R. (2019). *Capitalismo. Una conversazione nella teoria critica*. Milano: Meltemi.
- Freire P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gillborn D. (2015). Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism: Race, class, gender, and disability in education. *Qualitative Inquiry*, 21(3): 277-287. DOI: 10.1177/1077800414557827.
- Hobson C. (2022). *Polycrisis: In This Valley of Dying Stars*. Available at: <https://im-perfectnotes.substack.com/p/polycrisis>.
- hooks b. (1981). *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*. Boston: South End Press.
- hooks b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Latour B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Latour B. (2012). *We Have Never Been Modern*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lawrence M., Homer-Dixon T., Janzwood S., Rockström J., Renn O. and Donges J.F. (2024). Global polycrisis: The causal mechanisms of crisis entanglement. *Global Sustainability*, 7: e6. DOI: DOI: 10.1017/sus.2024.1.
- Lyotard J.-F. (1979). *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Merleau-Ponty M. (2012). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Mignolo W.D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press.

- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Noddings N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Norlund A. and Levinsson M. (2026). A critical discourse analysis of the concept of universal design for learning (UDL). *Policy Futures in Education*, 24(2). DOI: 10.1177/14782103251374387.
- Pentucci M., Giannandrea L., Capolla L.M., Gratani F. and Rossi P.G. (2025). Ripensare la ricerca al tempo dell'imprevisto ontologico. In: Sorzio P. and Bocchi B., editors, *I metodi per la ricerca sulle pratiche scolastiche per favorire l'apprendimento. Atti del convegno SIRD, Trieste 2025*. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, 65-76.
- Pickering A. (1993). The mangle of practice: Agency and emergence in the sociology of science. *American Journal of Sociology*, 99(3): 559-589. DOI: 10.1086/230316.
- Pischetola M., Pentucci M., Giannandrea L., Capolla L.M., Gratani F. and Rossi P.G. (2026). Reclaiming Micro-Spaces of Agency and Network Generativity in Higher Education. In: Landri P. and Peruzzo F., editors, *Shifting Landscapes in Digital Education Policy. Educational Governance Research*, vol 29. Springer, Cham, pp. 37-57. DOI: 10.1007/978-3-032-29276-6_3.
- Rosa H. (2013). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. New York: Columbia University Press.
- Rossi P.G. and Capolla L.M. (2024). La didattica dal digitale al postdigitale tra pleni-tude e responsabilità. In: Rivoltella P.C. and Rossi P.G., editors, *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson, 29-40.
- Rossi P.G. and Pentucci M. (2021). *Progettazione come azione simulata: didattica dei processi e degli eco-sistemi*. Milano: FrancoAngeli.
- Stiegler B. (2019). *The Age of Disruption: Technology and Madness in Computational Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Tefera A.A., Powers J.M. and Fischman G.E. (2018). Intersectionality in education: A conceptual aspiration and research imperative. *Review of Research in Education*, 42(1): vii-xvii. DOI: 10.3102/0091732X18768504.
- Tooze A. (2022). Welcome to the world of the polycrisis. *Financial Times*, 28 October 2022.
- Tronto J.C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York: New York University Press.
- Walsh C.E. (2018). On decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. In: Mignolo W.D. and Walsh C.E., *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 81-98.

Fare scuola fra incertezza e cambiamento: pratiche di osservazione e redistribuzione del potere

Teaching in times of uncertainty and change: Practices of observation and redistribution of power

Lorella Giannandrea*, Pier Giuseppe Rossi**, Francesca Gratani***, Lorenza Maria Capolla****^A

Riassunto

Il contributo presenta gli esiti di un percorso di formazione e ricerca collaborativa realizzato nell'anno accademico 2025/26 con circa cento docenti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado del Centro Italia. Il percorso nasce dall'esigenza di ripensare le pratiche didattiche in un contesto segnato dalla crescente distanza degli studenti dai significati scolastici e dalla complessità del lavoro docente. Assumendo una prospettiva decoloniale e intersezionale, il lavoro interpreta le pratiche educative come configurazioni situate di saperi e relazioni attraversate da dinamiche di potere e da forme plurali di produzione del significato. Particolare attenzione è dedicata alla distribuzione del sapere e alle forme di *agency* degli studenti nei diversi contesti educativi. Il percorso di formazione si è articolato in una fase di osservazione "distante e partecipata" e in una fase di sperimentazione didattica. Le evidenze raccolte mostrano il ruolo decisivo del contesto e dei dispositivi organizzativi nel rendere esplicite competenze spesso invisibili nelle pratiche ordinarie. Dall'analisi emergono quattro nuclei principali: la centralità della postura osservativa del docente, l'emergere di competenze situate, il ruolo della devoluzione e della redistribuzione del potere decisionale e la funzione strutturante dei contesti spazio-temporali. L'esperienza narrata mostra come sia possibile dialogare con l'incertezza garantendo una maggiore vivibilità della scuola e costruendo forme più democratiche di convivenza educativa.

Parole chiave: formazione docenti; incertezza; osservazione; devoluzione; agency; potere

* Università degli Studi di Macerata. E-mail: lorella.giannandrea@unimc.it.

** Università degli Studi di Macerata. E-mail: piergiusepperossi1@gmail.com.

*** Università degli Studi di Macerata. E-mail: f.gratani@unimc.it.

**** Università degli Studi di Macerata. E-mail: l.capolla@unimc.it.

^A Il contributo è frutto di un lavoro congiunto e di un percorso di ricerca condiviso tra l'autore e le autrici. Ai fini dell'attribuzione delle singole parti: il paragrafo 3 è da attribuire a Lorella Giannandrea; le Conclusioni a Pier Giuseppe Rossi; il paragrafo 2 a Francesca Gratani; l'Introduzione e il paragrafo 1 a Lorenza Maria Capolla.

Abstract

This paper presents the outcomes of a training and collaborative research program carried out in the academic year 2025/26 with approximately one hundred teachers from early childhood, primary, and lower secondary schools in Central Italy. The program emerged from the need to rethink teaching practices in a context characterized by an increasing distance between students and school meanings, as well as by the growing complexity of the teaching profession. Adopting a decolonial and intersectional perspective, the study interprets educational practices as situated configurations of knowledge and relationships, shaped by power dynamics and multiple forms of meaning-making. Particular attention is devoted to the distribution of knowledge and to students' forms of agency across different educational contexts. The training program was structured into a phase of "distant yet participatory" observation and a phase of experimentation. The findings highlight the decisive role of context and organizational arrangements in making visible competencies that often remain invisible in everyday practices. The analysis identifies four main themes: the centrality of the teacher's observational stance, the emergence of situated competencies, the role of devolution and redistribution of decision-making power, and the structuring function of spatial and temporal contexts. The experience shows how it is possible to engage with uncertainty while ensuring a more liveable school environment and fostering more democratic forms of educational coexistence.

Key words: teacher training; uncertainty; observation; devolution; agency; power.

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 20/06/2026

Introduzione

Il contributo analizza il percorso di formazione e ricerca collaborativa dal titolo "*Fare scuola tra incertezza e cambiamento: pratiche dialogiche e relazione educativa*", organizzato nell'anno accademico 2025/26 dal gruppo di ricerca in Didattica dell'Università degli Studi di Macerata. Il corso ha coinvolto circa cento docenti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado del Centro Italia ed è nato dall'esigenza di ripensare la didattica in relazione a tre problematiche oggi particolarmente diffuse nella scuola:

- una crescente alienazione e distanza di molti studenti rispetto ai significati e alle pratiche scolastiche;
- la necessità di operare in un contesto segnato dall'imprevisto ontologico, dalla frammentazione e dalla presenza di differenze profonde;

- un crescente disagio professionale dei docenti, acuito dalle modalità operative con cui il sistema tende a rispondere all'incertezza e alle emergenze, introducendo regole e burocratizzando le pratiche, di fatto aumentando le richieste di responsabilità e riducendo gli spazi di autonomia politica e decisionale.

Il percorso ha assunto come riferimento teorico una prospettiva decoloniale (Mignolo, 2011). Riprendendo de Sousa Santos (2016), questa prospettiva consente di interrogare criticamente le discipline, non più considerate come strumenti neutri e oggettivi, bensì come configurazioni storiche e culturali che legittimano alcune forme di sapere e ne marginalizzano altre. Inoltre, l'apparente neutralità della conoscenza nasconde aspetti etici e politici.

L'approccio decoloniale (Walsh, 2018) pone al centro il tema del potere. Tale dimensione può essere letta non solo nelle relazioni globali tra Nord e Sud del mondo, ma anche all'interno delle istituzioni educative e, in particolare, nella relazione tra docenti e studenti. Guardare la scuola da questa prospettiva significa assumere la coesistenza di mondi differenti, talvolta distanti, ma ugualmente legittimi, e riconoscere che il sapere non è più detenuto da un unico attore, il docente, ma distribuito tra soggetti umani e non umani (Herbrechter, 2023; Capolla *et al.*, *in press*), linguaggi, tecnologie e pratiche differenti.

Un secondo riferimento teorico è quello dell'intersezionalità (Crenshaw, 1989; Tefera, Powers e Fischman, 2018; Collins, 2019). Nella scuola "del merito" si tende a guardare alle abilità come origine delle difficoltà e dei problemi che incontrano gli studenti. Una simile prospettiva rende invisibile il modo in cui dimensioni culturali, sociali, di genere e digitali influenzano i processi di apprendimento, singolarmente e soprattutto attraverso i loro intrecci reciproci. Leggere il disagio studentesco in chiave intersezionale significa allora spostare lo sguardo dalle problematiche individuali alla complessità dei contesti e delle relazioni in cui tali difficoltà prendono forma.

Un terzo riferimento riguarda il rapporto tra dimensioni macro e pratiche micro della didattica (Rossi e Pentucci, 2021). In passato il rapporto tra i riferimenti macro (curricolo, macro-obiettivi e quadri di competenza) e le pratiche didattiche quotidiane era lineare e deterministico. Oggi la scuola è attraversata da più dimensioni macro differenti (disciplinare, valutativa, tecnologica, motivazionale, relazionale, economica e biopolitica) che non sono sussunte da una logica o riferimento unici. In questa direzione il riferimento al *mangle of practice* di Pickering (1993) risulta particolarmente utile: il significato delle attività non deriva da un principio ordinatore unico, ma emerge nel loro intreccio in contesto. Questo coagularsi in situazione di processi e crisi differenti è alla base dell'imprevisto ontologico e della policrisi (Tooze, 2022; Lawrence *et al.*, 2024).

A partire da tale sfondo teorico e dalla condivisione delle problematiche visute, il percorso si è articolato in due fasi. La prima fase si è focalizzata sull'osservazione, mentre la seconda ha assunto un carattere maggiormente operativo.

Il percorso si è svolto in modalità online nel periodo compreso tra gennaio e maggio 2026 e ha previsto complessivamente 25 ore di attività: 9 ore sono state dedicate a webinar in plenaria e 16 ore a laboratori in piccoli gruppi guidati da tutor, attività di sperimentazione didattica in classe, riflessione individuale e documentazione delle esperienze.

1. Prima fase: osservazione

Il corso ha preso avvio con un primo incontro in plenaria in cui sono state condivise e negoziate alcune idee che avrebbero costituito il focus del corso: quali difficoltà vengono percepite oggi da docenti e studenti nella vita scolastica quotidiana? I disagi percepiti e vissuti da docenti e studenti, la difficoltà nelle relazioni, l'ansia e il senso di estraneità nei confronti della scuola e delle discipline sono tutti segnali che spingono a un ripensamento dei modelli culturali e relazionali proposti dalla scuola.

Al termine del webinar, è stato proposto ai partecipanti di provare a osservare nelle loro classi e nei contesti di lavoro quotidiani la presenza di tracce e manifestazioni concrete delle problematiche sopra descritte. Per l'osservazione non sono stati forniti strumenti strutturati, ma sono state condivise specifiche indicazioni per guidare l'attività.

In un primo momento, ai docenti è stato chiesto di osservare ciò che accadeva in situazioni in cui la loro attenzione non fosse assorbita dalla conduzione dell'insegnamento: attività libere, momenti informali come la ricreazione o la mensa, situazioni gestite da altri docenti. L'obiettivo era cogliere forme di relazione e partecipazione solitamente poco visibili. Tale osservazione non richiedeva una posizione neutrale o distaccata, ma implicava una forma di "distanza partecipata": una postura per cui il docente, pur restando coinvolto nella relazione educativa, sospendesse temporaneamente le proprie categorie interpretative e valutative per lasciare emergere elementi non immediatamente leggibili attraverso i dispositivi scolastici abituali.

Le esperienze raccolte e discusse hanno evidenziato pattern ricorrenti e diversi elementi inattesi: la rilevanza del contesto nella regolazione dei comportamenti degli studenti, l'emergere di competenze inattese, la possibilità di creare spazi di autoregolazione, il cambiamento dello sguardo professionale. Per ciascuno di questi elementi si presentano di seguito alcuni esempi significativi.

1.1 Il contesto incide profondamente sui comportamenti

Uno degli elementi che ricorre con maggiore frequenza riguarda la variabilità delle posture e delle modalità di partecipazione degli studenti al mutare del contesto. Numerose osservazioni mostrano infatti come comportamenti attribuiti stabilmente agli alunni assumano configurazioni differenti quando cambiano le condizioni materiali, relazionali e organizzative dell'attività.

Un episodio particolarmente significativo emerge durante un'uscita in biblioteca: due alunni di II primaria, normalmente poco concentrati durante la lettura in classe, mantengono invece un'attenzione costante durante l'ascolto di albi illustrati, scelgono in autonomia un'attività creativa tra quelle proposte, una delle più complesse, svolgono con cura l'attività proposta e chiedono aiuto in modo mirato quando incontrano difficoltà. Al termine scelgono spontaneamente un libro e cercano uno spazio tranquillo per leggerlo insieme. La docente sottolinea come gli stessi bambini, in aula, mostrino abitualmente minore attenzione, scelgano attività più rapide e tendano a evitare il confronto con l'adulto. L'episodio suggerisce come il comportamento sia condizionato dall'interazione tra soggetto e contesto e come il dispositivo scolastico ordinario possa, talvolta, irrigidire o inibire risorse che in altri ambienti diventano accessibili.

1.2 L'agency dello studente fa emergere competenze prima invisibili

Nel corso delle osservazioni, diversi docenti hanno riportato la scoperta di competenze e risorse sollecitate da situazioni didattiche in cui agli studenti veniva richiesta un'attivazione in prima persona.

In questa direzione si colloca l'esperienza di una bambina (II primaria) descritta come solitamente molto timida che, durante il progetto "insegnante per un giorno", sceglie di presentare un argomento di grammatica ai compagni. La docente si sarebbe aspettata difficoltà nel mantenere l'attenzione della classe e nel parlare ad alta voce; accade invece l'opposto. La bambina conduce l'attività con sicurezza, distribuisce materiali preparati autonomamente, guida la correzione collettiva e, avendo terminato in anticipo, propone anche un ulteriore esercizio alla LIM. Nella riflessione successiva racconta di essere stata inizialmente agitata, ma di essersi poi rilassata perché consapevole di padroneggiare bene l'argomento. L'episodio rende evidente come competenze importanti possano restare invisibili finché l'attività non offre la possibilità di esprimerle in una forma differente da quella abituale.

1.3 Il non intervento può aprire spazi di autoregolazione

Un terzo pattern ricorrente riguarda il valore del tempo e la dimensione ge-

nerativa dell'attesa. Le osservazioni raccolte mostrano infatti come la sospensione dell'intervento immediato da parte dell'adulto possa aprire spazi imprevisi di negoziazione tra pari e di autoregolazione.

In una classe I primaria, durante la mensa, un bambino dichiara con decisione di non voler stare accanto a una compagna e minaccia di non mangiare. L'insegnante sceglie di non intervenire immediatamente e di osservare l'evolversi della situazione. Nei primi minuti il bambino rimane rigido e chiuso, poi inizia lentamente a spostarsi verso la compagna, prima con piccoli movimenti corporei, poi attraverso un gioco fisico con i piedi sotto il tavolo. La bambina risponde ridendo, il contatto si riapre e il pranzo prosegue tra scherzi e interazioni. Nella riflessione a posteriori, la docente sottolinea come, in classe, di fronte a segnali simili avrebbe probabilmente «interrotto subito il conflitto e richiamato regole e comportamenti adeguati». La scelta di attendere ha invece permesso di osservare strategie di negoziazione e regolazione spontanee che i bambini sono stati in grado di attivare autonomamente.

1.4 L'osservazione modifica anche lo sguardo del docente

L'ultimo pattern riguarda il cambiamento dello sguardo professionale e la conseguente rinegoziazione delle categorie interpretative utilizzate nella lettura delle pratiche scolastiche.

In un primo episodio, durante la sistemazione del materiale in una classe I primaria, una docente osserva un bambino che, invece di riporre velocemente i pennarelli come richiesto, si siede a terra e inizia a disporli con estrema precisione secondo una scala cromatica, provando ogni tonalità su un foglio e restando concentrato per circa dieci minuti. L'insegnante racconta di essere rimasta colpita non solo dal comportamento del bambino, ma anche dalla propria reazione. Quello che inizialmente avrebbe potuto essere letto come lentezza o dispersione viene reinterpretato come una forma diversa di ordine, esplorazione estetica e attenzione sensoriale. L'episodio mostra come l'osservazione attenta e l'attesa sospendano automatismi interpretativi consolidati e costringano il docente a rivedere categorie apparentemente ovvie, come efficienza, ordine e partecipazione.

In un secondo caso, una docente racconta di aver espresso preoccupazione per una studentessa che, durante i momenti liberi, sembrava non integrarsi stabilmente in alcun gruppo. Tale comportamento era stato interpretato come possibile segnale di difficoltà relazionale ed era stato discusso anche con la famiglia. Tuttavia, durante l'osservazione richiesta dal corso, la docente si è progressivamente accorta che l'alunna attraversava, durante la ricreazione, gruppi differenti offrendo suggerimenti, consigli e supporto operativo, spesso richiesti dagli stessi compagni. Più che isolarsi, la studentessa sembrava assumere una

funzione trasversale di tutor e sostegno tra gruppi diversi. La scoperta ha costretto la docente a mettersi in discussione: da un lato il disagio per aver attribuito una natura problematica a una situazione che problematica non era; dall'altro la sorpresa nel riconoscere modalità di partecipazione mature e complesse, rilevate e non attese nei comportamenti di alunni e alunne. La sospensione del giudizio e uno sguardo meno immediatamente interpretativo hanno reso possibile questa nuova consapevolezza.

Nei momenti di confronto, più volte i docenti hanno sottolineato come la postura di osservazione “distante e partecipata” abbia consentito di cogliere dinamiche già presenti, ma normalmente non percepite. Nelle scritture di restituzione ricorrono frequentemente espressioni come «non me ne ero mai accorto», «avevo dato per scontato», «ero focalizzato su altro», oppure «non vedevo ciò che c'era già». Tali formulazioni evidenziano non solo l'emergere di nuovi elementi osservativi, ma anche una presa di consapevolezza rispetto a forme di “cecità professionale” prodotte dalla routine didattica, dalla necessità di controllo continuo e dall'uso di categorie interpretative consolidate.

2. Seconda fase: azione

Nella seconda fase si è lavorato sulla costruzione di pratiche didattiche capaci di confrontarsi con la pluralità dei mondi presenti nella scuola contemporanea. Le osservazioni raccolte avevano infatti mostrato come molte delle difficoltà attribuite agli studenti non potessero essere interpretate esclusivamente come deficit individuali, ma fossero spesso connesse a diverse modalità di attribuire significato alle situazioni, di partecipare ai contesti collettivi e di abitare le relazioni educative.

Sulla scorta dei riferimenti teorici e delle osservazioni raccolte, sono state suggerite ai docenti tre direzioni in cui muoversi:

- modificare percorsi programmati introducendo situazioni aperte, linguaggi molteplici e utilizzando anche ambienti differenti dall'aula;
- condividere la progettazione con gli studenti (co-progettazione);
- lasciare spazi di libertà agli studenti (devoluzione).

Le tre direzioni proposte, progettare, co-progettare e devolvere, non rappresentano modalità operative alternative e separate, e in effetti si presentano spesso ibridate nelle sperimentazioni. Più che eliminare differenze o ridurre frizioni tra mondi differenti, la proposta ha inteso creare condizioni nelle quali tali frizioni potessero diventare produttive, generando nuove forme di relazione, partecipazione e costruzione condivisa del sapere.

I corsisti sono stati invitati a costruire una progettazione pre-azione e, dopo aver effettuato l'attività progettata, ad elaborare una riflessione post-azione.

Tale documentazione è stata condivisa e discussa nei piccoli gruppi e nel webinar conclusivo.

Dalle sperimentazioni svolte dai partecipanti sono emersi i seguenti pattern ricorrenti: la pluralità dei linguaggi e dei mediatori, la pluralità degli spazi, il corpo e la manualità come pratiche decoloniali. Di seguito si presentano alcuni esempi significativi.

2.1 La pluralità dei linguaggi e dei mediatori

Un primo macrogruppo di sperimentazioni ha riguardato attività nelle quali i docenti hanno introdotto una pluralità di linguaggi, mediatori e modalità interpretative, modificando parzialmente i dispositivi tradizionali della lezione. Pur nella forte eterogeneità delle proposte, emerge una caratteristica comune: l'apprendimento non viene costruito esclusivamente attraverso il linguaggio scritto e la spiegazione lineare del docente, ma attraverso dispositivi più aperti, relazionali, corporei, narrativi e situati.

Le attività proposte hanno mantenuto tematiche curriculari relativamente tradizionali, grammatica, descrizione, lessico, interpretazione storica, ma hanno modificato profondamente i mediatori utilizzati e le forme di partecipazione richieste agli studenti.

Ad esempio, in un'esperienza costruita attorno ai *silent book* (classe IV scuola primaria), l'assenza di un testo scritto obbliga gli studenti a costruire significati a partire dalle immagini, dalle sensazioni e dalle associazioni personali. In diversi casi emerge con forza una ridefinizione implicita di ciò che viene considerato sapere legittimo.

In un'altra attività (III scuola primaria), iniziata con la lettura condivisa di albi illustrati sul tema della cura, sono nate proposte operative: gli alunni hanno deciso di inventare storie (fiabe, favole e racconti realistici), organizzandosi in piccoli gruppi. I testi sono stati poi rielaborati inserendo dialoghi, in vista della drammatizzazione. In questa fase, il docente ha mantenuto un ruolo di supporto, intervenendo con domande guida e lasciando spazio all'autonomia. Nel corso del lavoro, alcuni alunni hanno proposto di trasformare le storie anche in fumetti per realizzare un libricino da condividere con la scuola. I bambini hanno organizzato e disegnato le vignette, curato i dialoghi e discusso soluzioni pratiche per la stampa, attivandosi anche in modo autonomo.

Le attività descritte non valorizzano esclusivamente competenze alfabetiche o riproduttive, ma permettono l'emergere di competenze relazionali, sensoriali, immaginative ed emotive a volte marginalizzate nella didattica tradizionale. Le esperienze legate alla drammaturgia, al gioco, all'associazione tra immagini e musica, alla descrizione sensoriale o a linguaggi non esclusivamente verbali

mostrano come gli studenti riescano spesso a partecipare in modo più attivo quando il dispositivo didattico amplia la varietà di forme espressive.

2.2 La pluralità degli spazi

Un pattern particolarmente rilevante, già evidenziato nella prima fase di osservazione, riguarda il ruolo del contesto e dello spazio. Molte attività utilizzano spazi diversi dall'aula e in questi casi emerge una stretta relazione tra trasformazione dello spazio e trasformazione delle modalità di partecipazione. Gli studenti sembrano assumere posture differenti quando il contesto riduce il controllo frontale, amplia le possibilità di movimento o modifica la struttura tradizionale della lezione.

In tale direzione, un'attività *outdoor* sugli articoli e i nomi comuni (II primaria) risulta particolarmente significativa. Il contenuto disciplinare rimane sostanzialmente invariato, ma l'uscita dall'aula, prevista per l'attività di osservazione e denominazione degli oggetti, modifica radicalmente l'attenzione degli studenti e il loro atteggiamento nei confronti del compito.

Il differente ambiente produce effetti significativi anche sul piano dell'*agency* degli studenti. Le restituzioni mostrano frequentemente studenti che propongono varianti delle attività, ridefiniscono le consegne, introducono giochi, suggeriscono modalità di valutazione o modificano gli strumenti inizialmente previsti dal docente. In alcuni casi, gli insegnanti dichiarano esplicitamente di essere stati sorpresi dalla capacità degli studenti di organizzarsi autonomamente o di produrre interpretazioni più ricche del previsto.

2.3 Il corpo e la manualità come pratiche decoloniali

Un terzo gruppo di esperienze ha riguardato attività nelle quali il corpo e la manualità non costituiscono semplicemente strumenti di supporto all'apprendimento, ma diventano elementi centrali nella costruzione del sapere.

In un'attività di costruzione dell'angolometro, in una III primaria, gli alunni devono costruire con mezzi poveri uno strumento per misurare gli angoli e, da qui, comprenderne le caratteristiche. Come sottolinea l'insegnante, l'attività presenta: elementi caratteristici dell'approccio decoloniale («valorizza l'esperienza diretta degli alunni, parte dall'osservazione della realtà e dall'uso del corpo e degli oggetti»), co-progettazione («gli alunni sono stati coinvolti nella costruzione dello strumento e nella scoperta dei concetti, contribuendo attivamente al percorso») e devoluzione («l'insegnante ha lasciato spazio all'esplorazione autonoma, permettendo agli alunni di arrivare alla comprensione dei diversi tipi di angolo»).

In un'altra esperienza di lettura e drammatizzazione (II primaria), un'insegnante racconta: «La lettura di “La scatola”, di Isabella Paglia, ha aperto la porta a confidenze genuine e toccanti: i bambini si sono aperti con una spontaneità disarmante, raccontando situazioni in cui si erano sentiti soli, tristi o esclusi. Ascoltarli è stato emozionante, e quelle piccole storie, diventate “Stelline in cerca di scintilla”, hanno dato vita a qualcosa di molto bello. Il *role playing* ha funzionato oltre ogni aspettativa. I bambini hanno interpretato i loro ruoli con serietà e sensibilità: chi doveva mostrare il disagio lo ha fatto con il corpo, con gli occhi, con il silenzio; (...). Ma la cosa che mi ha meravigliata di più è stata la fase del lavoro in gruppo. Questa è una classe abituata a lavorare in modo individuale, eppure si sono organizzati, si sono ascoltati, hanno discusso e hanno prodotto i loro “Manifesti della gentilezza”. Nessun caos, nessuna dispersione: solo bambini davvero dentro all'attività, con la testa e con il cuore».

In entrambe le attività, l'integrazione di esperienze manuali, relazionali e del contesto configura l'apprendimento come processo ecologico nel quale intervengono simultaneamente percezione, movimento, manipolazione, cooperazione e interpretazione.

2.4 Redistribuzione del potere decisionale

Un quarto gruppo di esperienze è costituito da pratiche nelle quali i docenti hanno lasciato agli studenti margini significativi di decisione nell'organizzazione di una sessione o di una sua parte. Rispetto ai casi precedenti, qui il punto centrale è la distribuzione, almeno parziale, del potere decisionale.

In alcuni casi, la libertà riguarda le categorie interpretative. Ad esempio, nell'attività sulla poesia Promemoria di Gianni Rodari (III primaria), il testo viene “smontato” e consegnato ai gruppi come materiale da riorganizzare secondo priorità definite dagli studenti, con la possibilità di inserire anche un proprio verso. La versione originale viene mostrata solo alla fine, evitando che il testo d'autore funzioni come modello normativo da ricostruire. «In questo modo gli alunni non devono indovinare l'ordine corretto, ma attribuire valore, negoziare significati, scegliere un verso centrale e aggiungere proprie parole. La devoluzione riguarda dunque il senso: gli studenti diventano autori di una nuova configurazione testuale e assumono la responsabilità morale e interpretativa delle proprie scelte».

In un'altra sperimentazione (III primaria), «gli alunni avevano il compito di elaborare un testo descrittivo ed erano liberi di scegliere cosa descrivere, come descrivere, con chi eseguire l'attività. Gli alunni hanno organizzato autonomamente piccoli gruppi di lavoro e ciascun gruppo ha proceduto in modo diverso».

Le restituzioni mostrano tuttavia che la devoluzione non produce esclusivamente effetti positivi. In alcune situazioni genera confusione, crisi o difficoltà di partecipazione. Nell'attività sullo schema corporeo (scuola dell'infanzia), ad esempio, la scelta autonoma delle coppie produce disagio in chi non viene scelto dal compagno desiderato. Analogamente, in un'attività di lettura dove gli alunni possono decidere se ascoltare seduti, distesi, o in altre posizioni, alcuni bambini riescono a seguire meglio, mentre altri si isolano nel proprio mondo e necessitano poi di maggiore supporto nella comprensione e nella restituzione.

Particolarmente significativo appare anche il caso del riordino dell'aula a fine giornata nella scuola dell'infanzia. I bambini devono stabilire dove collocare materiali e giochi, costruire un criterio di riordino. Il risultato è più lento e più confuso rispetto alla regolazione adulta, ma fa emergere una logica organizzativa propria dei bambini. Gli alunni hanno infatti utilizzato criteri e indicatori che a prima vista hanno lasciato perplessi i docenti. Inoltre, hanno deciso di non smontare tutti gli artefatti, per poterli utilizzare il giorno successivo e continuare il gioco. Ciò che, agli occhi dell'adulto, appare meno ordinato può risultare più coerente con l'esperienza infantile.

In altre sperimentazioni, la devoluzione riguarda la gestione delle relazioni. In diversi casi il docente sceglie consapevolmente di non intervenire subito durante conflitti o incertezze organizzative, lasciando agli studenti il tempo di negoziare. Emergono forme di *peer tutoring*, distribuzione dei ruoli, negoziazione e confronto tra modalità diverse di lavoro.

2.5 La ricreazione e gli spazi informali come ecosistemi di agency

Un quinto gruppo di esperienze ha riguardato attività sviluppate durante la ricreazione o in spazi scolastici tradizionalmente considerati "non didattici". Questo elemento appare particolarmente significativo poiché, in numerosi casi, proprio nei momenti meno strutturati è più facile sospendere il controllo diretto e lasciare emergere forme autonome di organizzazione, relazione e costruzione di significato.

Un gruppo di bambini (II primaria) durante la ricreazione, utilizzando pentamini¹, organizza spontaneamente una gara. Si danno regole per giudicare la costruzione più bella, nominano un giudice, attribuiscono punteggi e gestiscono il gioco con notevole concentrazione. Il gruppo è formato proprio da alcuni bambini che abitualmente hanno difficoltà nella gestione delle relazioni o nell'autocontrollo.

Nell'esperienza del *Garden-box* un gruppo di bambini (II primaria) decide di trasformare spontaneamente il giardino scolastico in una sorta di videogioco immersivo ispirato alle logiche di *Roblox*. Gli studenti delimitano spazi, costruiscono livelli, definiscono regole, attribuiscono ruoli, organizzano punteggi

¹ Figure geometriche composte da 5 quadrati congruenti uniti tra loro per almeno un lato.

e decidono modalità di ingresso dei nuovi partecipanti. Ciò che colpisce la docente non è soltanto la creatività ludica, ma il fatto che il gioco produca forme sofisticate di negoziazione sociale, *leadership* distribuita e organizzazione collettiva. I bambini integrano linguaggi provenienti dalla cultura videoludica con elementi materiali presenti nell'ambiente fisico, foglie, rametti, ombre, alberi, costruendo una continuità tra mondo digitale e spazio corporeo reale. La fiducia accordata agli studenti sembra funzionare come acceleratore dell'autoefficacia: i bambini percepiscono che il loro mondo ludico è considerato legittimo e questo produce un aumento della responsabilizzazione reciproca.

In un'altra esperienza (II secondaria) il docente suggerisce di organizzare un torneo di ping-pong durante la ricreazione. La scelta di demandare agli studenti la gestione autonoma del torneo attiva competenze sociali, organizzative e logiche e produce forme spontanee di inclusione. Anche gli studenti con disturbo dello spettro autistico, spesso isolati, vengono coinvolti in scambi informali, conversazioni e momenti di gioco non mediati direttamente dall'adulto.

Complessivamente, ciò che emerge con maggiore forza è il valore educativo delle situazioni non formali, come dimostrano le interazioni significative emerse durante il gioco.

In queste esperienze assume particolare rilevanza la postura delle insegnanti, descritta da loro stesse come "vigilanza silenziosa". Il docente non scompare, ma sospende la necessità di dirigere il gioco, riconoscendo implicitamente la capacità degli studenti di organizzarsi autonomamente. Al contempo, il ruolo degli spazi informali genera tensione tra docenti. Nel caso del torneo di ping-pong, ad esempio, alcuni docenti percepiscono inizialmente l'attività come poco significativa o addirittura controproducente. Emerge così un conflitto implicito tra una concezione della scuola centrata sul controllo, sulla produttività visibile e sulla formalizzazione delle attività e una prospettiva che riconosce valore educativo anche agli spazi relazionali non strettamente disciplinari.

3. Analisi

Durante il percorso, docenti e ricercatori hanno sondato differenti direzioni. Più che fornire indicazioni assolute, esse suggeriscono alcune linee di lavoro che necessitano di essere ulteriormente investigate e sviluppate in differenti contesti educativi.

3.1 Il ruolo del docente tra devoluzione e osservazione

L'osservazione era stata proposta inizialmente per conoscere e approfondire

il mondo degli studenti. La prima fase del percorso ha evidenziato come un'osservazione "distante e partecipata" e l'ascolto degli studenti rappresentino posture professionali centrali, che dovrebbero caratterizzare l'azione quotidiana del docente in tempi di cambiamenti radicali come quelli attuali.

Le esperienze mostrano che la devoluzione non coincide con l'assenza del docente né con una rinuncia alla propria funzione educativa. Al contrario, richiede una cornice intenzionale molto precisa: il docente predispose il contesto, definisce alcuni vincoli, chiarisce il compito, garantisce uno spazio di sicurezza e osserva i processi che emergono. Ciò che viene sospeso non è la responsabilità educativa, ma la pretesa di controllare preventivamente ogni passaggio dell'attività e di determinarne in anticipo gli esiti.

3.2 Devoluzione come equilibrio tra libertà e attenzione

Devolvere non significa semplicemente "lasciare fare", ma costruire condizioni affinché la scelta sia sostenibile. La libertà richiede cornici, tempi, protezioni, possibilità di rientro e forme di accompagnamento non direttivo. La pluralizzazione dei linguaggi e delle interpretazioni, d'altro canto, non elimina le asimmetrie educative, né produce automaticamente partecipazione diffusa. In diversi casi permane una forte regia docente, mentre in altri emergono difficoltà organizzative, incertezze nella gestione dei tempi o problemi nella costruzione condivisa delle attività. Negli spazi di libertà, a volte, gli studenti si bloccano, altri imitano il compagno più sicuro, altri si rifugiano nelle forme scolastiche più note. La devoluzione, dunque, non produce automaticamente creatività o partecipazione; richiede gradualità, repertori disponibili e ambienti sufficientemente attrezzati.

Dalle esperienze emerge che la devoluzione funziona meglio quando gli studenti dispongono di una cornice sufficientemente chiara, seppur aperta. Sapere che cosa deve essere prodotto, entro quali tempi, con quali vincoli minimi e secondo quali modalità di restituzione, contribuisce a sostenere l'autonomia. In secondo luogo, appare decisivo il ruolo del docente come osservatore e regolatore indiretto: la sua presenza garantisce sicurezza, ma non anticipa tutte le soluzioni. In terzo luogo, la devoluzione richiede un processo formativo: gli studenti devono imparare a scegliere, negoziare, motivare e assumersi responsabilità. Infine, la devoluzione non può essere separata dalla dimensione relazionale, poiché ogni apertura di autonomia redistribuisce anche ruoli, status, visibilità e possibilità di parola.

3.3 Decolonizzare la didattica

Diversi docenti sottolineano come il sapere scolastico tradizionale privilegi

implicitamente forme linguistiche e cognitive specifiche (scrittura, linearità argomentativa, astrazione, verbalizzazione controllata) creando difficoltà per alcuni studenti anche quando essi avrebbero validi contenuti da proporre. L'introduzione di linguaggi differenti, capaci di dare spazio alla comunicazione del corpo, alla manipolazione e all'azione, non rappresenta una strategia motivazionale, ma mette in discussione la gerarchia implicita che definisce quali modalità di espressione siano considerate culturalmente legittime all'interno della scuola. Gli studenti portano visioni del mondo, modalità interpretative e criteri di costruzione del significato che raramente trovano spazio nei dispositivi scolastici tradizionali. In questa prospettiva, la partecipazione degli studenti al processo decisionale non è una semplice strategia inclusiva, ma una forma di riconoscimento epistemico. Il sapere scolastico cessa di essere interpretato come unico centro legittimo di produzione culturale e viene riconosciuto come uno dei possibili nodi all'interno di un'ecologia più ampia di pratiche, relazioni e contesti di apprendimento.

3.4 Oltre la centralità del dispositivo aula

Le attività sviluppate durante la ricreazione e nei contesti informali suggeriscono che la scuola contemporanea tenda spesso a sottovalutare il valore educativo degli spazi meno strutturati. Le osservazioni raccolte mostrano invece che proprio questi contesti rendono maggiormente visibili forme particolarmente significative di *agency*, autoregolazione, cooperazione e costruzione situata delle relazioni. La riduzione del controllo diretto dell'adulto non coincide necessariamente con il caos, ma può favorire l'emergere di pratiche collettive sofisticate, purché siano garantite condizioni minime di fiducia, sicurezza e riconoscimento reciproco.

Le situazioni analizzate indicano inoltre che molte delle difficoltà normalmente attribuite agli studenti possano essere lette anche come effetti delle configurazioni spaziali e organizzative entro cui l'attività si svolge.

Conclusioni

Molte delle esperienze descritte richiamano pratiche già presenti nella tradizione costruttivista e attivista: attività corporee, costruzione di artefatti, utilizzo di mediatori attivi, attenzione agli ambienti e ai contesti di apprendimento. Tuttavia, gli approcci decoloniale e intersezionale introducono uno spostamento significativo. Essi rendono il docente consapevole della non neutralità delle discipline, dei linguaggi e dei dispositivi scolastici, nonché delle dinamiche di potere che attraversano i processi educativi.

Nelle pedagogie attive, l'attenzione alla relazione tra esperienza e conoscenza era finalizzata principalmente a favorire l'apprendimento e la motivazione degli studenti. Si trattava di una prospettiva fondata prevalentemente su una lettura psicologica dei processi cognitivi. In una prospettiva decoloniale, invece, l'introduzione di mediatori non esclusivamente alfabetici, il recupero del valore comunicativo del corpo e la redistribuzione del potere derivano dalla consapevolezza che forme diverse di conoscere, comunicare e attribuire significato rimandano a mondi diversi che hanno pari dignità epistemologica.

Tale prospettiva porta in primo piano il tema del potere. In molti dei percorsi realizzati i docenti hanno sperimentato forme di devoluzione. Più che di una vera e propria devoluzione, tuttavia, sarebbe forse più corretto parlare di redistribuzione del potere. Tale redistribuzione nasce dalla consapevolezza che la conoscenza, non solo quella disciplinare, ma anche quella relativa alle dinamiche sociali, relazionali e culturali, è oggi frammentata e distribuita tra soggetti diversi. La frammentazione dei saperi e delle esperienze rende sempre più difficile immaginare una conoscenza organica, centralizzata e pienamente controllabile e gestibile da un unico attore.

Frammentazione e diversità sembrano richiedere, d'altro canto, una personalizzazione interamente gestita dal docente. Tuttavia, da un lato, progettare percorsi specifici per ogni studente è un compito impossibile; dall'altro, richiederebbe una conoscenza approfondita delle molteplici culture, esperienze e modalità di apprendimento presenti nella classe. L'autoregolazione può essere la strada per affrontare la personalizzazione. Al docente spetta la costruzione di percorsi sufficientemente aperti da consentire l'emergere delle differenze e delle diverse esigenze; agli studenti spetta il compito di individuare strategie, mediatori e percorsi coerenti con le proprie caratteristiche e i propri bisogni.

Si tratta, però, di un processo tutt'altro che immediato. Richiede che gli studenti sviluppino una conoscenza di sé, acquisiscano familiarità con linguaggi e mediatori differenti e imparino a prendere decisioni consapevoli. L'autoregolazione non è una condizione data, ma una competenza che si costruisce progressivamente.

Proprio per questo, una delle indicazioni che emerge con maggiore chiarezza dal corso riguarda l'importanza di attivare micro-spazi di libertà (Pischetola et al., 2026). Non si tratta di trasformare radicalmente e immediatamente l'intera organizzazione scolastica, ma di individuare interstizi all'interno della quotidianità della scuola nei quali sperimentare forme diverse di partecipazione, decisione e responsabilità. Tali spazi devono essere accompagnati da momenti di riflessione condivisa, sia con gli studenti sia tra i docenti, e soprattutto non possono rimanere episodi isolati o esperienze eccezionali.

Muoversi verso una redistribuzione del potere implica inoltre confrontarsi con difficoltà che vanno oltre la singola classe. Dalle discussioni con i docenti

emerge con forza la percezione di trovarsi oggi tra esigenze contrastanti. Da un lato, la crescente eterogeneità delle classi e la necessità di personalizzare i percorsi richiedono l'apertura di spazi di libertà e una maggiore responsabilizzazione degli studenti. Dall'altro, il contesto sociale e istituzionale appare sempre più orientato al controllo dell'imprevisto, alla formalizzazione delle procedure e alla riduzione del rischio. La moltiplicazione degli adempimenti burocratici, la richiesta di documentare ogni scelta e il timore di possibili contestazioni da parte delle famiglie finiscono spesso per limitare l'iniziativa professionale degli insegnanti.

Paradossalmente, tuttavia, proprio l'impossibilità di eliminare completamente il rischio e l'imprevisto dovrebbe spingere verso una diversa concezione della libertà educativa. Non una libertà assoluta, ma una libertà attenta, sostenuta da pratiche di cura reciproca. In questa prospettiva, la cura non coincide semplicemente con l'attenzione del docente ai bisogni degli studenti. Essa diventa una postura relazionale fondata sulla responsabilità condivisa, sul rispetto reciproco e su una distribuzione del potere che coinvolge tutti gli attori del processo educativo. Solo all'interno di questa cornice la libertà può trasformarsi da fonte di incertezza a condizione per una maggiore vivibilità della scuola e per la costruzione di forme più democratiche di convivenza educativa.

Riferimenti bibliografici

- Capolla L., Gratani F., Giannandrea L., Pentucci M., and Rossi P.G. (*in press*). Educational Research in Hybrid Ecosystems: the Role of Generative AI as a Sparring Partner. *Educação On-line*.
- Collins P.H. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Durham: Duke University Press.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1): 139-167. Available at: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.
- de Sousa Santos B. (2016). Epistemologies of the south and the future. *From the European South: A Transdisciplinary Journal of Postcolonial Humanities*, 1: 17-29. Available at: <https://www.fesjournal.eu/wp-content/uploads/2016/09/3.2016-1.Santos.pdf>.
- Herbrechter S. (2023). Unlearning to be human? The pedagogical implications of twenty-first-century post-anthropocentrism. In: Hayler M. and Daigle C., editors, *Posthumanism in practice*. London: Bloomsbury Publishing, 212-226. DOI: 10.5040/9781350293830.0021.
- Lawrence M., Homer-Dixon T., Janzwood S., Rockström J., Renn O. and Donges J.F. (2024). Global polycrisis: The causal mechanisms of crisis entanglement. *Global Sustainability*, 7, e6. DOI: 10.1017/sus.2024.1.

- Mignolo W.D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press.
- Pickering A. (1993). The mangle of practice: Agency and emergence in the sociology of science. *American Journal of Sociology*, 99(3): 559-589. DOI: 10.1086/230316.
- Pischetola M., Pentucci M., Giannandrea L., Capolla L.M., Gratani F. and Rossi P.G. (2026). Reclaiming Micro-Spaces of Agency and Network Generativity in Higher Education. In: Landri P. and Peruzzo F., editors, *Shifting Landscapes in Digital Education Policy. Educational Governance Research*, vol. 29. Springer, Cham, pp. 37-57. DOI: 10.1007/978-3-032-29276-6_3.
- Rossi P.G. and Pentucci M. (2021). *Progettazione come azione simulata: didattica dei processi e degli eco-sistemi*. Milano: FrancoAngeli.
- Tooze A. (2022). Welcome to the world of the polycrisis. *Financial Times*, 28 October 2022.
- Tefera A.A., Powers J.M. and Fischman G.E. (2018). Intersectionality in education: A conceptual aspiration and research imperative. *Review of Research in Education*, 42(1): vii-xvii. DOI: 10.3102/0091732X18768504.
- Walsh C.E. (2018). On decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. In: Mignolo W.D. and Walsh C.E., *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 81-98.

Competenza emotivo-riflessiva e pedagogia della cura nella formazione iniziale degli insegnanti: evidenze da uno studio esplorativo

Emotional-reflexive competence and pedagogy of care in initial teacher education: Evidence from an exploratory study

Sabrina Lucilla Barone*

Riassunto

Le trasformazioni dei contesti educativi, segnate da disuguaglianze sociali, diversificazione culturale e nuove vulnerabilità, richiedono una riconsiderazione della formazione degli insegnanti in relazione alla complessità e alla responsabilità pedagogica. La dimensione emotiva dell'insegnamento guadagna in questo scenario un rilievo strutturale, che i modelli di sviluppo professionale faticano ancora a tradurre in dispositivi formativi adeguati. Lo studio analizza la relazione tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento verso pratiche educative di cura in insegnanti in formazione iniziale con pregresse esperienze didattiche, a partire da un disegno quantitativo esplorativo basato su dati da questionario articolato in moduli. Il lavoro si configura come studio pilota a prevalente finalità descrittiva, condotto su un sottocampione di 9 partecipanti per il modulo quantitativamente più coerente rispetto agli indici costruiti. I risultati descrivono una tendenza associativa positiva tra le due dimensioni, da interpretare come indicazione esplorativa e non come evidenza inferenziale generalizzabile. L'orientamento alla cura emerge come componente di un profilo professionale articolato, fondato su riflessività, inclusione e attenzione relazionale. Il contributo propone una lettura situata della competenza emotiva e offre elementi per un ripensamento della pedagogia della cura nella formazione iniziale degli insegnanti.

Parole chiave: Competenza emotivo-riflessiva; Pedagogia della cura; Formazione iniziale degli insegnanti; Insegnanti in formazione; Intersezionalità; Complessità educativa.

Abstract

Educational contexts are undergoing transformations marked by social inequalities, cultural diversification, and emerging vulnerabilities, calling for a

* Università telematica Pegaso. E-mail: sabrinacilla.barone@unipegaso.it.

rethinking of teacher education in relation to complexity and pedagogical responsibility. The emotional dimension of teaching gains structural significance in this scenario, yet models of professional development have yet to translate it into adequate training frameworks. This study examines the relationship between emotional-reflexive competence and orientation toward care-based practices among pre-service teachers with prior teaching experience, using an exploratory quantitative design with questionnaire data structured into modules. The paper is framed as a pilot study with a primarily descriptive purpose, based on a subsample of 9 participants in the module that was most internally coherent for the construction of the two indices. Findings describe a positive associative trend between the two dimensions, which should be read as an exploratory indication rather than as generalizable inferential evidence. Orientation to care emerges as a component of a broader professional profile grounded in reflexivity, inclusion, and relational awareness. The study proposes a situated understanding of emotional competence and offers elements for a rethinking of care pedagogy in initial teacher education.

Keywords: Emotional-reflexive competence; Pedagogy of care; Initial teacher education; Pre-service teachers; Intersectionality; Educational complexity.

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 12/06/2026

1. Introduzione

Crescenti disuguaglianze sociali, eterogeneità culturale e nuove forme di vulnerabilità attraversano oggi le biografie degli studenti e degli insegnanti, modificando in profondità le condizioni dell'agire educativo. La formazione docente è chiamata a confrontarsi con tale scenario riconoscendo l'educazione come pratica di giustizia, riconoscimento reciproco e responsabilità pedagogica. Intersezionalità, prospettiva decoloniale ed etica della cura offrono, in questo quadro, strumenti interpretativi capaci di restituire alla professionalità insegnante il suo spessore critico, relazionale e trasformativo.

L'intersezionalità permette di leggere l'esperienza educativa come esito dell'intreccio tra dimensioni identitarie e sistemi di potere, attribuendo alla professionalità docente un carattere costitutivamente situato (Tarrayo, 2025; Lekkies & Buser De, 2020). La prospettiva decoloniale, a sua volta, sollecita una revisione dei presupposti epistemici che orientano curricula e modelli formativi, portando alla luce gerarchie di sapere e assetti eurocentrici sedimentati (Le Grange, 2023). La traduzione di tali istanze nei percorsi di formazione resta tuttavia parziale e discontinua (Tavares, 2026). Nel presente contributo, esse

operano come orizzonte critico entro cui interrogare cura e competenza emotivo-riflessiva, poiché il dataset non rileva in modo sistematico assi quali genere, origine, classe sociale o status migratorio. Tale scelta precisa la natura pilota ed esplorativa dello studio e ne circoscrive la portata.

La pedagogia della cura costituisce un asse decisivo di questa interrogazione. Intesa come pratica relazionale e situata, la cura implica attenzione alle soggettività, responsabilità educativa e costruzione di legami capaci di sostenere i processi formativi (Mortari, 2015; Bennoun et al., 2018; Nazari et al., 2023). Letta attraverso la lente delle differenze, essa si colloca in rapporto alle condizioni di vulnerabilità e potere che attraversano i contesti educativi, sottraendosi a una riduzione individualistica. La letteratura segnala, al riguardo, il rischio di una cura addomesticata, centrata su armonia e consenso, che attenua il ruolo critico e generativo delle emozioni nell'esperienza educativa (Zembylas, 2026).

Le emozioni partecipano in modo strutturale all'insegnamento. Incidono sulla qualità delle relazioni, orientano i processi di apprendimento e concorrono alla costruzione della professionalità docente. Per questa ragione richiedono una lettura pedagogica capace di valorizzarne il carattere situato e relazionale, oltre i modelli standardizzati di competenza socio-emotiva (Clark et al., 2022; Ehlert et al., 2025). La competenza emotiva, quando viene assunta in chiave riflessiva, diventa parte del modo in cui l'insegnante interpreta le situazioni educative e orienta le pratiche di cura.

Anche l'identità docente prende forma nell'interazione tra esperienza, contesto e riconoscimento sociale (Beauchamp & Thomas, 2009; Hanna et al., 2019). Le emozioni vi partecipano in modo costitutivo, come mostrano studi recenti sulla relazione reciproca tra vita emotiva e identità professionale nei percorsi di formazione iniziale (Sun et al., 2024). Resta tuttavia ancora da approfondire il modo in cui tale relazione si intrecci con l'orientamento verso pratiche educative di cura.

Da queste considerazioni emerge una lacuna specifica. La relazione tra competenza emotivo-riflessiva e pedagogia della cura nella formazione iniziale degli insegnanti richiede un'indagine empirica capace di coglierne la complessità. Il presente studio esplora tale relazione in insegnanti in formazione con esperienza didattica pregressa, a partire da dati da questionario, offrendo una lettura situata della competenza emotiva e nuovi elementi per ripensare la formazione docente in rapporto alla cura, alla riflessività e alla complessità educativa.

2. Quadro teorico e ipotesi di ricerca

La formazione degli insegnanti è chiamata a confrontarsi con contesti educativi in cui complessità sociale, culturale ed epistemologica si intrecciano in

modo crescente. Le traiettorie degli studenti e degli insegnanti risultano differenziate, attraversate da vulnerabilità e disuguaglianze che incidono direttamente sulle pratiche educative. Le prospettive dell'intersezionalità e della decolonizzazione offrono strumenti per leggere la professionalità docente come costruito situato, costitutivamente segnato da relazioni di potere e da configurazioni plurali di identità (Tarrayo, 2025; Leckie & Buser De, 2020; Le Grange, 2023). La distanza tra elaborazione teorica e pratiche di formazione rimane, allo stato attuale, una delle tensioni irrisolte del campo (Tavares, 2026).

La dimensione emotiva guadagna peso analitico proprio a partire da questa tensione. Le emozioni incidono sui processi di insegnamento, sulla qualità delle relazioni educative e sulla costruzione della professionalità docente (Ehlert et al., 2025), e la competenza emotiva è progressivamente riconosciuta come componente strutturale dell'agire professionale. I modelli prevalenti di *social and emotional learning* hanno contribuito a sistematizzare il ruolo delle competenze socio-emotive nei contesti scolastici (Durlak et al., 2011), ma tendono talvolta a declinarle come insieme di abilità individuali standardizzate: un'impostazione che può comprimere la portata pedagogica delle emozioni e smusarne il carattere situato (Cagol, 2020; Clark et al., 2022). Una prospettiva pedagogica permette invece di interpretare la competenza emotiva come pratica riflessiva, capace di comprendere e rielaborare l'esperienza educativa nella sua complessità (Mortari, 2009; Savina et al., 2025; Zembylas, 2026).

La letteratura sull'identità docente offre un ulteriore elemento interpretativo. L'identità è intesa come processo dinamico, costruito attraverso l'interazione tra esperienza, contesto e riconoscimento sociale (Beauchamp & Thomas, 2009; Hanna et al., 2019), e le emozioni vi partecipano in modo costitutivo. Studi recenti documentano una relazione reciproca tra esperienza emotiva e costruzione identitaria nei percorsi di formazione iniziale (Sun et al., 2024), una relazione che attende ancora di essere analizzata in connessione diretta con l'orientamento delle pratiche educative.

L'etica della cura consente di tenere insieme queste dimensioni. La cura, intesa come pratica relazionale che implica attenzione, responsabilità e riconoscimento delle soggettività (Mortari, 2015; Bennoun et al., 2018; Nazari et al., 2023), orienta l'azione educativa verso forme di interdipendenza e responsabilità condivisa. Una sua declinazione acritica rischia di privilegiare armonia e consenso, riducendo le emozioni a variabili da gestire piuttosto che a risorse critiche da valorizzare (Zembylas, 2026). Una rielaborazione della cura capace di fare i conti con le condizioni concrete e conflittuali dell'agire educativo appare quindi teoricamente necessaria.

Nel panorama pedagogico italiano, cura e riflessività professionale hanno rappresentato due assi decisivi per comprendere la formazione docente come

elaborazione dell'esperienza. La cura è stata interpretata come categoria pedagogica capace di connettere attenzione alla persona, responsabilità educativa e qualità della relazione, sino a configurarsi come criterio orientativo della formazione iniziale e in servizio (Boffo, 2006, 2022; Mortari, 2015; Coppi, 2023). La riflessività, a sua volta, ha trovato un riferimento rilevante nella ricezione italiana del pensiero di Schön (1983; trad. it. 1993), che ha alimentato una significativa stagione di studi sul docente come professionista riflessivo. Tale prospettiva è stata sviluppata in rapporto alla possibilità di trasformare l'esperienza in sapere pedagogico, interrogando l'agire educativo, le sue intenzionalità e le sue implicazioni etiche (Striano, 2002; Mortari, 2009; Fabbri et al., 2008). Essa è stata inoltre connessa alle comunità di pratiche, ai processi di formazione situata e ai modelli di professionalità docente (Fabbri, 2007; Perla & Martini, 2019; Rivoltella & Rossi, 2017). In continuità con la tradizione dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991; trad. it. 2003), la riflessività consente di leggere la formazione degli insegnanti come rielaborazione critica dell'esperienza professionale.

Queste linee di ricerca convergono sul profilo etico, relazionale e riflessivo della professionalità docente, ma sono state sviluppate prevalentemente in modo parallelo. La loro intersezione, soprattutto nei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, resta ancora poco tematizzata sul piano empirico. Le prospettive intersezionali e decoloniali ampliano tale quadro, richiamando l'esigenza di leggere emozioni e cura in rapporto alle differenze, alle vulnerabilità e alle asimmetrie che attraversano i contesti educativi, pur senza costituire nel presente studio categorie direttamente misurate.

Il costrutto di competenza emotivo-riflessiva adottato nel presente studio designa una forma integrata di competenza professionale nella quale dimensione emotiva e dimensione riflessiva si costituiscono reciprocamente. Esso si distingue dai *framework* di *social and emotional learning* centrati sulla standardizzazione delle competenze socio-emotive e dalla sola capacità di regolazione affettiva. Le emozioni diventano materiale dell'elaborazione riflessiva; la riflessività prende forma come processo radicato nell'esperienza emotiva situata. Questa lettura è coerente con Mortari (2009), per la quale il pensiero riflessivo nella formazione del docente professionista implica la capacità di sostare sulle proprie esperienze, compresi gli stati emotivi che le attraversano, e con Fabbri et al. (2008), che interpretano l'insegnante riflessivo come soggetto capace di trasformare le pratiche professionali attraverso la loro rielaborazione. Sul versante internazionale, Savina et al. (2025) propongono un modello di competenza emotiva degli insegnanti che include la dimensione riflessiva come componente metacognitiva del riconoscimento e della regolazione emotiva, avvicinandosi alla lettura qui proposta. La competenza emotivo-riflessiva costituisce dunque una categoria analitica esplorativa, attraverso cui osservare la relazione

tra esperienza emotiva, riflessività professionale e orientamento verso pratiche educative di cura negli insegnanti in formazione iniziale.

La ricerca si concentra su questa relazione, in insegnanti in formazione iniziale con esperienza didattica pregressa. In coerenza con la struttura del *dataset*, l'analisi assume la seguente ipotesi:

H1. La competenza emotivo-riflessiva è positivamente associata all'orientamento verso pratiche educative di cura.

A complemento dell'ipotesi, l'analisi considera una proposizione descrittiva di carattere esplorativo: l'orientamento alla cura tende a emergere come componente di un profilo professionale più articolato, caratterizzato da riflessività, inclusione e attenzione relazionale, rilevabile trasversalmente nei diversi moduli dell'indagine.

La dimensione identitaria non viene formalizzata come variabile empirica autonoma, ma assume una funzione interpretativa, consentendo di leggere il passaggio tra esperienza emotiva e orientamento pedagogico in modo coerente con i limiti del dataset e con la natura esplorativa dello studio.

3. Metodologia

Lo studio adotta un disegno quantitativo pilota, a prevalente finalità descrittiva ed esplorativa. L'ipotesi H1 non viene intesa come ipotesi da verificare in senso inferenziale pieno, data la numerosità ridotta del sottocampione, ma come traccia teorica utile a orientare l'esame della relazione tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura.

La raccolta dei dati è avvenuta tramite questionario strutturato con item su scala Likert, somministrato in occasione delle esercitazioni laboratoriali che scandivano la struttura del corso. A ciascun segmento tematico seguiva un momento di laboratorio applicativo, nel quale i partecipanti erano invitati a compilare il modulo corrispondente.

Il contesto istituzionale è quello dei percorsi universitari abilitanti per la scuola secondaria erogati dall'Università Telematica degli Studi IUL nell'anno accademico 2025-2026, nell'ambito di un formato didattico che alterna sessioni in presenza e a distanza. I partecipanti, insegnanti in formazione con esperienze didattiche pregresse, attraversano una fase di transizione tra formazione e professionalizzazione. Tale condizione consente di osservare rappresentazioni e orientamenti già in parte strutturati, rendendo il campione pertinente rispetto

agli obiettivi dello studio. Tutti i partecipanti hanno espresso consenso informato alla raccolta e al trattamento dei dati e hanno compilato il questionario in forma anonima, come parte integrante delle attività del corso.

Il dataset è articolato in cinque moduli, ciascuno somministrato al termine del corrispondente segmento tematico.

Il primo modulo rileva competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura attraverso gli indici descritti di seguito ($N = 9$) ed è quello impiegato per l'esame esplorativo della relazione tra i due costrutti, in ragione della sua maggiore coerenza interna.

Il secondo modulo rileva la percezione delle dinamiche relazionali in contesti educativi complessi.

Il terzo modulo esplora gli orientamenti verso la gestione della diversità e dell'inclusione.

Il quarto modulo rileva il profilo professionale complessivo dei partecipanti attraverso otto dimensioni: relazione educativa, inclusione, UDL, PEI/PDP, rete educativa, comunicazione, valutazione formativa e riflessività.

Il quinto modulo indaga i sottodomini della competenza emotiva, con particolare attenzione a autoconsapevolezza, autoregolazione, empatia, abilità sociali e *boundary strain*.

La struttura dei moduli non è completamente omogenea, poiché ciascuno rileva dimensioni solo parzialmente sovrapponibili, rendendo necessario distinguere tra l'esame esplorativo della relazione tra gli indici del primo modulo e le analisi descrittive integrative condotte sui moduli successivi.

Nel primo modulo sono stati costruiti due indici. L'indice di competenza emotivo-riflessiva aggrega tre item relativi alla regolazione delle emozioni, alla consapevolezza degli stati emotivi e alla capacità di leggere le dinamiche relazionali in classe. L'indice di orientamento alla cura è costruito a partire da tre item concernenti l'attenzione alla persona dello studente, la valorizzazione delle potenzialità e la qualità della relazione educativa. La selezione degli item è stata guidata da criteri di coerenza teorica e di distinzione concettuale tra i due costrutti considerati.

L'analisi dei dati si sviluppa su due livelli principali. Il primo livello riguarda la distribuzione delle variabili e la verifica della coerenza interna degli indici tramite alpha di Cronbach. Il secondo livello descrive l'andamento associativo tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura mediante i coefficienti di Pearson e di Spearman, assunti come indicatori esplorativi della direzione osservata. Data la numerosità ridotta del sottocampione, i risultati vengono interpretati in termini descrittivi, senza attribuire ai coefficienti valore inferenziale o generalizzabile.

Il disegno presenta alcuni limiti. La natura trasversale dei dati preclude inferenze di carattere causale. L'uso di strumenti self-report espone i risultati a

potenziali effetti di desiderabilità sociale. La struttura modulare del questionario non consente di integrare in modo sistematico variabili relative all'identità docente e alle dimensioni intersezionali. Tali elementi definiscono la portata dello studio come contributo esplorativo, orientato a fornire indicazioni per sviluppi di ricerca più estesi.

4. Risultati

Come anticipato in sede metodologica, il primo modulo (N = 9) è stato utilizzato per descrivere l'andamento della relazione tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura. Data la numerosità del sottocampione, gli indicatori associativi sono presentati come descrittori esplorativi della direzione osservata, non come prove inferenziali.

4.1 Evidenze descrittive e andamento associativo esplorativo

Le statistiche descrittive mostrano valori medi elevati per entrambe le scale principali (Tab. 1; Fig. 1).

Tab. 1 - Statistiche descrittive e affidabilità delle scale

Scala	N	Media	DS	Min	Max	α
Competenza emotivo-riflessiva	9	4.111	0.667	2.667	5.000	0.760
Orientamento alla cura	9	4.481	0.603	3.333	5.000	0.725
Profilo relazionale complessivo	9	4.144	0.448	3.500	4.700	0.697

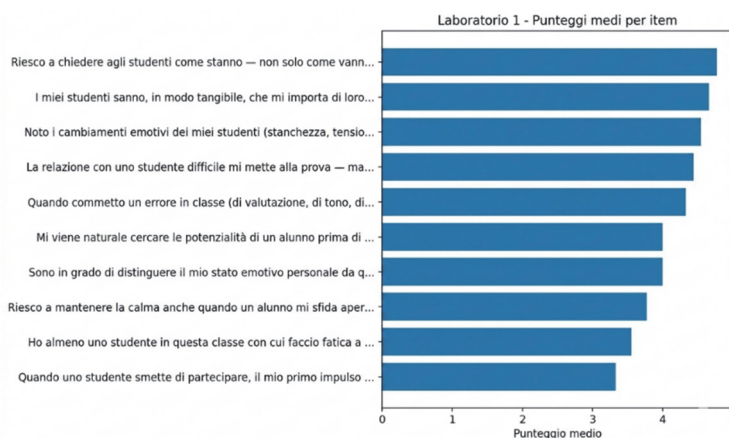


Fig. 1 - Statistiche descrittive e affidabilità delle scale (Rappresentazione grafica)

L'indice di competenza emotivo-riflessiva presenta una media pari a 4.111 (DS = 0.667), mentre l'indice di orientamento alla cura raggiunge una media pari a 4.481 (DS = 0.603). Il profilo relazionale complessivo si attesta su valori analoghi ($M = 4.144$; DS = 0.448). Questi valori suggeriscono, con la cautela imposta dalla numerosità ridotta del sottocampione e dall'uso di strumenti self-report, una tendenza dei partecipanti ad attribuirsi livelli elevati di competenza relazionale e di orientamento alla cura.

Gli indici mostrano una coerenza interna soddisfacente per un'analisi esplorativa: i valori di alpha indicano che le scale rilevano in modo sufficientemente coerente i costrutti teorici di riferimento. Il profilo complessivo presenta un valore lievemente inferiore, in linea con la maggiore eterogeneità degli item inclusi. Dal punto di vista descrittivo, merita attenzione lo scarto tra le due scale principali: l'orientamento alla cura presenta valori medi più elevati rispetto alla competenza emotivo-riflessiva. Questa osservazione, da trattare con cautela in assenza di un test statistico specifico dello scarto, suggerisce che la disponibilità alla cura possa precedere la piena elaborazione riflessiva della dimensione emotiva, delineando una possibile asimmetria tra orientamento dichiarato e integrazione professionale.

Gli indicatori associativi descrivono un andamento positivo tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura (Tab. 2).

Tab. 2 - Indicatori descrittivi dell'andamento associativo

Statistica	Valore
Pearson r	0.5408
Spearman ρ	0.6743

Il coefficiente di Pearson risulta pari a $r = 0.5408$ e il coefficiente di Spearman a $\rho = 0.6743$. I due valori descrivono una tendenza associativa positiva tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura nel sottocampione osservato. In coerenza con l'impianto pilota dello studio, essi sono assunti come indicatori descrittivi della direzione e dell'intensità dell'andamento rilevato. La distribuzione dei punteggi rappresentata in Figura 2 consente di visualizzare tale andamento.

Nel complesso, i dati descrittivi sono coerenti con la direzione attesa da H1, senza consentire una verifica inferenziale dell'ipotesi. L'esito va pertanto interpretato come una traccia esplorativa, utile a orientare successive indagini con campioni più ampi e disegni metodologici maggiormente robusti.

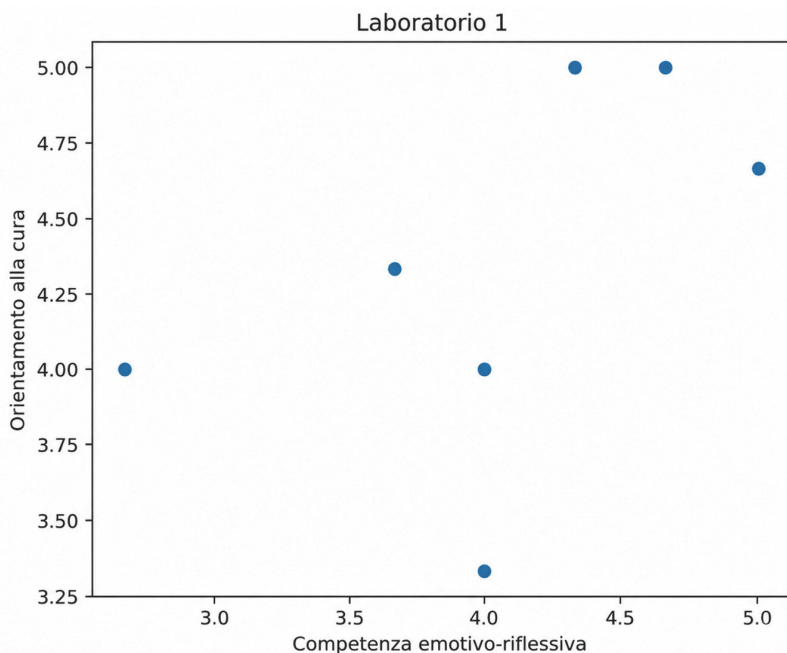


Fig. 2 - Distribuzione dei punteggi tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura

4.2 Il profilo professionale: competenza emotiva, cura e gestione dei confini

Le analisi dei moduli successivi approfondiscono il profilo professionale dei partecipanti e la struttura interna della loro competenza emotiva. I punteggi medi risultano elevati nelle principali dimensioni considerate (Tab. 3; Fig. 3).

Tab. 3 - Profilo professionale (Laboratorio 4) - Statistiche descrittive

Dimensione	Media	DS
Relazione educativa	4.25	0.50
Inclusione	4.25	0.50
UDL	4.00	0.82
PEI/PDP	4.50	0.58
Rete educativa	4.25	0.96
Comunicazione	4.25	0.50
Valutazione formativa	3.75	0.50
Riflessività	4.25	0.50

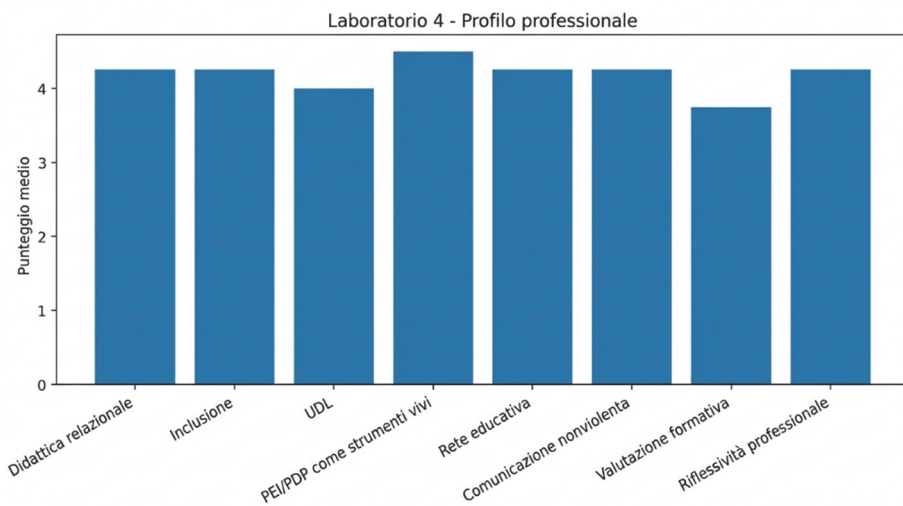


Fig. 3 - Profilo professionale (Laboratorio 4) - Rappresentazione grafica

Il valore più alto riguarda l'uso dei Piani Educativi Individualizzati e dei Piani Didattici Personalizzati (PEI/PDP) come strumenti operativi ($M = 4.50$), dato che suggerisce una familiarità consolidata con i dispositivi di inclusione, coerente con il profilo di insegnanti che hanno già maturato esperienze didattiche in contesti eterogenei.

Il profilo complessivo delinea una professionalità caratterizzata da attenzione relazionale, orientamento all'inclusione e disposizione riflessiva, nella quale l'orientamento alla cura emerge come componente distribuita trasversalmente nelle diverse aree rilevate, non riducibile a una singola dimensione. Le dimensioni rilevate consentono una lettura che, pur non operando con categorie intersezionali esplicite, ne intercetta alcune implicazioni pedagogiche. L'orientamento all'inclusione, la familiarità con i dispositivi PEI/PDP e l'attenzione alla rete educativa segnalano una sensibilità alle differenze che attraversa il profilo professionale dei partecipanti in modo trasversale. Questi elementi sono interpretabili come indicatori di una disposizione a riconoscere la pluralità delle condizioni degli studenti, biografiche, culturali e di apprendimento, come dimensione costitutiva della relazione educativa (Giacconi & Del Bianco, 2018; Giacconi et al., 2018). L'orientamento alla cura può essere così letto in relazione a una sensibilità professionale verso differenze, bisogni educativi e condizioni plurali degli studenti.

Le analisi del quinto modulo introducono un elemento di complessità ulteriore. I punteggi medi risultano elevati nelle sottodimensioni della competenza emotiva, con particolare rilievo per autoregolazione ed empatia (Tab. 4; Fig. 4).

Tab. 4 - Sottodomini della competenza emotiva (Laboratorio 5) – Statistiche descrittive

Dimensione	Media
Autoconsapevolezza	4.22
Autoregolazione	4.56
Empatia	4.56
Abilità sociali	4.22
Boundary strain	4.60

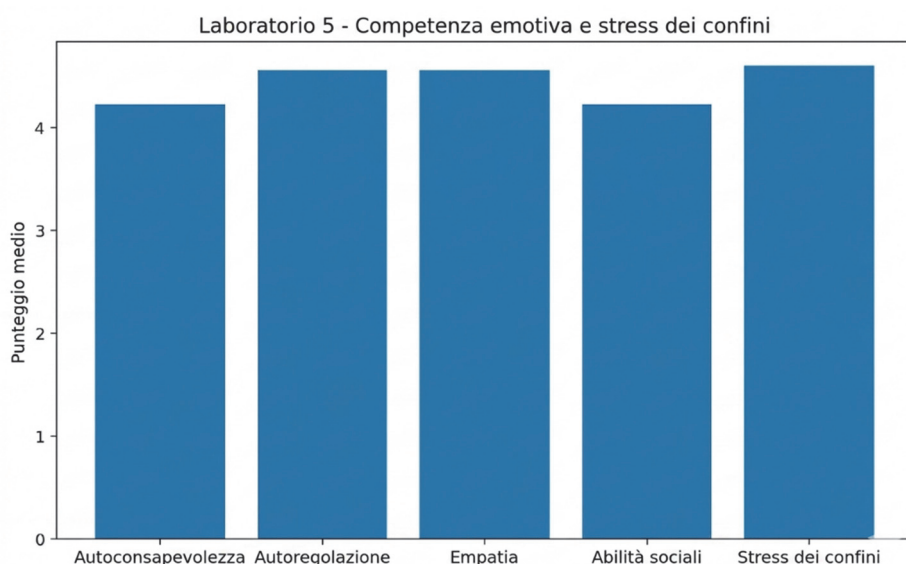


Fig. 4 - Sottodomini della competenza emotiva (Laboratorio 5) - Rappresentazione grafica

Il *boundary strain*, inteso come tensione percepita nella gestione dei confini tra coinvolgimento professionale e sovraccarico emotivo, registra il valore medio più elevato dell'intero modulo ($M = 4.60$). Questo dato segnala che un investimento relazionale intenso può accompagnarsi a una significativa esposizione al carico emotivo, introducendo una tensione che attraversa la relazione tra competenza emotiva e orientamento alla cura e ne problematizza la linearità.

La Figura 5 schematizza le relazioni empiriche emerse dall'analisi.

Schema descrittivo delle relazioni osservate



Fig. 5 - Relazioni tra competenza emotivo-riflessiva, orientamento alla cura e boundary strain

5. Discussione

Letti nella cornice di uno studio pilota, i risultati descrivono una tendenza positiva tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento verso pratiche educative di cura. L'andamento è coerente con H1, pur senza consentirne una verifica inferenziale. Il valore del dato risiede nella possibilità di formulare una pista interpretativa pedagogicamente fondata: nei partecipanti osservati, la cura sembra associarsi a una competenza emotiva capace di assumere forma riflessiva e professionale (Ehlert et al., 2025; Stark & Bettini, 2021). Questa lettura interroga i modelli standardizzati di *social and emotional learning*, che propongono una visione decontestualizzata delle competenze socio-emotive (Clark et al., 2022), e invita a restituire alla dimensione emotiva il suo spessore pedagogico.

Le evidenze descrittive approfondiscono questa interpretazione.

L'orientamento alla cura emerge come componente di un profilo professionale nel quale riflessività, inclusione e attenzione relazionale si sostengono reciprocamente. La cura assume così il valore di orientamento trasversale della professionalità docente, radicato nelle condizioni concrete e differenziate dell'agire educativo (Bennoun et al., 2018; Nazari et al., 2023). Le prospettive intersezionali mantengono la loro rilevanza interpretativa, poiché leggono tale professionalità come costruito situato, attraversato da condizioni di disuguaglianza e da dinamiche di potere (Tarrayo, 2025; Leckie & Buser De, 2020). La dimensione identitaria offre una ulteriore chiave di lettura: la letteratura documenta come identità docente ed emozioni si co-costruiscano nei percorsi di formazione iniziale (Beauchamp & Thomas, 2009; Hanna et al., 2019; Sun et al., 2024), mentre i dati raccolti ne restituiscono una traccia coerente con la natura esplorativa dell'indagine.

Il risultato di maggiore originalità riguarda il *boundary strain*. Il valore medio rilevato ($M = 4.60$) problematizza una lettura lineare della relazione tra

competenza emotiva e cura: un investimento relazionale intenso può accompagnarsi alla fatica di regolare i confini professionali.

Riletto alla luce della tradizione pedagogica italiana sull'insegnante riflessivo e sulla cura della formazione, il *boundary strain* si configura come una tensione professionale situata, che chiama il docente a pensare e negoziare relazione, responsabilità, cura di sé e distanza professionale (Boffo, 2022; Fabbri et al., 2008). Le emozioni assumono quindi anche il valore di indicatori di tensioni strutturali che attraversano l'esperienza educativa e ne interrogano la sostenibilità (Zembylas, 2026).

Le implicazioni per la formazione degli insegnanti sono dirette. Integrare la dimensione emotiva nei percorsi abilitanti significa riconoscerla come componente costitutiva della professionalità docente. Sono necessari dispositivi riflessivi capaci di sostenere l'elaborazione delle esperienze emotive, la regolazione del coinvolgimento e la cura di sé come professionisti (Iavarone & Iavarone, 2008; Mortari, 2009; Cambi, 2010). Una formazione così orientata tiene insieme etica della cura, riflessività e attenzione alle differenze che segnano i contesti educativi (Le Grange, 2023; Tavares, 2026).

Lo studio contribuisce così a delineare una lettura della professionalità docente in cui competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura si intrecciano attraverso processi riflessivi che danno forma a responsabilità pedagogica, esperienza emotiva e capacità di stare nella complessità educativa.

6. Conclusioni

Lo studio ha analizzato la relazione tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento verso pratiche educative di cura in insegnanti in formazione iniziale con esperienza didattica pregressa, a partire da un disegno quantitativo esplorativo basato su dati da questionario. I risultati descrivono una tendenza positiva coerente con l'ipotesi H1, senza consentirne una verifica inferenziale in senso pieno. Il valore dello studio risiede nella formulazione di una pista esplorativa sulla relazione tra competenza emotivo-riflessiva e cura, da sottoporre a successiva verifica con campioni più ampi e disegni più solidi.

Le evidenze descrittive confermano che l'orientamento alla cura emerge come componente di un profilo professionale articolato, nel quale riflessività, inclusione e attenzione relazionale operano in modo convergente.

La dimensione identitaria, pur non formalizzata come variabile empirica autonoma, consente di leggere il passaggio tra esperienza emotiva e orientamento pedagogico come processo progressivo di strutturazione professionale (Beauchamp & Thomas, 2009; Sun et al., 2024).

Un elemento di particolare rilievo per le implicazioni formative riguarda la tensione tra coinvolgimento emotivo e sostenibilità professionale. I dati mostrano che livelli elevati di competenza emotiva possono associarsi a difficoltà nella gestione dei confini professionali, segnalando che la cura, nei contesti educativi complessi, richiede un equilibrio tra attenzione alla relazione e capacità di regolazione del coinvolgimento. Questo esito richiama le criticità evidenziate dalla letteratura sull'etica della cura rispetto a declinazioni normative centrate sull'armonia e sulla disponibilità relazionale (Zembylas, 2026), e suggerisce che i percorsi di formazione iniziale dovrebbero prevedere spazi riflessivi dedicati esplicitamente a questa dimensione.

Nel complesso, il contributo dello studio consiste nel proporre una lettura della competenza emotiva come dimensione situata della professionalità docente, in relazione alle pratiche di cura e ai processi riflessivi. La formazione degli insegnanti è chiamata pertanto a integrare la dimensione emotiva nei dispositivi formativi superando modelli standardizzati e decontestualizzati (Clark et al., 2022), in coerenza con le prospettive intersezionali e decoloniali richiamate nel quadro teorico (Le Grange, 2023; Tavares, 2026).

I limiti della ricerca vanno esplicitati con precisione. La dimensione contenuta del campione circoscrive la generalizzabilità dei risultati e orienta l'interpretazione verso la direzione della relazione più che verso la sua significatività statistica; la natura trasversale dei dati preclude inferenze causali; la struttura modulare del questionario non consente di integrare in modo sistematico variabili relative all'identità docente e alle dimensioni intersezionali. Va inoltre considerato che la natura self-report degli strumenti rileva rappresentazioni, percezioni e orientamenti dichiarati, senza consentire di osservare direttamente lo scarto tra ciò che gli insegnanti affermano di fare e ciò che prende concretamente forma nelle pratiche educative. Questi elementi definiscono la portata dello studio come contributo esplorativo, orientato a fornire indicazioni per sviluppi di ricerca più estesi.

Le prospettive di ricerca futura che emergono organicamente da questi limiti riguardano tre direzioni.

La prima è l'adozione di disegni longitudinali, capaci di osservare come la relazione tra competenza emotivo-riflessiva e orientamento alla cura evolva nel passaggio dalla formazione iniziale alla pratica professionale.

La seconda è l'integrazione di approcci qualitativi o di tipo misto, che consentano di approfondire i processi riflessivi sottostanti, dare voce alle esperienze dei partecipanti e osservare, attraverso interviste, narrazioni professionali, diari riflessivi o analisi di pratiche, il rapporto tra orientamenti dichiarati e forme concrete dell'agire educativo.

La terza riguarda l'operazionalizzazione esplicita delle dimensioni intersezionali e decoloniali all'interno dei disegni di ricerca sulla formazione docente,

superando il loro trattamento come cornice teorica esterna e traducendole in variabili e categorie analitiche rilevabili empiricamente.

In questa direzione, ricerche successive dovrebbero includere strumenti capaci di rilevare le condizioni differenziate dei partecipanti e dei contesti, nonché procedure qualitative orientate ad analizzare come le future insegnanti e i futuri insegnanti interpretano differenza, vulnerabilità, potere, cura e confine professionale nella concretezza delle situazioni educative.

Riferimenti bibliografici

- Beauchamp C., & Thomas L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature. *Cambridge Journal of Education*, 39(2): 175-189. Doi: 10.1080/03057640902902252.
- Bennoun S., Haeberli P., & Schaub M. (2018). Taking an ethics of care perspective on two university teacher training programmes. *South African Journal of Higher Education*, 32(6): 137-152. Doi: 10.20853/32-6-2651.
- Boffo V. (a cura di) (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. CLUEB.
- Boffo V. (2022). La cura della formazione e la relazione educativa. In: V. Boffo (A cura di), *La scuola in ospedale. Tirocinio e formazione degli insegnanti* (pp. 19-36). Editpress.
- Cagol M. (2020). *Emozioni, ragione, etica in educazione. Per una pedagogia dei comportamenti complessi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra aduttità e scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Clark C. T., Chrisman A., & Lewis S. G. (2022). (Un)standardizing emotions: An ethical critique of social and emotional learning standards. *Teachers College Record*, 124(7): 131-149. Doi: 10.1177/01614681221111432.
- Coppi A. (2023). Dare fiducia. Dialogo e cura nei contesti educativi. *Studi sulla Formazione*, 26(1): 173-180. Doi: 10.36253/ssf-14450.
- Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., & Schellinger K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1): 405-432. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- Ehlert M., Grunschel C., & Koehler F. (2025). The role of teachers' emotions and their assessment in professional development research: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 37, Art. 69. Doi: 10.1007/s10648-025-10048-w.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci.
- Fabbri L., Striano M., & Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Giacconi C., & Del Bianco N. (A cura di). (2018). *In azione: Prove di inclusione*. Milano: FrancoAngeli.

- Giaconi C., Capellini S. A., Del Bianco N., Taddei A., & D'Angelo I. (2018). Study empowerment for inclusion. *Education Sciences & Society*, 9(2). Doi: 10.3280/ESS2-2018oa7138.
- Hanna F., Oostdam R., Severiens S. E., & Zijlstra B. J. H. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27(3): 15-27. Doi: 10.1016/j.edurev.2019.01.003.
- Iavarone M. L., & Iavarone T. (2008). *Pedagogia del benessere. Il lavoro educativo in ambito sociosanitario* (2a ed.). Milano: FrancoAngeli.
- Le Grange L. (2023). Decolonisation and anti-racism: Challenges and opportunities for teacher education. *Curriculum Journal*, 34(1): 8-21. Doi: 10.1002/curj.193.
- Leckie A., & Buser De M. (2020). The power of an intersectionality framework in teacher education. *Journal for Multicultural Education*, 14(2): 117-127. Doi: 10.1108/JME-07-2019-0059.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass. (trad. it. *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, 2003).
- Mortari L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nazari M., Karimpour S., & Ranjbar M. (2023). To promote justice is to care: Pedagogy of care and socially-just instruction among teachers. *System*, 118, 103128. Doi: 10.1016/j.system.2023.103128.
- Perla L., & Martini B. (a cura di) (2019). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella P. C., & Rossi P. G. (A cura di) (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (nuova ed.). La Scuola.
- Savina E., Fulton C., & Beaton C. (2025). Teacher emotional competence: A conceptual model. *Educational Psychology Review*, 37, 40. Doi: 10.1007/s10648-025-10018-2.
- Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books. (trad. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, 1993)
- Stark K., & Bettini E. (2021). Teachers' perceptions of emotional display rules in schools: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103388. Doi: 10.1016/j.tate.2021.103388.
- Striano M. (2002). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Liguori.
- Sun M., Ji Y., Wu Y., Ying K., & Chen X. (2024). The reciprocal relations between professional identity and teacher emotions: A longitudinal study on pre-service and novice teachers. *Journal of Psychological Science*, 47(1): 61-69. Doi: 10.16719/j.cnki.1671-6981.20240108.
- Tarrayo V. (2025). Intersectionality in language teacher education: A systematic literature review. *Language, Culture and Curriculum*. Doi: 10.1080/07908318.2025.2469537.
- Tavares V. (2026). Reproducing cultural normativity: The absence of social justice pedagogies in the teacher training curriculum. *Language, Culture and Curriculum*. Doi: 10.1080/07908318.2026.2644179.

Zembylas M. (2026). When harmony harms: Disruptive emotions, affective injustice, and the limits of relational ethics in education. *Ethics and Education*. Doi: 10.1080/17449642.2026.2655688.

Intersezionalità, etica della cura e decolonizzazione epistemica nella formazione degli insegnanti di sostegno. Un'analisi critica di un laboratorio di didattica dell'area antropologica nel TFA Sostegno*

Intersectionality, Ethics of Care and Epistemic Decolonization in Support Teacher Training. A Critical Analysis of an Anthropological Area Didactics Laboratory in the TFA Sostegno Programme

Mariagrazia Verbicaro[^], Patrizia Oliva[°]

Riassunto

Il contributo analizza un laboratorio formativo condotto nell'ambito del TFA Sostegno per la scuola secondaria di primo grado, focalizzato sulla didattica dell'area antropologica. Fondato su un'epistemologia situata, il percorso ha impegnato i corsisti nella costruzione collaborativa di materiali didattici a basso costo attraverso una struttura a staffetta tra piccoli gruppi, integrando operativamente tre cornici teoriche: l'intersezionalità applicata alla formazione insegnanti, l'etica della cura come orientamento pedagogico relazionale e la decolonizzazione dei saperi disciplinari. Adottando la metodologia dell'analisi della prassi, si documentano tre dinamiche trasformative emergenti: la resistenza iniziale alla complessità intersezionale dei profili degli alunni, le tensioni sistemiche emerse nella fase di progettazione collaborativa e lo slittamento dal registro diagnostico a quello narrativo nel linguaggio professionale dei docenti in formazione. I risultati indicano che percorsi formativi se progettati con intenzionalità critica possono attivare processi di revisione epistemica nelle disposizioni professionali degli insegnanti di sostegno in formazione iniziale.

Parole chiave: formazione insegnanti di sostegno; intersezionalità; etica della cura; decolonizzazione epistemica; analisi della prassi

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono impianto e contenuti. In particolare, sono da attribuire a Mariagrazia Verbicaro i paragrafi 2-3-4 e a Patrizia Oliva i paragrafi 1-5.

[^] PhD student, Dipartimento DIMED, Università degli Studi di Messina. E-mail: mariagrazia.verbicaro@studenti.unime.it.

[°] Professore Associato, Dipartimento di Scienze della Salute, Università "Magna Graecia" di Catanzaro. E-mail: poliva@unicz.it.

Abstract

This paper analyses a training laboratory conducted within the TFA Sostegno programme for lower secondary school, focused on the teaching of the anthropological area. Grounded in situated epistemology, the pathway engaged participants in the collaborative construction of low-cost teaching materials through a relay structure among small groups, operationally integrating three theoretical frameworks: intersectionality applied to teacher education, ethics of care as a relational pedagogical orientation, and the decolonization of disciplinary knowledge. Adopting a practitioner inquiry methodology, the paper documents three emergent transformative dynamics: initial resistance to the intersectional complexity of student profiles, systemic tensions arising during the collaborative design phase, and a shift from diagnostic to narrative registers in the professional language of prospective teachers. The findings suggest that training pathways designed with critical intentionality can activate processes of epistemic revision in the professional dispositions of prospective support teachers.

Keywords: support teacher education; intersectionality; ethics of care; epistemic decolonization; practitioner inquiry

Articolo sottomesso: 02/04/2026, accettato: 15/06/2026

1. Introduzione

La formazione specialistica nel TFA Sostegno è stata oggetto di critiche ricorrenti per la tendenza a privilegiare approcci tecnico-procedurali rispetto a una formazione capace di interrogare i presupposti epistemici sottesi alle pratiche didattiche (Isidori, 2018; Ciraci & Isidori, 2017).

Muovendo da questa tensione irrisolta, il presente contributo restituisce e interpreta un laboratorio di didattica dell'area antropologica condotto nel TFA Sostegno per la scuola secondaria di primo grado, strutturato in venti ore di attività pratiche e fondato su tre quadri teorici complementari: intersezionalità, etica della cura e decolonizzazione dei saperi disciplinari (Crenshaw, 1989; Annamanna et al., 2013). La scelta risponde alla necessità di dotare i futuri insegnanti di sostegno di strumenti concettuali capaci di leggere la disabilità non come dato isolato, bensì come esperienza che si intreccia con variabili di genere, origine culturale, condizione socioeconomica e appartenenza linguistica.

Il lavoro adotta la prospettiva della *practitioner inquiry* (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Schön, 2006), fondando l'analisi sulla riflessività del formatore

rispetto alla propria prassi e sull'interpretazione teoricamente orientata delle dinamiche emergenti, con implicazioni trasferibili per la progettazione di percorsi formativi analoghi.

2. Intersezionalità, etica della cura e decolonizzazione epistemica nella formazione degli insegnanti di sostegno

L'intersezionalità descrive l'esperienza vissuta come esito simultaneo di molteplici assi di potere e differenza, irriducibile a ciascuna delle sue componenti isolate (Crenshaw, 1989).

Applicata alla formazione insegnanti, nel *framework DisCrit* (Annamma et al., 2013) si teorizza la costruzione storica e istituzionale di razza e disabilità nei contesti scolastici, evidenziando quanto le categorie diagnostiche riproducano gerarchie di potere che la scuola raramente riconosce.

Nel contesto italiano, la ricerca ha documentato la necessità di superare modelli formativi che trattano la disabilità in modo isolato dalle sue implicazioni culturali e sociali, senza interrogarne le dimensioni di genere, origine e condizione socioeconomica (Isidori, 2018; Santomauro, 2026; Waitoller & King Thorius, 2016).

L'etica della cura, fondata sulla qualità concreta delle relazioni tra persone situate in contesti specifici, (Noddings, 1984), diventa responsabilità sociale distribuita che interroga le strutture istituzionali entro cui le relazioni si svolgono (Tronto, 1993).

Determinando, dunque, una prospettiva che nell'insegnamento di sostegno (Watson, 2021; Aldrup et al., 2022) assume rilevanza diretta, poiché la qualità della relazione con l'alunno con disabilità è spesso la variabile più determinante per i suoi processi di apprendimento e partecipazione (Meyers et al., 2019; Lambert & Imm, 2026).

La decolonizzazione epistemica interroga le gerarchie di sapere incorporate nei curricula scolastici, riconoscendo che i modelli conoscitivi trasmessi dalla scuola riflettono storicamente il punto di vista occidentale e ne incorporano le relazioni di potere coloniali, presentandosi come universali quando non lo sono (Mignolo, 2009).

Ripensare la ricerca e l'educazione a partire da prospettive indigene e marginalizzate significa trasformare le fondamenta di ciò che si considera sapere legittimo, non aggiungere semplicemente voci diverse a un canone che rimane immutato (Tuhiwai Smith, 2012).

Nell'area antropologica, i libri di testo costruiscono una rappresentazione della storia e della geografia che esclude altre narrazioni, incorporando in modo non dichiarato le gerarchie culturali esistenti (Zhang, 2026).

Anche l'educazione alla cittadinanza globale, apparentemente neutrale, riproduce asimmetrie che vanno esplicitamente interrogate (Sant et al., 2026). Proprio in queste contraddizioni si aprono spazi di trasformazione, infatti, gli insegnanti appartenenti a minoranze culturali e religiose mostrano nella loro pratica quotidiana che è possibile recuperare e valorizzare saperi marginalizzati, restituendo loro legittimità all'interno dei contesti scolastici (Muff & Agbaria, 2026).

Per l'insegnante di sostegno l'urgenza è concreta, in quanto la diagnosi produce già di per sé una forma di marginalizzazione scolastica, e quando ad essa si aggiunge l'esclusione culturale l'invisibilità dell'alunno si fa doppia e ancora più difficile da riconoscere e contrastare (Dolmage, 2017; Kafer, 2013).

La formazione specialistica continua a fondarsi prevalentemente su un modello medico-clinico centrato sulla diagnosi e sul deficit, mentre la ricerca pedagogica internazionale ha consolidato da tempo modelli sociali e bio-psico-sociali che leggono la disabilità in relazione al contesto di vita della persona (Ciraci & Isidori, 2017).

Un dialogo sistematico tra i *framework* internazionali e le specificità del TFA Sostegno italiano resta ancora da costruire, in particolare, per la progettazione laboratoriale.

Il *DisCrit* viene adottato per leggere le intersezioni più rilevanti nel sistema scolastico italiano: lo status migratorio, la lingua parlata in famiglia, la classe sociale e l'origine geografica sono assi di differenza che, sommandosi alla diagnosi, producono forme di marginalizzazione documentate empiricamente ma sistematicamente trascurate nei percorsi di specializzazione (Annamma et al., 2013; Santomauro, 2026).

3. Riflessività sulla prassi, contesto istituzionale e progettazione del laboratorio

Il presente lavoro adotta la prospettiva della *practitioner inquiry* (Cochran-Smith & Lytle, 1999), collocando il formatore-ricercatore nella posizione di osservatore riflessivo della propria prassi (SchönNuzzaci, 2011) che può produrre conoscenza trasferibile ad altri contesti formativi.

Chi ha condotto il laboratorio opera nella didattica dell'area antropologica con una prospettiva esplicitamente critica (Tuhiwai Smith, 2012), fondata su una concezione dell'educazione come pratica politica che interroga i presupposti valoriali e conoscitivi incorporati nelle culture professionali degli insegnanti.

L'analisi si fonda sulla descrizione del laboratorio, sull'interpretazione teoricamente orientata delle dinamiche osservate nelle venti ore di attività e sulla

riflessività rispetto alle scelte progettuali compiute, in coerenza con la tradizione della *scholarship of teaching and learning* che riconosce nell'insegnamento un oggetto legittimo di indagine critica (Boyer, 1990).

La *practitioner inquiry* è, dunque, valutabile attraverso criteri specifici che includono la rilevanza delle domande per la comunità professionale di riferimento, la riflessività rispetto al proprio posizionamento, la risonanza delle interpretazioni con l'esperienza di altri professionisti e la trasparenza del processo osservativo (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Il laboratorio ha coinvolto ventitré corsisti del TFA Sostegno per la scuola secondaria di primo grado, tutti docenti già abilitati nelle discipline dell'area umanistica o antropologica, con esperienze scolastiche eterogenee per ordine, grado e territorio. Distribuiti in cinque gruppi da quattro a cinque persone, i partecipanti sono stati selezionati valorizzando la diversità delle esperienze professionali quale risorsa progettuale deliberata.

La documentazione del percorso si è avvalsa di tre strumenti integrati: note di campo redatte al termine di ciascuna sessione con distinzione esplicita tra livello descrittivo e livello interpretativo, trascrizioni sintetiche delle restituzioni collettive elaborate sulla base di registrazioni audio acquisite previo consenso informato, e protocolli di riflessione scritta individuale raccolti al termine del percorso.

Tali materiali hanno costituito la base documentale per la riflessione critica sulla prassi, rendendo trasparente il processo osservativo (Schön, 2006).

Le dinamiche osservate nel laboratorio sono strettamente legate al contesto istituzionale in cui i corsisti operano. In Italia, la scelta operata dalla legge 517 del 1977 e consolidata dalla legge 104 del 1992 di inserire gli alunni con disabilità nelle classi ordinarie affiancati da un insegnante specializzato che condivide la titolarità con il docente curricolare rappresenta un modello strutturalmente distinto da quelli in cui gli alunni frequentano ambienti separati per parte della giornata o seguono programmi educativi individualizzati in contesti di *mainstreaming* parziale (D'Alessio, 2011).

Il TFA Sostegno è un percorso aggiuntivo alla formazione disciplinare, strutturalmente diverso sia dai modelli che prevedono una specializzazione inclusiva dedicata sin dalla formazione iniziale, sia da quelli che la integrano nella preparazione generale di tutti gli insegnanti.

Questa specificità lo rende un contesto particolarmente produttivo per l'analisi della formazione trasformativa (Mezirow, 1997): la maggior parte dei partecipanti sono professionisti con un'identità già formata e anni di esperienza in aula, chiamati a rivedere disposizioni professionali sedimentate, rendendo i processi di rielaborazione critica più espliciti e osservabili rispetto a quanto accade con studenti universitari alla prima esperienza.

Il laboratorio, strutturato in venti ore articolate in quattro sessioni da cinque ore ciascuna, è dedicato alla didattica dell'area antropologica, storia, geografia ed educazione civica, discipline che nell'ordinamento della secondaria di primo grado condividono una matrice conoscitiva orientata alla comprensione delle società umane, degli spazi e delle loro trasformazioni nel tempo.

Si tratta dell'area in cui le domande identitarie fondamentali trovano il loro spazio curricolare più diretto e, al contempo, quella in cui i rischi di etnocentrismo, di naturalizzazione della narrativa nazionale e di invisibilizzazione delle storie marginali sono più acuti e meno esplicitamente tematizzati nella formazione degli insegnanti.

La progettazione ha seguito tre principi guida derivati direttamente dalle cornici teoriche:

- a. la situatività, con attività riferite ad alunni reali rappresentati attraverso profili costruiti e a problemi autentici di progettazione didattica (Lave & Wenger, 1991);
- b. la collaborazione produttiva, realizzata attraverso una struttura a staffetta tra piccoli gruppi da quattro a cinque corsisti con circolazione obbligata dei prodotti parziali, che impedisce di ricominciare da zero e impone di costruire sullo sguardo altrui;
- c. la concretezza materiale, attraverso la realizzazione di tutti gli artefatti con materiali poveri e di riciclo, cartoncini, post-it, spago, pennarelli, forbici, incorporando nel percorso stesso una riflessione sulle disuguaglianze materiali tra scuole e sulla necessità di pratiche didattiche accessibili in qualsiasi contesto scolastico (Erhabor & Reis, 2026; Kolb, 1984).

4. Il laboratorio *Mappe di chi siamo*: struttura, strumento e dinamiche osservate

Il laboratorio si è articolato attorno a un'attività centrale denominata *Mappe di chi siamo*, ideata per rendere operativo il costruito teorico dell'intersezionalità nella pratica concreta della progettazione didattica per alunni con disabilità.

La classificazione ICF e il Piano Educativo Individualizzato offrono in linea di principio strumenti capaci di leggere la disabilità nella sua dimensione contestuale e partecipativa, ma nella prassi scolastica tendono a essere utilizzati in modo riduttivo: registrano prevalentemente le limitazioni funzionali della persona, lasciando sistematicamente fuori dalla documentazione informazioni cruciali come l'origine familiare, la lingua parlata in casa, il contesto socioeconomico e lo status migratorio.

Restituire, dunque, la complessità omessa è la condizione affinché la progettazione didattica raggiunga l'alunno reale.

L'attività è stata progettata con un'architettura intenzionalmente progressiva, perché i corsisti attraversassero posture cognitive distinte, dalla decostruzione dello sguardo alla progettazione situata, fino alla riflessione trasformativa sul senso dell'intera esperienza.

Il percorso prende avvio dalla distribuzione a ciascun gruppo di una scheda con il profilo incompleto di un alunno con disabilità, contenente la diagnosi, il profilo di funzionamento e alcune informazioni scolastiche di base, che esclude deliberatamente l'origine familiare, la lingua parlata in casa, il contesto socioeconomico, il genere, la religione e lo status migratorio.

Il compito dei corsisti non è inventare liberamente, bensì ragionare su quali assi di differenza la documentazione scolastica ordinariamente non registra e per quali ragioni strutturali questa lacuna si produce.

Il percorso prende avvio dalla distribuzione a ciascun gruppo di una scheda con il profilo incompleto di un alunno con disabilità, contenente la diagnosi, il profilo di funzionamento e alcune informazioni scolastiche di base, che omette deliberatamente l'origine familiare, la lingua parlata in casa, il contesto socioeconomico, il genere, la religione e lo status migratorio.

Il compito dei corsisti non è inventare liberamente, bensì ragionare su quali assi di differenza la documentazione scolastica ordinariamente non cattura e per quali ragioni strutturali tale omissione si produce.

Ogni asse identificato viene scritto su un cartoncino colorato, ad esempio *parla arabo a casa*, *famiglia in affitto con sfratto pendente*, *padre assente*, *comunità religiosa non cattolica* e appeso con lo spago a una struttura centrale di cartone che funge da mobile sospeso, crescendo man mano che il gruppo lavora.

A differenza di una lista scritta su carta, la struttura tridimensionale rende percepibile l'interdipendenza tra gli assi: ciascuno si connette agli altri costruendo una disposizione specifica e irripetibile per ciascun profilo, rendendo visibile in forma spaziale e tattile una complessità che il linguaggio astratto non avrebbe potuto restituire con la stessa efficacia (Vygotsky, 1978; Kolb, 1984).

Il lavoro prosegue con la rotazione dei gruppi secondo una struttura a staffetta: ciascun gruppo riceve il mobile costruito dal gruppo precedente e si trova a lavorare su un alunno che non ha contribuito a costruire.

Il compito è progettare e realizzare fisicamente un'attività didattica per quell'alunno nell'ambito dell'area antropologica, tenendo conto di almeno tre degli assi di differenza identificati.

I corsisti costruiscono mappe su cartoncino che intrecciano i luoghi di origine della famiglia con le geografie studiate a scuola, giochi con carte disegnate a mano su identità e appartenenza culturale, linee del tempo realizzate con spago e post-it che collocano la storia personale e familiare dell'alunno accanto

agli eventi del periodo storico in programma, percorsi narrativi in cui la cittadinanza viene esplorata a partire dall'esperienza concreta di chi appartiene a più culture simultaneamente.

Nessuna di queste attività richiede tecnologie o risorse costose, infatti, tutto è pensato per essere portato direttamente in classe, in qualsiasi scuola indipendentemente dai mezzi disponibili (Erhabor & Reis, 2026).

La staffetta ha introdotto una costrizione produttiva di natura concettuale prima ancora che metodologica in quanto non si poteva ignorare il lavoro del gruppo precedente né ricominciare da zero, ma si doveva necessariamente partire da uno sguardo sull'alunno costruito da altri e trovare, a partire da esso, una risposta didattica che lo onorasse nella sua complessità.

Questo meccanismo ha prodotto quasi inevitabilmente una forma di prospettivismo cognitivo, la necessità di abitare temporaneamente un punto di vista non proprio, che costituisce esattamente la competenza che la formazione intersezionale si propone di sviluppare (Fornauf & Mascio, 2021), e che potrebbe essere sistematizzato quale strumento ricorrente in qualsiasi percorso di formazione insegnanti (McNiff, 2013).

Il laboratorio si è chiuso con la riunione del grande gruppo per la restituzione, condotta attorno a una domanda *Cosa hai dovuto mettere in discussione del tuo sguardo sull'alunno per poter progettare questa attività, formulata intenzionalmente in modo personale.*

La domanda sposta l'attenzione dal prodotto realizzato al processo riflessivo che lo ha generato, trasformando la restituzione in uno spazio di elaborazione collettiva del senso dell'esperienza (Schön, 2006; Nuzzaci, 2011).

Perché questo spazio funzioni, è necessario che il formatore sappia tollerare le resistenze dei corsisti e utilizzare i momenti di difficoltà come materiale di riflessione condivisa, piuttosto che come ostacoli da superare (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Il prodotto finale del laboratorio è l'insieme dei mobili sospesi con tutti gli assi di differenza identificati, accompagnato dalle attività didattiche costruite materialmente dai corsisti. Non si tratta di una raccolta di schede precostituite, ma della sedimentazione concreta di un processo di costruzione condivisa di significato, una cassetta degli attrezzi che i corsisti portano via maturata attraverso un lavoro collettivo su di sé prima ancora che sulle discipline.

Il formatore ha osservato alcune dinamiche ricorrenti, la più immediata delle quali riguarda la difficoltà con cui i corsisti si sono avvicinati al completamento dei profili.

In molti casi i gruppi, infatti, mostravano nelle prime fasi una tendenza a restare all'interno della logica funzionale, come se andare oltre i dati già presenti nella documentazione scolastica non fosse immediatamente compres-

bile. Solo progressivamente, attraverso il dialogo nel piccolo gruppo e la mediazione di chi conduceva il percorso, emergevano la presenza di una lingua minoritaria in casa, la provenienza da un contesto migratorio recente, la povertà materiale, l'appartenenza a una comunità religiosa non maggioritaria.

L'uso riduttivo degli strumenti documentali rivela una disposizione percettiva profondamente interiorizzata, per cui la disabilità continua a essere letta attraverso le sue limitazioni funzionali anche quando gli strumenti disponibili consentirebbero una lettura più ampia.

Nella fase di staffetta, quando i corsisti affermavano che l'alunno *non è realistico* o che *non si può tenere conto di tutto questo in una classe reale*, articolavano senza saperlo il conflitto tra la complessità reale degli alunni e la semplificazione che la documentazione scolastica tende a riprodurre.

Nella prassi professionale, il Piano Educativo Individualizzato viene spesso compilato privilegiando la descrizione dei deficit rispetto alle variabili contestuali che pure dovrebbe includere, e la resistenza dei corsisti rifletteva esattamente questa abitudine consolidata, piuttosto che una carenza di buona volontà.

La preoccupazione per classi numerose e risorse limitate rivelava analogamente quanto i vincoli sistemici vengano interiorizzati come confini invalicabili della progettazione, oscurando la loro natura di condizioni politicamente modificabili (Tronto, 1993).

La trasformazione più significativa riguarda il registro con cui i corsisti descrivevano gli alunni, indicatore affidabile delle strutture cognitive che orientano la progettazione didattica (Lambert & Imm, 2026).

All'avvio del laboratorio, un corsista descriveva l'alunno nei termini di *una disabilità intellettiva lieve con difficoltà nella memoria di lavoro e nell'astrazione, necessita di supporto strutturato e di tempi dilazionati*, una relazione tecnicamente accurata ma che riduceva l'alunno alla diagnosi.

Al termine del percorso, lo stesso corsista presentava l'attività prodotta con queste parole *viene da una famiglia che ha vissuto tre traslochi in quattro anni, parla una lingua diversa a casa, e ama le storie, abbiamo costruito una linea del tempo che parte dalla sua famiglia e arriva alla storia del quartiere*.

La consapevolezza della disabilità si è inserita in un contesto narrativo in cui l'alunno aveva una storia, delle appartenenze, delle risorse, superando il *deficit thinking* nella progettazione didattica inclusiva (Lambert et al., 2021).

Un cambiamento profondamente concettuale, poiché implica una diversa teoria implicita dell'alunno e una diversa logica progettuale (Mascitti et al., 2025), suggerendo che percorsi formativi se realizzati con intenzionalità critica possono effettivamente aprire degli spazi di revisione professionale.

Le attività prodotte hanno rispecchiato questa trasformazione: i gruppi che avevano lavorato su profili con assi di differenza culturale e linguistica hanno prodotto attività centrate sulla narrazione autobiografica, mappe dei luoghi di

origine, linee del tempo che intrecciano storia familiare e storia scolastica, giochi sull'appartenenza culturale, dando voce a storie non canoniche accanto a quelle del curriculum ufficiale (Sant et al., 2026; Muff & Agbaria, 2026), mentre quelli che avevano lavorato su profili con assi di differenza socioeconomica tendevano verso artefatti concreti e fisicamente manipolabili, privilegiando forme di sapere pratico accanto a quelle astratte.

La differenziazione didattica adatta il modo di insegnare ai bisogni dell'alunno senza mettere in discussione cosa si insegna. La decolonizzazione fa un passo ulteriore: interroga quali storie il curriculum racconta, da quale punto di vista e a chi dà voce.

Le attività costruite dai corsisti nel laboratorio hanno aperto spazio a storie e prospettive che il curriculum ordinario esclude, includendo ciò che normalmente rimane invisibile, come ad esempio, la storia familiare, i luoghi di origine, le appartenenze culturali (Mignolo, 2009; Tuhiwai Smith, 2012).

La dimensione della relazione ha attraversato l'intero percorso, manifestandosi nell'attenzione alla complessità dell'alunno reale durante la costruzione dei profili, nel rispetto per il lavoro dei colleghi durante la staffetta e nella disponibilità a nominare le proprie resistenze durante la restituzione.

Non si tratta di disposizioni spontanee ma di competenze che si costruiscono attraverso l'esperienza diretta: si educa alla cura vivendola, non enunciandola (Noddings, 1984).

Il laboratorio ha offerto uno spazio in cui questo processo è diventato visibile, dimostrando che la formazione degli insegnanti di sostegno può essere progettata in modo da rendere la cura una pratica professionale consapevole e non una semplice inclinazione personale.

5. Conclusioni

Lo slittamento osservato nel linguaggio dei corsisti, dalla descrizione per deficit alla descrizione per complessità, documenta che percorsi formativi progettati con intenzionalità critica possono aprire spazi di revisione professionale che altrimenti resterebbero chiusi.

È tuttavia necessario precisare che le dinamiche osservate sono esiti contingenti di una specifica situazione formativa: un gruppo diverso di corsisti, un contesto istituzionale differente o un formatore con un posizionamento teorico meno esplicito avrebbero potuto produrre traiettorie diverse.

La *practitioner inquiry* aspira alla trasferibilità riflessiva, ossia alla possibilità che altri formatori riconoscano nelle dinamiche descritte elementi pertinenti per la propria prassi (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Se tale revisione persista nelle pratiche d'aula successive rimane una questione aperta che chiama a un investimento di ricerca ancora assente nel panorama italiano (McNiff, 2013; Foschi & Cecchinato, 2026). L'assenza di triangolazione attraverso osservatori multipli, la natura monocontestuale del caso esaminato e l'impossibilità di verificare la persistenza degli effetti formativi nel tempo circoscrivono la portata del contributo, ma in modo coerente con l'approccio adottato: la *practitioner inquiry* non rivendica generalizzabilità statistica bensì la possibilità che altri formatori riconoscano nelle dinamiche descritte elementi pertinenti per la propria prassi (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Nel contesto italiano, dove la riflessione sulla decolonizzazione della didattica e sull'intersezionalità nella formazione degli insegnanti di sostegno è ancora in una fase iniziale, l'area antropologica rappresenta un terreno disciplinare particolarmente fertile per sperimentare pratiche di revisione curricolare con i futuri insegnanti, poiché è l'area in cui le domande di identità, appartenenza e riconoscimento trovano la loro collocazione disciplinare più diretta (Sant et al., 2026).

Formare insegnanti di sostegno capaci di vedere l'alunno nella sua complessità culturale, relazionale e contestuale prima ancora che nella sua diagnosi è una scelta politica che definisce quale idea di inclusione si intende praticare e a chi si riconosce il diritto di essere pienamente visto dentro una classe.

Una scelta che la letteratura sulla *teacher education* trasformativa colloca al cuore della formazione professionale e che chiama a una revisione epistemica che non riguarda solo i contenuti disciplinari trasmessi, ma la cultura professionale di chi è chiamato a trasmetterli.

Riferimenti bibliografici

- Annamma S. A., Connor D., & Ferri B. (2013). Disability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and disability. *Race Ethnicity and Education*, 16(1): 1-31.
- Aldrup K., Carstensen B., & Klusmann U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3): 1177-1216.
- Boyer E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Ciraci A. M., & Isidori M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *ECPS Journal*, 16: 217-234.
- Cochran-Smith M., & Lytle S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24: 249-305.

- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139-167.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Sense Publishers.
- Dolmage J. T. (2017). *Academic ableism: Disability and higher education*. University of Michigan Press.
- Erhabor N. I., & Reis G. (2026). Low-cost educational materials and university student teachers' recycling knowledge and attitudes: A quasi-experimental study. *Education Sciences*, 16(2), 325.
- Fornauf B. S., & Mascio B. (2021). Extending DisCrit: A case of Universal Design for Learning and equity in a rural teacher residency. *Race Ethnicity and Education*, 24(5): 671-686.
- Foschi L. C., & Cecchinato G. (2026). Validity and reliability of peer-grading in in-service teacher training/Validità e affidabilità del peer-grading nella formazione di insegnanti in servizio. *Italian Journal of Educational Technology*.
- Isidori M. V. (2018). Il superamento degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Recenti acquisizioni sulla didattica inclusiva e sulla formazione dell'insegnante di sostegno come azione di sistema: evidenze. *Formazione & Insegnamento*, 16(3): 245-258.
- Kafer A. (2013). *Feminist, queer, crip*. Indiana University Press.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lambert R., & Imm K. (2026). Teachers rehumanizing mathematics for students with disabilities: The role of empathy. *Instructional Science*, 54(1), 14.
- Lambert R., Imm K., Schuck R., Choi S., & McNiff A. (2021). UDL is the what, design thinking is the how: Designing for differentiation in mathematics. *Mathematics Teacher Education and Development*, 23(3): 54-77.
- Lave J., & Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mascitti M., Messina S., & Panciroli C. (2025). Post-critical media literacies in teachers: Identify ableism in generative AI and educational practices. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 9(1).
- McNiff J. (2013). *Action research: Principles and practice* (3rd ed.). Routledge.
- Meyers S., Rowell K., Wells M., & Smith B. C. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching*, 67(3): 160-168.
- Mezirow J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74: 5-12.
- Mignolo W. D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8): 159-181.
- Muff A., & Agbaria A. (2026). Spiritual and indigenous funds of knowledge: How Palestinian Muslim teachers reclaim Islam and citizenship education in Israel. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 20(1): 104-120.
- Noddings N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.

- Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, 12(3): 9-26.
- Sant E., Pashby K., & Shultz L. (2026). *Global citizenship education: A critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Santomauro G. (2026). Educazione interculturale e vulnerabilità: una chiave di lettura efficace per l'inclusione scolastica?. *Federalismi.it*, 4: 246–268.
- Schön D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Tronto J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. London: Routledge.
- Tuhiwai Smith L. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waitoller F. R., & King Thorius K. A. (2016). Cross-pollinating culturally sustaining pedagogy and Universal Design for Learning: Toward an inclusive pedagogy that accounts for dis/ability. *Harvard Educational Review*, 86(3), 366-389.
- Watson A. (2021). Care in mathematics education: Alternative educational spaces and practices. *Springer Nature*.
- Zhang Y. (2026). Constructing the nation through textbook discourse: Social representations of China in middle school civics education. *Linguistics and Education*, 92, 101506.

Embodied vulnerability as a formative resource: Body, emotions, and professional identity in Physical Education initial teacher education

Ferdinando Cereda*

Abstract

This conceptual paper advances the concept of embodied vulnerability to interpret a specific form of professional exposure emerging in Physical Education Teacher Education. By bringing together structural vulnerability, Occupational Socialisation Theory, and body pedagogics, the paper argues that the transition from sport-based competence to pedagogical responsibility may produce a distinctive form of biographical disruption. Such disruption is not exclusive to Physical Education: teachers across subjects must transform disciplinary identity into didactic mediation. The specificity of Physical Education lies in the fact that the body functions simultaneously as teaching medium, curricular object, and tacit criterion of professional legitimacy. The article therefore clarifies the corporeal device, normative expectations surrounding the athletic teacher, and defensive strategies through which pre-service teachers protect professional credibility. It also specifies the conceptual boundaries of embodied vulnerability by distinguishing it from emotional vulnerability, professional insecurity, and corporeal capital. Embodied vulnerability is finally discussed as a formative resource, provided that it is supported by reflective spaces, mentoring, and practices grounded in care, inclusion, and pedagogical responsibility.

Keywords: embodied vulnerability; professional vulnerability; Physical Education Teacher Education; embodied pedagogy; initial teacher education; care; inclusion.

First submission: 15/04/2026, accepted: 12/06/2026

* Associate Professor of Exercise and Sport Sciences at the Department of Education, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy. E-mail: ferdinando.cereda@unicatt.it.

1. Introduction

Teacher education is increasingly required to prepare professionals able to inhabit uncertainty, relational asymmetry, and ethical responsibility rather than simply apply technical routines (Fabbri *et al.*, 2008; Michellini, 2022; Oliverio, 2022). This demand is particularly salient in Physical Education Teacher Education (PETE), where the teacher's body is not a neutral vehicle of instruction but a visible and evaluated part of professional practice. The present essay therefore revises a common assumption within PE cultures: that professional legitimacy derives primarily from athletic competence, physical demonstration, and technical mastery.

In many PETE trajectories, pre-service teachers enter university and school placement with a strong biographical investment in sport, movement competence, and bodily performance (González-Calvo *et al.*, 2021; Richards *et al.*, 2014). During practicum, however, these resources may become sources of exposure. The future teacher is not judged only on what the body can perform, but on how that body communicates, includes, manages uncertainty, and cares for pupils whose corporeal histories differ markedly from the teacher's own. This shift can produce vulnerability that is professional, emotional, and corporeal at the same time.

The essay proposes the construct of embodied vulnerability to name this convergence. The argument is theoretical and integrative: it connects Kelchtermans' account of teacher vulnerability (1996, 2005, 2009), Occupational Socialisation Theory (Lawson, 1983a, 1983b), and body pedagogics (Shilling, 2010; Evans *et al.*, 2008, 2009). The revised focus is deliberately narrower than a general programme for PETE reform. It aims to clarify the construct, specify its relevance beyond and within PE, and identify the conditions under which vulnerability may become a formative resource rather than a defensive burden.

More specifically, the paper pursues three aims: first, to delimit embodied vulnerability from adjacent notions such as emotional vulnerability, professional insecurity, and corporeal capital; second, to show how the corporeal device makes this exposure unequally distributed across bodies and biographies; and third, to identify the pedagogical conditions under which such exposure can support, rather than undermine, professional judgement.

2. Professional vulnerability and biographical disruption

Kelchtermans (1996) defines teacher vulnerability as structural rather than merely psychological. In this article, structural is therefore used in a limited

professional sense: it refers to the constitutive exposure of teaching to judgement, recognition, institutional constraint, and uncertain outcomes, rather than to a separate theory of structural vulnerability in health or social inequality studies. Teachers are exposed because their work depends on relationships, institutional expectations, and outcomes that they can influence but never fully control. Professional identity is therefore constructed under conditions of uncertainty and public evaluation. In later work, this vulnerability is connected to self-understanding, vulnerable commitment, and micropolitical literacy: teachers must interpret how their self-image, task perception, motivation, and future perspective are recognised or threatened within school organisations (Kelchtermans, 2005, 2009).

This framework is useful for PETE only if it is not reduced to emotional fragility. Vulnerability is not a deficit possessed by certain individuals; it is a condition produced by teaching itself. Lasky's (2005) sociocultural account reinforces this point by showing that vulnerability is shaped by identity, agency, and context. The Italian pedagogical tradition converges on this view from a different angle, framing teaching as a profession constitutively traversed by affective, relational, and existential dimensions that cannot be reduced to technical-didactic competence (Dato, 2019; Bruzzone, 2022). In recent educational literature, vulnerability has also been reconsidered as a pedagogical resource when it enables more authentic, responsive, and relational forms of teaching (Weston *et al.*, 2025).

The notion of biographical disruption helps to describe how such exposure is experienced. Originally developed in health sociology to indicate the disturbance of taken-for-granted assumptions about body, self, and life trajectory (Bury, 1982), the concept has been progressively extended to contexts in which an established corporeal narrative is unsettled by events that reorganise the relationship between body, self, and future, including sport-related career termination (Sparkes, 1998) and serious sport injury (Malcolm and Pullen, 2020). These extensions are relevant for PETE because many candidates arrive at initial teacher education with biographies in which the body has already been the site of identification, achievement, and, at times, loss. On this basis, the concept can be cautiously transferred to teacher formation. This transfer should not imply that teacher education is equivalent to illness, injury, or traumatic loss. Rather, the term is used here in a weaker but analytically useful sense: it indicates a form of biographical reorientation in which candidates' taken-for-granted narratives about body, competence, and future professional self become unsettled. The extension requires an important clarification. Biographical disruption does not concern only future PE teachers. Any teacher may experience tension when moving from disciplinary expertise to pedagogical mediation: the mathematician, historian, musician, or sport

scientist must all transform a relationship with a discipline into a relationship with learners.

The specificity of PETE lies elsewhere. In Physical Education, this transition is corporeally intensified because the body is simultaneously the medium through which one teaches (Aartun *et al.*, 2022), the object around which the curriculum is organised, and a tacit marker of credibility. The future PE teacher does not merely translate disciplinary knowledge into teaching; he or she must also renegotiate the meaning of a body previously associated with athletic success, health, or technical competence. For this reason, biographical disruption in PETE should be understood as a general professional process that assumes a distinctive embodied configuration.

3. The corporeal device in Physical Education Teacher Education

Occupational Socialisation Theory provides a second component of the argument. Lawson (1983a, 1983b) distinguishes acculturation, professional socialisation, and organisational socialisation. In PE, the acculturation phase is especially powerful because many candidates have long histories as athletes, coaches, fitness practitioners, or successful movers. These experiences create a subjective warrant: a pre-professional image of what PE teaching is and who is entitled to do it. Frequently, this warrant privileges technical expertise, demonstration, competition, and bodily confidence (Richards *et al.*, 2014, 2019).

Body pedagogics clarifies how such expectations are socially organised. Shilling (2010, 2017) uses the term to analyse the institutional production, transmission, and embodiment of bodily dispositions, distinguishing the general pedagogics through which institutions shape bodies from the specific pedagogies – the techniques, exercises, demonstrations, and routines – through which this shaping is enacted. This distinction is analytically useful in PETE, since it shows that aspirant teachers are not only exposed to explicit didactic content, but also to a continuous, often tacit, institutional formation of what a professionally credible body should look like, move like, and feel like. Evans, Davies and colleagues extend this insight through the concept of the corporeal device, developed as a corporeal specification of Bernstein's (2000) pedagogic device. Whereas the pedagogic device theorises the distributive, recontextualising, and evaluative rules through which knowledge is transformed into legitimate pedagogic communication, the corporeal device identifies the parallel set of mechanisms through which bodies are classified, valued, normalised, and evaluated as pedagogically legitimate (Evans and Davies, 2004; Evans *et al.*, 2008, 2009). This sociological grounding is

important: it signals that the production of credible PE bodies is not the outcome of individual judgements but of an institutional regulation of corporeal knowledge. In PETE, the corporeal device operates when particular bodies and movement styles become tacit evidence of professional suitability. The “fit”, athletic, confident, and demonstrative body functions as a form of corporeal capital (Evans and Davies, 2004), while bodies marked by disability, ageing, size, gendered expectations, or movement insecurity may be positioned as less credible.

Read through Bernstein’s categories, the corporeal device can be further specified. Its distributive rules define which bodily histories and movement competences are treated as valuable professional resources; its recontextualising rules translate sport, fitness, and health knowledge into teachable school practices; and its evaluative rules determine which demonstrations, postures, voices, and forms of bodily presence are recognised as evidence of pedagogical competence. This specification strengthens the claim that embodied vulnerability is not produced only by individual insecurity, but by the regulation of legitimate corporeal communication within PETE.

This concept is central because it explains why vulnerability in PE is not simply a private feeling. It is produced through institutional and cultural expectations that define which bodies appear pedagogically legitimate. Empirical studies have shown that pre-service and practising PE teachers often experience pressure to embody an idealised athletic identity (González-Calvo *et al.*, 2019, 2022), while corporeal expectations shape understandings of content, pedagogy, and the purposes of PE (Barker *et al.*, 2023). These expectations also intersect with broader gendered and exclusionary norms (Gerdin and Larsson, 2018).

The corporeal device is therefore not a neutral filter. It operates along intersecting axes of difference that shape which bodies are read as professionally credible and which are tacitly disqualified. Pre-service teachers may be differently exposed depending on gender, disability, body size, age, ethnicity, and prior sporting biography, since each of these dimensions interacts with the implicit norm of the athletic, fit, and demonstrative PE teacher. Empirical work has documented how gendered embodiment shapes the pedagogical practice of pre-service teachers, particularly in disciplines such as gymnastics where corporeal display is structurally central (McVeigh and Waring, 2023), and how visual representations of the ideal PE body sustain narrow expectations about size, shape, and athletic performance (González-Calvo *et al.*, 2022). Recognising this intersectional structure clarifies that embodied vulnerability is not evenly distributed: it concentrates on those bodies that the corporeal device positions further from its tacit norm.

The practicum is therefore a critical site. It confronts pre-service teachers with pupils, mentors, spaces, assessments, and institutional routines that may confirm or destabilise their subjective warrant. Evidence on PETE transitions suggests that becoming a PE teacher involves emotional turbulence, identity negotiation, and the gradual reworking of prior beliefs (Alves *et al.*, 2019; Backman *et al.*, 2023). The body is not a background variable in this process: it is the site where credibility is displayed, threatened, and reinterpreted.

4. Embodied vulnerability: definition and mechanisms

Embodied vulnerability can be defined as the condition in which the structural vulnerability of teaching is experienced, negotiated, and expressed through the body. It refers to the convergence of three dimensions. Its analytic added value lies in showing how resources that were previously experienced as signs of competence can become unstable when they are placed under pedagogical, relational, and institutional judgement. First, a somatic dimension: professional exposure is registered through voice, posture, tension, fatigue, gaze, breathing, or the difficulty of demonstrating movements before others. Second, an identity dimension: the athletic or technically competent self is unsettled when pedagogical responsibility demands care, inclusion, and relational judgement rather than performance alone. Third, a micropolitical dimension: the body becomes a strategic surface through which pre-service teachers attempt to appear competent before pupils, mentors, and institutions.

This articulation also clarifies the construct's boundaries. Teacher vulnerability identifies the structural exposure of the profession; occupational socialisation explains the persistence of pre-professional sporting biographies; and corporeal capital names valued bodily resources. Embodied vulnerability connects these dimensions by focusing on the moment in which valued corporeal resources become judged, insufficient, or pedagogically re-signified.

This definition distinguishes embodied vulnerability from two neighbouring ideas. It is not identical to emotional vulnerability, because emotions are not merely internal states subsequently expressed by the body; they are lived and interpreted through corporeal experience. Nor is it professional fragility, because it does not indicate an individual weakness to be overcome. It names a structural and pedagogically relevant exposure that becomes especially visible in PE because the body is both the teacher's instrument and the subject's cultural object.

One common response to embodied vulnerability is the use of pedagogical shields. These are defensive strategies through which pre-service teachers protect professional credibility: excessive reliance on flawless demonstration,

controlled posture, authoritative voice, suppression of uncertainty, or avoidance of activities that might expose limitation. Such strategies may be temporarily useful. They can help a novice manage classroom visibility and school micropolitics. However, if they become habitual, they risk reproducing the very corporeal norms that inclusive PE should question.

Pedagogical shields should therefore be read ambivalently. At an early stage, they may provide temporary containment, allowing novices to manage public visibility and maintain authority in unfamiliar school settings. Over time, however, they become problematic when they turn into a professional habitus organised around invulnerability: the teacher learns to conceal uncertainty, pupils learn that competence must appear effortless, and PE reproduces a narrow hierarchy between able, fit, and confident bodies and bodies perceived as less legitimate.

The claim that suppressing authentic corporeal experience can hinder reflexivity should therefore be understood in a precise sense. The problem is not that teachers must disclose every emotion or bodily difficulty. Rather, when bodily discomfort, insecurity, or limitation are systematically hidden, they cannot become objects of professional inquiry. The pre-service teacher loses an opportunity to ask why a situation felt threatening, which norms made it threatening, and how similar norms may affect pupils. Reflexivity depends on the capacity to transform lived experience into pedagogical understanding (Fabbri *et al.*, 2008; Mordal-Moen and Green, 2014).

Embodied vulnerability may become formative when this transformation is supported. For example, a future PE teacher who cannot demonstrate a movement perfectly may model adaptation, ask pupils to analyse movement possibilities, offer differentiated tasks, or discuss safety and confidence without shame. In this case, vulnerability changes the pedagogical relationship not by weakening authority, but by shifting authority from athletic infallibility to responsible mediation. The teacher remains professionally accountable while showing that learning movement involves plurality, adjustment, and interdependence. This is the point at which vulnerability becomes connected to care and inclusion rather than to exposure alone.

5. The Italian 60 CFU pathway as a critical context

The Italian context makes this issue particularly visible. The 60 CFU pathway for initial secondary teacher education, regulated by the Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri of 4 August 2023, is organised as a consecutive model: disciplinary formation in Sports Sciences is structurally separated from pedagogical qualification and school placement (Presidenza del

Consiglio dei Ministri, 2023). For prospective PE teachers, this means that a biomedical, technical, and performance-oriented academic trajectory may be followed by an accelerated encounter with inclusive, relational, and institutionally complex school practice (Cereda, 2025, 2026a). When this transition is not adequately supported, it risks producing graduates better equipped as movement technicians than as reflexive educators (Sibilio, 2018).

For readers outside Italy, the relevance of this example is not merely administrative. A consecutive pathway separates the acquisition of disciplinary knowledge from the subsequent professional qualification to teach. In PE, this separation may reinforce a sequence in which movement science, sport technique, and biomedical knowledge are learned before candidates are systematically asked to reinterpret them through inclusion, care, assessment, classroom management, and school micropolitics. This tension is consistent with recent physical literacy scholarship, which emphasises that teaching movement in educational contexts requires more than technical or biomedical expertise: it demands the integration of embodied, pedagogical, psychological, and sociocultural knowledge (Cereda, 2026c).

This arrangement does not automatically produce embodied vulnerability, but it may intensify it. The practicum asks candidates to translate movement knowledge into educational action with limited time to rework prior corporeal assumptions. The recent reconfiguration of PE within Italian school policy further increases this tension when holistic, inclusive, and relational aims are placed beside persistent performative expectations (Cereda, 2026b). In this context, the future PE teacher may experience the body that once guaranteed disciplinary confidence as the very site of professional exposure.

The formative implication is not to add another technical module to the curriculum, but to make embodied experience discussable. This may be done through carefully guided body journals, narrative-biographical reflection, peer micro-teaching, and mentoring conversations focused on situations in which the body felt judged, inadequate, authoritative, or vulnerable (González-Calvo *et al.*, 2020; Kelchtermans, 2009; Standal *et al.*, 2025). These practices should not romanticise vulnerability. They should help candidates distinguish productive openness from unsafe exposure, and pedagogical authenticity from the loss of professional boundaries.

These practices should be deliberately scaffolded. Body journals, for example, should not simply invite self-expression; they should guide candidates to connect bodily sensations with norms, power relations, and pedagogical decisions. Similarly, micro-teaching should include structured debriefing on how authority was produced, how pupils' diverse bodies were addressed, and how uncertainty was managed without reverting to performance-based legitimacy.

A pedagogy of embodied vulnerability would therefore have three modest but important aims. It would help pre-service teachers recognise the corporeal norms that shape PE; interpret bodily discomfort as data for professional learning; and design movement experiences in which pupils encounter difference, limitation, and competence as plural rather than hierarchical. Such a perspective aligns with an ethics of care because it relocates professional authority in responsiveness, responsibility, and attention to diverse embodied subjectivities. It also resonates with the Italian discourse on the ethical and pedagogical competence of the teacher, which links professional formation to the construction of shared educational responsibility and to the cultivation of a community of practice grounded in care (Benetton, 2022).

6. Conclusions

This essay has clarified embodied vulnerability as a conceptual construct for PETE. The concept does not claim that vulnerability is exclusive to PE teachers. Rather, it specifies how a structural condition of teaching becomes corporeally intensified when the teacher's body is simultaneously professional medium, curricular object, and cultural sign of legitimacy. This distinction responds to the need to situate PETE within wider teacher education while preserving the specificity of PE.

The argument also clarifies the role of the corporeal device. Embodied vulnerability is not only a personal reaction to school placement; it is produced through norms that make some bodies appear more credible than others. Defensive pedagogical shields may protect novice teachers in the short term, but they can also reproduce exclusionary ideals of the athletic, infallible PE teacher. When supported by mentoring and reflective practices, however, vulnerability can become a resource for care, inclusion, and pedagogical judgement.

Future empirical research should examine how embodied vulnerability is narrated and negotiated during the 60 CFU practicum, how it differs across gender, disability, age, ethnicity, sport biography, and body size, and how mentor practices either enable or constrain its formative use. Such work would test and refine the theoretical proposal advanced here, while contributing to a more inclusive understanding of what it means to become a PE teacher.

The central challenge for PETE is therefore not to eliminate vulnerability from professional formation, but to educate future teachers to interpret embodied exposure as a source of pedagogical judgement, ethical responsibility, and inclusive practice.

References

- Aartun I., Walseth K., Standal Ø.F. and Kirk D. (2022). Pedagogies of embodiment in physical education - a literature review. *Sport, Education and Society*, 27(1): 1-13. DOI: 10.1080/13573322.2020.1821182.
- Alves M., MacPhail A., Queirós P. and Batista P. (2019). Becoming a physical education teacher during formalised school placement: A rollercoaster of emotions. *European Physical Education Review*, 25(3): 893-909. DOI: 10.1177/1356336X18785333.
- Backman E., Tolgfors B., Nyberg G. and Quennerstedt M. (2023). How does physical education teacher education matter? A methodological approach to understanding transitions from PETE to school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(4): 411-424. DOI: 10.1080/17408989.2021.1990248.
- Barker D., Quennerstedt M., Johansson A. and Korp P. (2023). Fit for the job? How corporeal expectations shape physical education teachers' understandings of content, pedagogy, and the purposes of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(1): 29-42. DOI: 10.1080/17408989.2021.2005765.
- Benetton M. (2022). La competenza etico-pedagogica dell'insegnante tra formazione personale e costruzione della comunità di pratiche. *Pedagogia Oggi*, 20(1): 33-39. DOI: 10.7346/PO-012022-04.
- Bernstein B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Revised edition. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bruzzone D. (2022). *La vita emotiva*. Brescia: Scholé.
- Bury M. (1982). Chronic illness as biographical disruption. *Sociology of Health & Illness*, 4(2): 167-182. DOI: 10.1111/1467-9566.ep11339939.
- Cereda F. (2025). Epistemological Beliefs and Professional Identity Formation in Exercise Science Education: A Mixed-Methods Investigation of Developmental Trajectories. *Quest*, 77(4): 606-624. DOI: 10.1080/00336297.2025.2525116.
- Cereda F. (2026a). The struggle for the soul of kinesiology: Strategies of hegemony, syncretism, and resistance in the Italian academic curriculum. *Quest*, 1-24. DOI: 10.1080/00336297.2026.2651941.
- Cereda F. (2026b). Navigating the translator's dilemma: a critical policy analysis of Italy's 2025 national curriculum for physical education. *Sport, Education and Society*, 1-15. DOI: 10.1080/13573322.2026.2644402.
- Cereda F. (2026c). Physical literacy development through interdisciplinary approaches in educational contexts: A critical review of theory, research, and practice. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 21(1): 147-167. DOI: 10.60923/issn.1970-2221/21536.
- Dato D. (2019). *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Bari: Progedit.
- Evans J. and Davies B. (2004). Pedagogy, symbolic control, identity and health. In: Evans J., Davies B. and Wright J., a cura di, *Body knowledge and control*. London: Routledge, pp. 3-18.
- Evans J., Rich E., Allwood R. and Davies B. (2008). Body pedagogies, P/policy, health and gender. *British Educational Research Journal*, 34(3): 387-402. DOI: 10.1080/01411920802042812.

- Evans J., Davies B. and Rich E. (2009). The body made flesh: Embodied learning and the corporeal device. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4): 391-406. DOI: 10.1080/01425690902954588.
- Fabbri L., Striano M. and Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Gerdin G. and Larsson H. (2018). The productive effect of power: (Dis)pleasurable bodies materialising in and through the discursive practices of boys' physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1): 66-83. DOI: 10.1080/17408989.2017.1294669.
- González-Calvo G., Varea V. and Martínez-Álvarez L. (2019). Health and body tensions and expectations for pre-service physical education teachers in Spain. *Sport, Education and Society*, 24(2): 158-167. DOI: 10.1080/13573322.2017.1331426.
- González-Calvo G., Varea V. and Martínez-Álvarez L. (2020). "I feel, therefore I am": Unpacking preservice physical education teachers' emotions. *Sport, Education and Society*, 25(5): 543-555. DOI: 10.1080/13573322.2019.1620202.
- González-Calvo G., Gerdin G., Philpot R. and Hortigüela-Alcalá D. (2021). Wanting to become PE teachers in Spain: connections between previous experiences and particular beliefs about school Physical Education and the development of professional teacher identities. *Sport, Education and Society*, 26(8): 931-944. DOI: 10.1080/13573322.2020.1812563.
- González-Calvo G., Gallego-Lema V., Gerdin G. and Bores-García D. (2022). Body image(s): Problematising future physical education teachers' beliefs about the body and physical activity through visual imagery. *European Physical Education Review*, 28(2): 552-572. DOI: 10.1177/1356336X211059440.
- Kelchtermans G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3): 307-323. DOI: 10.1080/0305764960260302.
- Kelchtermans G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8): 995-1006. DOI: 10.1016/j.tate.2005.06.009.
- Kelchtermans G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2): 257-272. DOI: 10.1080/13540600902875332.
- Lasky S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability. *Teaching and Teacher Education*, 21(8): 899-916. DOI: 10.1016/j.tate.2005.06.003.
- Lawson H.A. (1983a). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education (Part 1). *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3): 3-16. DOI: 10.1123/jtpe.2.3.3.
- Lawson H.A. (1983b). Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching (Part 2). *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1): 3-15. DOI: 10.1123/jtpe.3.1.3.

- Malcolm D. and Pullen E. (2020). 'Everything I enjoy doing I just couldn't do': Biographical disruption for sport-related injury. *Health*, 24(4): 366-383. DOI: 10.1177/1363459318800142.
- McVeigh J. and Waring M. (2023). Developing the pedagogical practice of physical education pre-service teachers in gymnastics: Exploring gendered embodiment. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(4): 397-410. DOI: 10.1080/17408989.2021.1990246.
- Michellini M.C. (2022). Formare insegnanti riflessivi e critici. *Pedagogia Oggi*, 20(1): 154-160. DOI: 10.7346/PO-012022-20.
- Mordal-Moen K. and Green K. (2014). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4): 415-434. DOI: 10.1080/13573322.2012.670114.
- Oliverio S. (2022). Educazione al giudizio professionale e dilemmi della pratica docente. *Pedagogia Oggi*, 20(1): 40-47. DOI: 10.7346/PO-012022-05.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2023). Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 agosto 2023: Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 224; available at: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg> (accessed 15 March 2025).
- Richards K.A.R., Templin T.J. and Graber K. (2014). The socialization of teachers in physical education. *Kinesiology Review*, 3(2): 113-134. DOI: 10.1123/kr.2013-0006.
- Richards K.A.R., Pennington C.G. and Sinelnikov O.A. (2019). Teacher socialization in physical education: A scoping review. *Kinesiology Review*, 8(2): 86-99. DOI: 10.1123/kr.2018-0003.
- Shilling C. (2010). Exploring the society-body-school nexus: Theoretical and methodology issues in the study of body pedagogics. *Sport, Education and Society*, 15(2): 151-167. DOI: 10.1080/13573321003683786.
- Shilling C. (2017). Body pedagogics: Embodiment, cognition and cultural transmission. *Sociology*, 51(6): 1205-1221. DOI: 10.1177/0038038516641868.
- Sibilio M. (2018). Pedagogia e didattica: un dialogo tra emergenza e cambiamento. In: Ulivieri S., a cura di, *Le emergenze educative della società contemporanea*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 105-108.
- Sparkes A.C. (1998). Athletic identity: An Achilles' heel to the survival of self. *Qualitative Health Research*, 8(5): 644-664. DOI: 10.1177/104973239800800506.
- Standal Ø.F., Aaring V.F. and Kirk D. (2025). Exploring pedagogies of embodiment in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 30(6): 635-645. DOI: 10.1080/17408989.2023.2260398.
- Weston H., Iannucci C., Thomas M.K.E. and Mooney A. (2025). Enabling and constraining "vulnerability ready" teachers in mentee-mentor relations. *Teaching Education*, 36(1): 18-36. DOI: 10.1080/10476210.2024.2413502.

Complessità e “povertà educativa”. Riflessioni a partire da un’indagine con studenti e studentesse con background migratorio

Complexity and educational poverty. Reflections from an inquiry with students with migratory backgrounds

Paolo Sorzio*, Caterina Bembich**

Riassunto

La teoria della complessità offre una prospettiva epistemologica transdisciplinare riguardo la scoperta delle leggi che governano il comportamento globale dei sistemi, siano essi naturali o sociali e culturali. I fenomeni multidimensionali possono essere studiati ricostruendo la rete di interdipendenze e di reciprocità tra le variabili, anziché isolare relazioni lineari di causa/effetto, come invece avviene nella prospettiva riduzionista.

L’orientamento verso la complessità è fondamentale per analizzare i fenomeni educativi; in particolare, il contributo consisterà nella riformulazione del concetto di “povertà educativa”, in relazione alle caratteristiche multidimensionali dell’apprendimento individuale nella società. Si tratta di non isolare poche variabili e porle in relazione causale, ma di indagare il sistema complesso che connette diverse dimensioni di sviluppo formale e non-formale, per riconoscerle al suo interno opportunità di crescita.

I dati raccolti in una ricerca condotta dagli autori sono interpretati alla luce del paradigma della complessità, evidenziando come la cosiddetta “povertà educativa” vada rapportata a interazioni tra diverse dimensioni dell’identità personale, in relazione ai contesti di apprendimento.

Parole chiave: complessità; povertà educativa; identità; aspirazioni; background migratorio.

Abstract

“Complexity Theory” offers a transdisciplinary epistemological perspective regarding the discovery of the laws that govern the overall behavior of natural, as well social and cultural, systems. In order to study multidimensional phenomena, it is necessary to analyze the interdependency and reciprocity of the

* Dipartimento di studi Umanistici, Università degli studi di Trieste, e-mail: psorzio@units.it.

** Dipartimento di studi Umanistici, Università degli studi di Trieste, e-mail: cbembich@units.it.

connections among variables and reconstruct their interactions, rather than single out simple cause/effect relationships.

The orientation toward complexity is fundamental for analyzing educational phenomena; in particular, this contribution consists in the reformulation of the concept of “educational poverty” in relation to the multidimensional characteristics of individual learning in society, as it cannot be conceptualized as a matter of isolating a few variables and placing them in a causal relationship, but as an investigation of the complex system that connects different dimensions of formal and non-formal educational practices, as well as the recognition of opportunities for growth.

The data collected in a research conducted by the authors are framed and reinterpreted in the light of Complexity Theory, in order to point out that “educational poverty” should be related to the interaction of different dimensions of personal identity and to the contexts of educational practice.

Key words: complexity; educational poverty; identities; aspirations; migratory backgrounds.

Articolo sottomesso: 13/04/2026, accettato: 25/05/2026

1. Introduzione

La teoria della complessità (Morin, 1988; 1990) offre una prospettiva epistemologica transdisciplinare riguardo la scoperta delle leggi che governano il comportamento globale dei sistemi, siano essi naturali o sociali e culturali. Tali leggi non sono deducibili dalla somma dei comportamenti delle singole variabili. Porsi nella prospettiva epistemologica della complessità significa rinunciare alle spiegazioni lineari e alla prevedibilità dell’evoluzione degli stati futuri dei sistemi, conoscendone le condizioni di partenza (così come ipotizzato nel paradigma riduzionista); infatti, piccole variazioni di stato possono condurre a grandi differenze nell’evoluzione successiva. Occorre focalizzarsi sulla ricerca dell’interdipendenza e della reciprocità, per analizzare le connessioni sottostanti i fenomeni multidimensionali, ricostruendone le interazioni (Parisi, 2021).

Il superamento del riduzionismo e l’orientamento verso la complessità è fondamentale anche per analizzare i fenomeni educativi; in particolare, il contributo consisterà nella riformulazione del concetto di “povertà educativa”, in relazione alle caratteristiche multidimensionali dell’apprendimento individuale nella società. Si tratta di non isolare poche variabili e porle in relazione causale,

ma di indagare il sistema complesso che connette diverse dimensioni di sviluppo formale e non-formale, per riconoscerne al suo interno opportunità di crescita. Si farà riferimento a una ricerca condotta dagli autori con soggetti con background migratorio nelle scuole secondarie.

Nel contributo, un'analisi basata sulla prospettiva della "complessità" consente di analizzare come le aspirazioni rispetto allo studio interagiscano in maniera articolata con le dimensioni dell'identità apprese in diverse pratiche sociali. Si proporrà una relazione multidimensionale tra lo sviluppo delle proprie aspirazioni rispetto alla scolarizzazione in relazione alle pratiche informali e non formali che ciascun soggetto affronta nella complessità, anziché riferirsi a un modello unidimensionale di aspettativa, in riferimento a un sistema sociale coeso e lineare.

2. La povertà educativa

La questione della povertà educativa è costantemente oggetto del discorso pubblico, in particolare per gli studenti e le studentesse con background migratorio. Il rischio di dispersione scolastica è particolarmente acuto per gli alunni e le alunne immigrate di "prima" e di "seconda generazione" e le percentuali sono stabili nel tempo: in particolare, nel 2021/22, il 42,3% degli studenti e studentesse di 15 anni con cittadinanza non italiana era in ritardo scolastico. Per quanto riguarda la dispersione implicita (ovvero il mancato raggiungimento delle competenze minime al termine della scuola secondaria di secondo grado), nei dati INVALSI dell'a.s. 2021/22, la differenza tra le medie dei punteggi standardizzati in Italiano è di 41,2 punti tra studenti con cittadinanza italiana e stranieri di prima generazione e di 32,3 punti in Matematica. Rispettivamente le differenze sono di punti 22,6 e di 15,7 tra cittadini italiani e stranieri di seconda generazione (Filosa, 2022).

Nell'anno scolastico 2022-2023, a 15 anni il 46,7% degli studenti con cittadinanza non italiana è in ritardo scolastico. Più di un quarto degli studenti stranieri maschi abbandona la scuola secondaria di secondo grado (MIM, 2024)

Le prestazioni degli alunni con background migratorio nelle prove INVALSI presentano risultati inferiori in Italiano e in Matematica in tutti gli ordini di scuola; inoltre, è rilevante anche il divario nella dispersione implicita tra studenti con background migratorio (22,5%), rispetto agli studenti di cittadinanza italiana (11,6%) (INVALSI; 2025).

Il fenomeno della dispersione di alunni e alunne con background migratorio nelle scuole secondarie deve essere affrontato riconoscendone la complessità ed evitando interpretazioni riduzioniste, poiché occorrono progetti didattici e politici a vasto raggio, trattandosi del segmento di popolazione scolastica che

in percentuale sta crescendo sul numero complessivo di studenti e studentesse. Nell'anno scolastico 2023/2024, gli alunni stranieri sono 931.323, (11,6% del totale): il 65,2% è nato in Italia. La percentuale di alunne e alunni non di cittadinanza italiana nei professionali è quasi 3 volte superiore che nei licei (14,7% contro 5,4%), indicando una scelta vincolata a un insieme di fattori non facilmente riconducibile ad aspetti individuali, ma di opportunità sociali e di scelte vincolate (IDOS, 2025). Riuscire a elaborare una prospettiva di complessità nell'interpretazione dei dati è necessario per creare un sistema formale democratico: come è possibile contrastare la "povertà educativa" e offrire opportunità di scolarizzazione per ciascuna persona?

3. Modelli di "povertà educativa"

3.1 Il modello lineare della povertà educativa

Il concetto unidimensionale di "povertà educativa" (Lewis, 1959; Parker and Kleiner, 1970) è coerente con gli assunti dello sviluppo psico-culturale lineare dell'identità (Erickson, 1982): ciascuna struttura culturale è interpretata come un insieme normativo coeso che offre sfide ricorrenti, modelli specifici di riconoscimento, opportunità di sperimentazione e innovazione. I contesti economicamente "deprivati" tendono a porre sfide di natura principalmente materiale; pertanto, gli adulti non hanno né il tempo necessario, né le risorse culturali per guidare le generazioni più giovani a elaborare aspirazioni a lungo termine, ma a risolvere i problemi di base; nella scolarizzazione, i giovani hanno scarse aspirazioni e tendono a non riconoscere nella scuola delle opportunità di emancipazione. Reciprocamente, gli insegnanti hanno scarse aspettative sull'impegno di questa categoria di studenti e quindi le richieste cognitive tendono a essere basse (Stipek, 2004); inoltre, è posta maggiore attenzione sul feedback procedurale rispetto al feedback metacognitivo (William, 2010), riducendo così le opportunità di successo scolastico.

3.2 Il modello multidimensionale della povertà educativa

Tuttavia, l'ipotesi che l'insuccesso scolastico sia dovuto alla povertà educativa che suscita basse aspirazioni nello studio deve essere riconsiderata alla luce di una concezione "complessa" (Lareau, 2011). Per affrontare la realtà complessa delle scelte formative degli studenti e studentesse è necessario analizzare il processo di differenziazione e autonomizzazione dei sistemi educativi: le istituzioni si sono evolute verso la costante specializzazione delle pratiche e verso l'allargamento dei network di comunicazione; pertanto non è identificabile un

centro generatore di identità come tradizionalmente potevano essere la famiglia, la scuola e il lavoro (Ball e Junemann, 2012; Touraine, 1992); le persone crescono in ambienti interconnessi, sia fisicamente che a distanza, rompendo i tradizionali confini sociali e culturali, affrontando nuove e inattese sfide personali (Tomlinson, 1999).

Nella ricerca di Rose e Baird (2013) emerge l'idea che il concetto di "aspirazioni" rispetto alla scolarizzazione non sia né una caratteristica psicologica isolata, né un calcolo mentale rischi/ricavi, ma un ragionamento situato in relazione ai valori, ai modelli di comportamento, alle aspettative per il futuro, agli obiettivi e ai repertori di competenza che formano la base per elaborare la propria identità rispetto a un futuro potenziale (Gee, 2014; Harrison, 2018; Holland et al. 1998). In una condizione di complessità sociale, le relazioni educative informali, non formali e formali non sono coese e uniformi; pertanto, le sfide e le opportunità, i modelli di crescita e le risorse che un soggetto incontra in ciascuna pratica educativa familiare e comunitaria possono essere distanti o conflittuali rispetto alla dimensione scolastica. Le aspirazioni e l'immagine di sé stessi nel futuro sono composte in forme provvisorie ed eterogenee, in relazione alle esperienze specifiche.

In questo senso, le aspirazioni di una persona per il proprio futuro non dipendono soltanto dalle esperienze in un sistema coeso, ma povero e poco stimolante, ma si costruiscono in maniera segmentata, in relazione alle sfide e alle pressioni che emergono dalla partecipazione a diverse esperienze educative e in relazione a obiettivi raggiungibili e percorsi chiari di realizzazione. Laddove le aspirazioni per il proprio futuro sono logorate dalla difficoltà delle sfide e dalla mancanza di risorse, allora la possibilità della loro realizzazione si riduce.

Approccio unidimensionale alla povertà educativa	Approccio multidimensionale alla povertà educativa
Ordine normativo coerente: famiglia, comunità e scuola hanno modelli educativi stabili	Specializzazione e autonomia delle pratiche istituzionali: ciascun soggetto è all'interno di un sistema differenziato di apprendimenti informali, non-formali e di istruzione
L'identità individuale e le aspirazioni per lo studio si svolgono all'interno di un sistema omogeneo di pratiche	L'identità individuale e le aspirazioni si svolgono tramite partecipazione a un sistema eterogeneo di possibilità
Le aspettative per il proprio futuro seguono linee prevedibili e stabili	Le aspettative per il proprio futuro si configurano in relazione alle sfide e alle risorse in molteplici comunità di pratica
La povertà educativa consiste nella privazione delle risorse simboliche per aspirare a obiettivi scolastici a lungo termine	La povertà educativa consiste nell'impossibilità di utilizzare nell'istruzione le risorse simboliche acquisite nelle pratiche non-formali
Gli interventi educativi dovrebbero focalizzarsi sulla crescita delle aspirazioni	Gli interventi educativi dovrebbero focalizzarsi sul rendere chiare le strategie e le risorse necessarie per raggiungere le proprie aspirazioni

Fig. 1 - I due modelli a confronto

3.3 Una metodologia multidimensionale per analizzare la povertà educativa

Dal punto di vista metodologico, il modello unidimensionale di “povertà educativa”, che correla i risultati scolastici agli indicatori socioeconomici, è stato criticato da Pratesi (2022) che propone un approccio multidimensionale, per integrare nell’analisi la presenza e la fruizione delle risorse comunitarie che contribuiscono al raggiungimento di obiettivi socialmente condivisi. Il contesto non è quindi un sistema di variabili discrete che impattano sullo sviluppo delle aspirazioni e del successo scolastico, ma è un insieme di variabili che interagiscono con le variabili psicologiche in maniera complessa. Pertanto, non è possibile descrivere correlazioni lineari tra specifici stati di una variabile socioeconomica e il valore di una variabile psicologica (motivazione allo studio, aspirazioni per il futuro, apprendimento). La dimensione socioeconomica interagisce con un sistema di variabili legate alla scolarizzazione attraverso l’impatto di ulteriori variabili legate ai sistemi informali e non formali dell’educazione (Save the Children, 2025), producendo effetti non facilmente prevedibili.

4. La ricerca

Le sfide per lo sviluppo delle aspirazioni sono particolarmente acute per gli studenti e le studentesse con background migratorio, poiché attraversano esperienze educative in comunità di pratica molto eterogenee, ciascuna con sfide e risorse particolari. In questa realtà sociale complessa, ciascun individuo elabora le proprie aspirazioni per il futuro, identifica modelli e strategie per la costruzione della propria identità. Nel modello lineare della “povertà educativa”, un individuo non riesce a formare aspettative solide a causa di un sistema di pratiche sociali omogeneo ma insufficiente; nel modello multidimensionale, invece il problema è l’eterogeneità e spesso la frammentarietà dei percorsi di crescita e di esperienza, per dare coerenza alle proprie aspirazioni.

Gli studenti e le studentesse delle scuole secondarie hanno visioni articolate delle loro aspirazioni (rappresentazioni mentali che consentono di stabilire obiettivi a lungo termine e di guidare specifiche strategie di interazione all’interno di specifici contesti istituzionali come la scuola), tuttavia le valutano in relazione alle opportunità e ai vincoli sociali per la loro realizzazione. Pertanto, non sono le scarse aspirazioni ad essere cause del rischio scolastico.

Partendo da queste premesse, il presente lavoro mette in luce alcuni dati raccolti attraverso un’indagine esplorativa sviluppata all’interno del progetto FAMI IMPACT FVG (Qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali,

anche attraverso azioni di contrasto alla dispersione scolastica)¹. Il progetto si poneva l'obiettivo di analizzare attraverso un'indagine esplorativa i fattori di rischio legati dell'insuccesso scolastico negli studenti e studentesse nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e successivamente promuovere azioni di ricerca e formazione con gli insegnanti per contrastare l'abbandono scolastico, in particolare per gli alunni e alunne con cittadinanza non italiana.

4.1 Gli obiettivi di ricerca

In accordo con gli obiettivi della prima fase del progetto, è stato costruito un questionario per esplorare i fattori di rischio dell'insuccesso scolastico in studenti e studentesse nelle scuole secondarie in Friuli Venezia Giulia, nell'anno scolastico 2018-2019. Il questionario prevedeva diverse aree di indagine relative ad un insieme di fattori riconducibili al rischio di insuccesso scolastico, in una prospettiva di analisi multifattoriale. In particolare, lo scopo del progetto mirava ad esplorare il punto di vista dei giovani e comprendere secondo la loro prospettiva, quali potessero essere gli ostacoli all'apprendimento e quali invece le risorse.

4.2 I partecipanti

Per quanto riguarda gli obiettivi richiesti dal progetto FAMI-IMPACT, i principali destinatari sono minori cittadini di Paesi Terzi o con Background migratorio. La definizione di "alunni con background migratorio" trova spiegazione nel glossario dell'Unione Europea, che chiarisce la terminologia. La persona con un "background migratorio" ("person with a migratory background") è una persona che:

- a) è immigrata nel suo attuale Paese di residenza; e/o
- b) in passato ha avuto la cittadinanza di un Paese diverso da quello attuale di residenza; e/o
- c) almeno uno dei suoi genitori è entrato nel suo attuale Paese di residenza come migrante (European Migration Network, 2010).

Poiché la categorizzazione utilizzata frequentemente è di "alunni stranieri di prima generazione", ovvero nati all'estero e "alunni stranieri di seconda generazione", ovvero nati in Italia da almeno un genitore che è emigrato dal suo Paese è molto problematica, si è preferito utilizzare una diversa categorizza-

¹ Progetto FAMI-IMPACT FVG 2018-2020, finanziato dal 2014-2020-OS2 Migration and Integration Asylum Fund. Il progetto è realizzato in collaborazione con l'Università degli studi di Trieste e l'Università di Udine con la Regione Friuli Venezia Giulia come proponente.

zione, più pertinente ai diversi contesti educativi della prima formazione: pertanto, riconoscendo le differenze nell'essere migranti, è stata distinta la sostanziale unitarietà delle istituzioni educative europee dalla migrazione da Paesi extra-europei. Pertanto sono stati distinti gli indicatori: studenti con cittadinanza italiana; studenti provenienti da Stati dell'UE; studenti che abbiano almeno un genitore che sia immigrato in Italia da un paese extra-UE.

L'indagine ha coinvolto un totale di 282 studenti e studentesse frequentanti scuole di secondo grado nel territorio regionale. I ragazzi e le ragazze hanno risposto ad un questionario on line, articolato in diverse sezioni e composto da item chiusi (a scala Likert da 0 a 4) e aperti. Le scuole secondarie di secondo grado coinvolte sono state: licei, istituti tecnici e professionali, enti di formazione professionale.

L'indagine è stata rivolta solo agli studenti di età inferiore ai 18 anni (età media = 16, 27; DS = 0,74; studentesse = 61,1%; studenti = 35,5%; sesso non dichiarato = 1,4%). Rispetto alla provenienza, si riscontrano: 11,3% di studenti e studentesse con Background migratorio, 10.6% provenienti da Paesi terzi, 78% provenienti da paesi della Comunità Europea.

4.3 Analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata condotta attraverso statistiche descrittive (medie, deviazioni standard e percentuali) e analisi inferenziali, con l'obiettivo di esplorare le relazioni tra aspirazioni scolastiche, percezione della scuola e background degli studenti della scuola secondaria di secondo grado. Le differenze tra gruppi sono state esaminate mediante analisi della varianza (ANOVA) con test post-hoc (Games-Howell), mentre le associazioni tra variabili ordinali sono state analizzate tramite coefficiente di correlazione di Spearman (ρ).

Nello specifico, sono state considerate come variabili indipendenti la tipologia di scuola frequentata (liceo, istituto professionale, formazione professionale), il background degli studenti (Paesi terzi, background migratorio, Unione Europea) e il titolo di studio dei genitori, utilizzato come indicatore del contesto socio-culturale familiare. In relazione a tali variabili, sono state analizzate diverse dimensioni dipendenti relative all'esperienza scolastica degli studenti e delle studentesse. In particolare, sono state esaminate le aspirazioni scolastiche, sia in termini di intenzione di proseguire gli studi sia di titolo di studio desiderato, insieme alla percezione dell'utilità della scuola per il futuro, articolata nelle sue diverse componenti (inserimento lavorativo, sviluppo di abilità per la vita, relazioni sociali e pensiero critico).

È stata inoltre analizzata la dimensione della relazione scuola-famiglia, in termini di percezione della comunicazione tra i due contesti, come indicatore dell'importanza attribuita al coinvolgimento familiare nel percorso scolastico.

In questa prospettiva, le variabili analizzate sono state interpretate come espressione dell'interazione tra diversi contesti educativi (familiare, scolastico e socioculturale), che contribuiscono congiuntamente alla costruzione delle aspirazioni e delle traiettorie scolastiche degli studenti. Coerentemente con un approccio multidimensionale alla povertà educativa, l'analisi non è stata orientata alla ricerca di relazioni lineari tra singole variabili, ma alla comprensione delle configurazioni di fattori che, nel loro intreccio, possono facilitare o ostacolare la trasformazione delle aspirazioni in percorsi educativi effettivi.

4.4 Risultati

Prosecuzione studi e titolo di studio desiderato

I dati evidenziano come le aspirazioni scolastiche siano diffuse in tutti i gruppi considerati. La maggior parte degli studenti dichiara l'intenzione di proseguire gli studi oltre i 18 anni (PT = 66,7%; BM = 50 %; UE = 64,5%) e una quota significativa aspira a conseguire un titolo universitario o post-diploma, sebbene con differenze tra gruppi (PT = 23,33%; BM = 43,75%; UE = 52,27%, Tabella 1).

Tab. 1 – Prosecuzione studi e titolo di studi desiderato (percentuali)

Provenienza	fino ai 16	fino ai 18	oltre i 18	
BM	9,4%	40,6%	50,0%	
PT	0%	33,3%	66,7%	
UE	4,5%	30,9%	64,5%	
Provenienza	non mi interessa	qualifica 3 anni	diploma 5 anni	laurea/post-diploma
BM	0%	12,5%	43,75%	43,75%
PT	0%	16,67%	60%	23,33%
UE	2,27%	8,18%	37,27%	52,27%

Tali differenze risultano associate al background familiare: il titolo di studio dei genitori correla positivamente con il livello di aspirazioni (madre: $\rho = .24$, $p < .001$; padre: $\rho = .27$, $p < .001$), indicando come le risorse culturali familiari possano incidere sulla possibilità di sostenere percorsi di studio più lunghi.

Percezione dell'utilità della scuola per il futuro

I risultati mostrano differenze significative tra indirizzi scolastici. In particolare, gli studenti dei licei attribuiscono maggiore importanza al ruolo della

scuola nello sviluppo del pensiero critico e delle abilità per la vita rispetto agli studenti della formazione professionale. Al contrario, non emergono differenze significative rispetto alla funzione della scuola nel facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro, dimensione che risulta elevata in tutti i gruppi (Tabella 2).

Tabella 2 - Percezione dell'utilità della scuola per il futuro (medie e deviazioni standard)

Dimensione	Liceo (M±DS)	Ist. Professionale (M±DS)	Form. Professionale (M±DS)	p-value
Trovare lavoro	3,40 ± 0,74	3,55 ± 0,69	3,46 ± 0,66	n.s.
Abilità per la vita	3,24 ± 0,74	3,04 ± 0,84	2,87 ± 0,70	< .01
Relazioni sociali	2,79 ± 0,87	2,69 ± 0,81	2,76 ± 0,88	n.s.
Pensiero critico	3,27 ± 0,80	2,96 ± 0,91	2,58 ± 0,98	< .001

Relazione scuola-famiglia e supporto scolastico

L'analisi della varianza relativa al rapporto e alla comunicazione scuola-famiglia evidenzia una tendenza alla significatività ($F(2,279) = 2,480$; $p = 0,086$). In questo quadro, i confronti post-hoc segnalano una differenza significativa tra gli studenti provenienti da Paesi Terzi (PT) e quelli dell'Unione Europea (UE) ($p = 0,03-0,04$), con valori medi più bassi per il gruppo PT. Questo dato suggerisce che gli studenti con background migratorio da Paesi Terzi percepiscono il rapporto e la comunicazione tra scuola e famiglia come meno efficaci rispetto ai coetanei UE. Tale risultato può essere letto alla luce di fattori strutturali e culturali, quali possibili barriere linguistiche, minore familiarità con il sistema scolastico e differenze nei modelli educativi, che possono ostacolare una comunicazione fluida e continuativa tra scuola e famiglia, evidenziando una potenziale area di criticità nei processi di inclusione scolastica (Tabella 3).

Tabella 3 - Relazione scuola-famiglia (medie, deviazioni standard e significatività)

Provenienza	Media	N	Deviazione standard
BM	2,12	32	1,03
PT	1,70	30	0,74
UE	2,08	220	0,91
Totale	2,05	282	0,91

4.5 Discussione dei risultati

Nel campione degli studenti della scuola secondaria di secondo grado, i dati mettono in discussione una lettura lineare della "povertà educativa" come condizione associata a basse aspirazioni scolastiche. Al contrario, emerge come le

aspirazioni siano diffuse e articolate anche tra gli studenti e le studentesse provenienti da contesti socio-economici meno favoriti: oltre la metà degli studenti dichiara infatti l'intenzione di proseguire gli studi oltre i 18 anni, e una quota significativa aspira al conseguimento di un titolo universitario. Tuttavia, tali aspirazioni non si configurano come una variabile psicologica individuale stabile, ma come un processo situato, costruito nell'interazione tra diversi contesti educativi. In particolare, si osserva come il livello di istruzione dei genitori influenzi significativamente le aspettative formative, non tanto in termini di presenza o assenza di aspirazioni, quanto nella possibilità di sostenerle attraverso risorse culturali e strategie di orientamento. Parallelamente, la scuola propone modelli di futuro differenziati in base agli indirizzi: gli studenti dei licei tendono a riconoscere maggiormente il ruolo della scuola nello sviluppo del pensiero critico e di competenze generali, mentre quelli degli istituti professionali attribuiscono alla scuola una funzione più limitata e strumentale, orientata al "saper fare". Questo elemento suggerisce una stratificazione delle opportunità formative che contribuisce a configurare le aspirazioni in modo diseguale. Infine, il ruolo della comunità e delle relazioni scuola-famiglia appare frammentato, con segnali di disallineamento soprattutto tra studenti provenienti da paesi terzi, che tendono a percepire con minore rilevanza la comunicazione tra scuola e famiglia. Nel loro insieme, questi risultati supportano una lettura multidimensionale della povertà educativa: il rischio educativo non deriva da un deficit di aspirazioni, bensì dalla difficoltà di integrare modelli di futuro, risorse e opportunità provenienti da contesti educativi differenti. In questa prospettiva, le aspirazioni risultano spesso elevate ma vulnerabili, poiché costruite all'interno di configurazioni sociali non pienamente coerenti, che ne rendono incerta la traduzione in traiettorie educative effettive.

Conclusioni

L'epistemologia riduzionista non consente di cogliere la complessità delle relazioni tra aspirazioni personali e scolarizzazione; come si evince dai dati presentati, le aspirazioni rispetto alla scolarizzazione non sono unidimensionalmente correlate alla "povertà educativa".

I risultati del presente studio confermano infatti che le aspirazioni scolastiche non risultano carenti nei diversi gruppi di studenti, ma si configurano in modo differenziato in relazione al background familiare e alla tipologia di scuola frequentata. Le principali differenze non riguardano tanto il livello delle aspirazioni, quanto piuttosto le condizioni che ne rendono possibile la realizzazione, in particolare la percezione delle opportunità offerte dalla scuola e il

grado di integrazione tra i diversi contesti educativi. Tale configurazione suggerisce la presenza di forme di disallineamento tra aspirazioni e risorse disponibili, che possono contribuire a rendere più fragile la traduzione delle aspettative educative in traiettorie scolastiche effettive.

La prospettiva della complessità, dunque, consente di cogliere fenomeni più articolati e profondi rispetto al rischio scolastico. La rete degli apprendimenti che avvengono in diversi contesti informali e formali costituisce l'interdipendenza delle occasioni e delle sfide che ciascun soggetto si trova ad affrontare per elaborare obiettivi a lungo termine; le aspirazioni sono in relazione a diversi modelli di futuro (auspicati o evitati) e alle strategie per realizzarle. L'eterogeneità delle fonti di apprendimento, che è una delle caratteristiche della complessità sociale, può produrre un conflitto o delle lacune tra diverse aspirazioni; un individuo deve navigare tra diversi modelli e orientamenti: le studentesse e gli studenti possono avere alte aspirazioni per sé stessi nel futuro e attribuire alta rilevanza alla loro scolarizzazione per realizzare i loro obiettivi a lungo termine, tuttavia possono non aver chiare delle strategie concrete per affrontare le sfide scolastiche. In questo senso, la scuola potrebbe costruire reti di connessione tra gli apprendimenti curricolari e quelli extra-scolastici.

Il saggio è da intendersi quale esito del lavoro congiunto dei due autori. Tuttavia a Paolo Sorzio vanno attribuiti i paragrafi 1, 2 e 3; a Caterina Bembich il paragrafo 4 e le conclusioni.

Riferimenti bibliografici

- Ball S.J., Junemann C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol, UK: Polity.
- Erickson E. (1982). *The Life Cycle Completed*. NY: Norton and Company. Trad. It. *I cicli della vita. Continuità e mutamento*. Roma: Armando, 2018.
- European Migration Network (2010). *EMN Asylum and Migration Glossary*. -- https://home-affairs.ec.europa.eu/networks/european-migration-network-emn/emn-asylum-and-migration-glossary_en [ultimo accesso 10 aprile 2026].
- Filosa G. (2022). Gli effetti della pandemia sugli studenti con background migratorio. *VII Seminario: I dati INVALSI uno strumento per la ricerca e la didattica*. Roma 27-30 ottobre 2022.
- Gee J.P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London: Routledge.
- Harrison N. (2018). Using the lens of 'possible selves' to explore access to higher education: A new conceptual model for practice, policy, and research. *Social Sciences*, 7(10), 209.

- IDOS (2025). *Dossier statistico Immigrazione*. <https://www.dossierimmigrazione.it/dossier-statistico-immigrazione-2025-2/> [ultimo accesso 8 aprile 2026].
- INVALSI (2025). *I risultati delle prove INVALSI 2025*. <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2025/> [ultimo accesso 8 aprile 2026].
- Lareau A. (2011). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. Second Edition with an Update a Decade Later*. San Francisco, CA: University of California Press.
- Lewis O. (1959). *Five Families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty*. New York: Basic Books.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2022-23*. https://www.mim.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/gli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-anno-scolastico-2022-2023 [ultimo accesso 9 aprile 2026].
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/17 e nell'anno scolastico 2017/18*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741> [ultimo accesso 8 aprile 2026].
- Morin E. (1988). Le défi de la complexité. *Chimères. Revue des schizoanalyses*, 5-6: 1-18. Trad. it. *La sfida della complessità*. Firenze: Le lettere, 2011.
- Morin E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, E.S.F.
- Parisi G. (2021). *In un volo di storni: Le meraviglie dei sistemi complessi*. Milano: Rizzoli.
- Parker S., Kleiner R. (1970). The culture of poverty: An adjustive dimension. *American Anthropologist*, 72(3): 516-527.
- Pratesi M. (2022). Povertà educativa: perché e come misurarla anche a livello territoriale. Alcune analisi e proposte. *Politiche sociali*, 3: 373-398. DOI: 10.7389/105756.
- Rose J.R., Baird J-A. (2013). Dive into the research topics of 'Aspirations in an austerity state: young people's hopes and dreams for the future'. *London Review of Education*, 17(2): 157-173. DOI: 10.1080/14748460.2013.799811.
- Save the Children (2025). *Chiamami con il mio nome. Un'indagine quali-quantitativa sugli alunni con background migratorio*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/chiamami-col-mio-nome> [ultimo accesso 9 aprile 2026].
- Stipek D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4): 548-568.
- Tomlinson J. (1999). *Globalization and Culture*. Bristol, UK: Polity.
- Touraine A. (1992) *Critique de la Modernité*, Paris, Fayard. Trad. it. *Critica della modernità*. Milano: Il Saggiatore, 1993.
- William D. (2010). The role of formative assessment in effective learning environments. In: H. Dumont D. Istance and F. Benavides (eds.). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing.

Scuole come microcosmi politici: educazione sessuo-affettiva ed esperienze delle insegnanti tra ostacoli e resistenze in Italia

Schools as Political Microcosms: Sexuality education and teachers' experiences amid obstacles and resistance in Italy

Valeria Piras*, Alice Valenza**, Susanna Chiulli***, Emanuele Falcolini****

Riassunto

Mentre la comunità scientifica internazionale riconosce l'importanza della Comprehensive Sexuality Education (CSE) come approccio integrato all'educazione sessuo-affettiva, il panorama italiano è caratterizzato da una complessa interazione di fattori culturali e politici che ne ostacolano l'implementazione diffusa e strutturata. Attraverso un quadro teorico che intreccia CSE e pedagogia transfemminista, l'articolo esplora le prospettive di dodici insegnanti di scuola secondaria impegnate attivamente nel promuovere l'accesso all'educazione sessuo-affettiva. Lo studio mette in luce i modi in cui i contesti scolastici sono attraversati da tensioni strutturali, mostrando come l'implementazione dell'educazione sessuo-affettiva sia ostacolata da un clima istituzionale percepito come ostile. Al contempo, emergono strategie di resistenza e negoziazione che contribuiscono a mantenere aperti spazi educativi orientati alla cura, alla riflessività critica ed al riconoscimento delle differenze. Lo studio offre una lettura situata delle esperienze delle docenti e contribuisce ad un dibattito ancora limitato ma urgente sull'educazione sessuo-affettiva nel sistema scolastico italiano.

Parole Chiave: educazione sessuo-affettiva; comprehensive sexuality education (CSE); pedagogia transfemminista; scuola secondaria; insegnanti; Italia.

Abstract

While the international scientific community recognizes the importance of Comprehensive Sexuality Education (CSE) as an integrated approach to sexuality education, the Italian context is characterized by a complex interplay of cultural and political factors that hinder its widespread and structured implementation. Drawing on a theoretical framework that combines CSE and transfeminist pedagogy, this article explores the perspectives of twelve

* GenQ; Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR. E-mail: valeria.piras@cnr.it.

** GenQ; Università degli Studi di Bari. E-mail: a.valenza4@phd.uniba.it.

*** GenQ. E-mail: susannachiulli@gmail.com.

**** GenQ. E-mail: emanuelefalcolini6@gmail.com.

secondary school teachers actively engaged in promoting access to sexuality education. The study highlights how school contexts are shaped by structural tensions, showing that the implementation of sexuality education is constrained by an institutional climate perceived as hostile. At the same time, strategies of resistance and negotiation emerge, contributing to the preservation of educational spaces oriented toward care, critical reflexivity, and the recognition of differences. The study offers a situated account of teachers' experiences and contributes to a still limited but increasingly urgent debate on sexuality education within the Italian school system.

Keywords: sexuality education; Comprehensive Sexuality Education; transfeminist pedagogy; secondary education; teachers; Italy.

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 12/06/2026

1. Introduzione

Negli ultimi anni le scuole sono diventate uno dei principali luoghi in cui si manifestano le tensioni politiche e culturali legate all'ordine di genere. In diversi contesti nazionali, l'ascesa di discorsi anti-gender e ultraconservatori ha trasformato l'educazione sessuo-affettiva in un terreno di conflitto sul ruolo della scuola e sui confini dell'azione pedagogica. In Italia, dove l'educazione sessuo-affettiva non è obbligatoria né integrata stabilmente nei curricula, questa frammentazione si intreccia con un contesto politico segnato dalla crescente centralità dei discorsi anti-gender e da proposte volte a limitare l'autonomia scolastica sui temi del genere e della sessualità.

In questo quadro, il contributo esplora le esperienze di dodici insegnanti di scuola secondaria impegnate nella promozione di percorsi di educazione sessuo-affettiva, analizzandone ostacoli, strategie e richieste di cambiamento. La scuola viene assunta come microcosmo politico attraversato da rapporti di potere, conflitti culturali e pratiche di resistenza. L'analisi, basata su interviste semi-strutturate, è guidata da un quadro teorico che intreccia Comprehensive Sexuality Education (CSE) e pedagogia transfemminista: la prima consente di mettere a fuoco principi e finalità dell'educazione sessuo-affettiva, mentre la seconda permette di interrogare criticamente le forme pedagogiche attraverso cui tali contenuti vengono tradotti nelle pratiche scolastiche.

2. Quadro teorico

Il presente contributo adotta come quadro teorico la CSE e la pedagogia transfemminista. La prima fornisce una cornice per definire contenuti, obiettivi e principi dell'educazione sessuo-affettiva nel contesto italiano; la seconda consente di analizzarne criticamente le dimensioni pedagogiche, relazionali e politiche, con attenzione a rapporti di potere, processi di soggettivazione, corpi, linguaggi e posizionamenti situati. L'integrazione di questi due approcci permette di interpretare l'educazione sessuo-affettiva non solo come insieme di contenuti e interventi, ma anche come pratica pedagogica, relazionale e politica.

2.1 La CSE e le tensioni del contesto italiano

La CSE è definita dall'UNESCO (2018) come un approccio curricolare, olistico e scientificamente fondato che integra dimensioni cognitive, emotive, fisiche e sociali della sessualità. Affronta temi quali relazioni, consenso, norme di genere, salute sessuale e diritti LGBTQIA+, promuovendo decisioni informate e autonome nelle relazioni (UNESCO, 2018; Demozzi, 2024; Barbino, 2025). In contrapposizione ai modelli basati sull'astinenza, assume la sessualità come dimensione attraversata da norme di genere e rapporti di potere (Collins et al., 2002).

Sebbene riconosciuta a livello internazionale come componente essenziale dei percorsi scolastici (Michielsen e Ivanova, 2022), l'implementazione della CSE in Europa resta disomogenea e concentrata soprattutto nell'area nord-occidentale (Ketting et al., 2021). In Italia, l'educazione sessuo-affettiva non è né obbligatoria né regolamentata dallo Stato (Bruno, 2024; Chinelli et al., 2023). Secondo Save the Children (Nimbi, 2025), meno della metà delle persone studente italiane ha ricevuto una qualche forma di educazione sessuale a scuola, spesso attraverso interventi brevi e non strutturati. In assenza di un quadro normativo, tali percorsi dipendono in larga misura dall'iniziativa di singole scuole e insegnanti.

La formalizzazione dell'educazione sessuo-affettiva incontra inoltre resistenze legate alla perdurante influenza della morale cattolica sulla costruzione pubblica della sessualità, a rappresentazioni che associano l'educazione sessuale alla promiscuità, alla centralità esclusiva della famiglia e all'ostilità verso soggettività queer e questioni di genere (Braeken et al., 2010). Questo quadro si rafforza oggi nell'intreccio tra destra politica e integralismo cattolico, che mobilita la retorica dell'ideologia gender contro le istanze femministe e LGBTQIA+ (Prearo, 2020). In tale scenario si collocano anche la Risoluzione Sasso (Camera dei Deputati, 2024) e il disegno di legge Valditara (Camera dei Deputati, 2025), approvato in via definitiva e divenuto legge il 4 giugno 2026, durante la stesura finale di questo testo. Il provvedimento introduce il "con-

senso informato preventivo” nelle scuole secondarie, ampliando il potere decisionale delle famiglie e restringendo l’autonomia scolastica sui temi della sessualità (Prearo, 2025), oltre a vietare lo svolgimento di tali attività nelle scuole dell’infanzia e primarie. La CSE emerge quindi in Italia come terreno pedagogico e politico: riferimento per un’educazione fondata su consenso e autodeterminazione, ma anche oggetto di resistenze che ne limitano l’attuazione.

2.2 La pedagogia transfemminista

La pedagogia transfemminista assume i rapporti di potere che attraversano genere, sessualità e riconoscimento come dimensione costitutiva dei processi educativi. In questa prospettiva, scuole, curricula e pratiche didattiche vengono letti come spazi che possono riprodurre o mettere in discussione norme di genere, gerarchie sessuali e dispositivi di esclusione (Barcelos, 2019; Bello Ramírez, 2018; Martínez Martín, 2016; York e Vilela, 2025).

Collocandosi nella tradizione delle pedagogie femministe e critiche (Shrewsbury, 1987; Freire, 1970; hooks, 1994; hooks, 2003), la pedagogia transfemminista ne ridefinisce gli assunti attraverso una critica della cisnormatività e dell’eteronormatività, in dialogo con le teorie queer e transfemministe (Rich, 1980; Butler, 1990; Koyama, 2001). L’educazione viene così intesa come terreno di trasformazione delle strutture istituzionali, linguistiche e curriculari che producono marginalizzazione e disuguaglianza (Martínez Martín, 2016; York e Vilela, 2025).

Un elemento centrale di questa prospettiva riguarda la riflessività critica e il posizionamento: insegnanti e studenti non occupano una posizione neutra nel processo educativo, poiché corpi, linguaggi, esperienze e collocazioni sociali partecipano alla produzione di significati e alla distribuzione del potere. La pedagogia transfemminista mira pertanto a rendere visibili tali dinamiche e a costruire contesti educativi più inclusivi e trasformativi, fondati sulla cura, sul riconoscimento delle differenze e sulla costruzione di alleanze (Barcelos, 2019; York e Vilela, 2025; Melandri, 2024).

In questo contributo, la pedagogia transfemminista è utilizzata come lente teorica per analizzare le pratiche educative oltre il piano dei contenuti. Se la CSE consente di mettere a fuoco principi e finalità dell’educazione sessuo-affettiva, la pedagogia transfemminista permette di interrogare le forme pedagogiche attraverso cui tali contenuti vengono tradotti nello spazio scolastico.

3. Metodologia

Questa ricerca esplora, in chiave qualitativa, il modo in cui le insegnanti si

muovono nel terreno conteso dell'educazione sessuo-affettiva nelle scuole italiane. I risultati non sono letti in termini di rappresentatività statistica, ma come traiettorie ricorrenti e dimensioni significative del fenomeno indagato. L'analisi si basa su dodici interviste semi-strutturate, condotte nell'autunno 2024 con insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado.

Le persone intervistate sono state selezionate attraverso una strategia di campionamento intenzionale (*purposive sampling*), volto a coinvolgere insegnanti con esperienza diretta nella promozione o implementazione di percorsi di educazione sessuo-affettiva. L'accesso alle prime partecipanti è avvenuto tramite reti professionali, associative e formative sviluppate in precedenti attività di collaborazione sui temi dell'educazione sessuo-affettiva, tra cui la rete Educare alle Differenze e altre realtà educative. Successivamente, è stata utilizzata una procedura di *snowball sampling* (Johnson, 2014), chiedendo alle prime partecipanti di segnalare ulteriori insegnanti rispondenti ai criteri di inclusione: (a) insegnamento nella scuola secondaria di primo o secondo grado; (b) coinvolgimento diretto nella progettazione, promozione o realizzazione di attività di educazione sessuo-affettiva; (c) disponibilità a partecipare a un'intervista semi-strutturata approfondita. Tale strategia risponde alla limitata diffusione e visibilità di queste pratiche nel contesto scolastico italiano e alla necessità di coinvolgere soggetti con conoscenza diretta del fenomeno.

Delle dodici partecipanti, undici si identificano come donne cisgender e una come persona non binaria; sei insegnano nella scuola secondaria di primo grado e sei nella secondaria di secondo grado. Il campione riflette una distribuzione geografica equilibrata tra Nord, Centro e Sud Italia e comprende docenti di lettere, scienze, matematica, fisica e sostegno, molte delle quali hanno partecipato a collettivi femministi o a contesti di attivismo politico. Coerentemente con gli obiettivi esplorativi dello studio, il campione non mira a rappresentare l'intero corpo docente italiano, ma ad approfondire le esperienze di insegnanti direttamente impegnate nell'educazione sessuo-affettiva.

Le interviste sono state condotte online tramite Google Meet, hanno avuto una durata media di circa 60 minuti e sono state audio e video registrate previo consenso. Le trascrizioni, generate inizialmente tramite Microsoft Stream, sono state verificate e revisionate manualmente dal gruppo di ricerca.

La traccia di intervista era organizzata attorno a tre nuclei: (1) esperienze di promozione e realizzazione di percorsi di educazione sessuo-affettiva; (2) ostacoli, resistenze e bisogni educativi osservati nel contesto scolastico; (3) strategie adottate e possibili condizioni di cambiamento per rendere tali interventi maggiormente praticabili. Tra le domande guida figuravano: "Quali difficoltà o resistenze hai incontrato nel portare avanti queste pratiche?" e "Cosa potrebbe aiutarti a realizzare interventi educativi in modo più efficace?".

La partecipazione è avvenuta su base volontaria. Prima dell'intervista, tutte le persone partecipanti hanno ricevuto informazioni sugli obiettivi dello studio, sull'uso dei dati e sulle procedure di anonimizzazione, sottoscrivendo un consenso informato scritto. È stata garantita la possibilità di interrompere la partecipazione in qualsiasi momento. Nelle trascrizioni e nella presentazione dei risultati sono stati rimossi o modificati gli elementi potenzialmente identificativi relativi a persone, scuole e contesti territoriali.

Data la natura del progetto e il quadro teorico adottato, si ritiene inoltre importante esplicitare la posizione del gruppo di ricerca. Le persone autrici partecipano ad attività formative, progettuali e di ricerca sui temi dell'educazione sessuo-affettiva attraverso l'associazione GenQ, aderente alla rete Educare alle Differenze. Tale collocazione ha facilitato l'accesso al campo e la costruzione di relazioni di fiducia con parte delle persone partecipanti, ma può anche aver influenzato il processo interpretativo. La consapevolezza della natura situata della conoscenza ha accompagnato le diverse fasi della ricerca: la vicinanza ai temi indagati è stata considerata risorsa per l'accesso al campo e la comprensione del fenomeno, e elemento da sottoporre a costante riflessione critica.

Le interviste sono state analizzate attraverso una codifica tematica ispirata a Braun e Clarke (2006), integrando codici deduttivi e induttivi. L'analisi ha preso avvio da letture ripetute delle trascrizioni e dalla generazione di codici iniziali. I codici deduttivi sono stati costruiti a partire dal quadro teorico, mettendo in dialogo la CSE e la pedagogia transfemminista: la prima ha orientato l'attenzione verso contenuti, principi e finalità dei percorsi richiamati nelle interviste; la seconda ha guidato l'analisi delle posture pedagogiche, delle relazioni educative, dei posizionamenti e dei rapporti di potere. I codici induttivi hanno consentito di far emergere ulteriori dimensioni significative a partire dai dati.

L'analisi è stata condotta collegialmente. In una prima fase, il materiale è stato suddiviso e codificato individualmente; successivamente, codici e temi emergenti sono stati discussi e revisionati attraverso confronto e rilettura reciproca. I codici sono stati poi raggruppati in cluster concettuali sulla base di ricorrenze, connessioni e relazioni interpretative, conducendo alla costruzione progressiva dei temi presentati nei risultati. Eventuali ambiguità interpretative sono state discusse collegialmente. L'analisi ha portato all'individuazione di tre temi principali: (1) ostacoli strutturali all'implementazione dell'educazione sessuo-affettiva nel clima politico italiano attuale; (2) strategie sviluppate dalle insegnanti per promuovere tali percorsi; (3) richieste di cambiamento strutturale.

Alla luce della prevalenza di donne cisgender nel campione, si adotta il femminile sovraesteso per riferirsi alle insegnanti intervistate; altrove, si utilizzano

forme linguistiche non marcate per genere, come “persone studenti” e “persone insegnanti”.

4. Risultati della ricerca

4.1. *Scuole come microcosmi politici: gli ostacoli strutturali all'educazione sessuo-affettiva*

Dall'analisi emergono ostacoli strutturali e dinamiche interne che condizionano la promozione dell'educazione sessuo-affettiva. La sezione analizza tali dimensioni dal livello macro delle condizioni istituzionali a quello micro delle relazioni scolastiche.

4.1.1 L'assenza di una cornice istituzionale

Le testimonianze raccolte suggeriscono che, nell'attuale configurazione del sistema scolastico italiano, l'educazione sessuo-affettiva non sia integrata in modo strutturale nei curricula né sostenuta da linee guida condivise. Gli interventi risultano quindi frammentati e affidati all'iniziativa di scuole e docenti. Le pratiche emergono spesso da contingenze biografiche e relazionali; in particolare, l'attivismo politico rappresenta un importante spazio di costruzione di relazioni e progettualità trasferite nel contesto scolastico.

«Tutto quello che ti ho raccontato nasce (...) da relazioni mie personali legate al mio attivismo, non da insegnante ma da persona. Però, dico, se io quel giorno non fossi andata alla riunione [del collettivo], se non avessi conosciuto [Nome]? In altri contesti dove non c'è il singolo che è attivista queste cose non ci sono» (P1)

Questa testimonianza mostra come l'accesso a percorsi di educazione sessuo-affettiva dipenda spesso dalla presenza di persone dotate di reti relazionali e competenze maturate fuori dalla scuola. Tali reti rappresentano una risorsa fondamentale per l'avvio di progetti, ma la loro informalità contribuisce a rendere l'offerta diseguale e dipendente dalle biografie individuali delle insegnanti, producendo una marcata variabilità tra territori e scuole.

Questa dinamica genera inoltre un carico di lavoro aggiuntivo, spesso non riconosciuto né retribuito, che può produrre affaticamento e, in alcuni casi, rinuncia: «[L'educazione sessuo-affettiva andrebbe fatta] su richiesta, non perché mi sveglio la mattina preoccupata perché sono rimaste quattro classi senza educazione sessuale. Non dovrebbe ricadere tutto sulla mia coscienza, sul mio

buon senso, sul mio senso di colpa.» (P1) L'assenza di una responsabilità istituzionale condivisa tende così a trasformarsi in una responsabilità morale individuale.

Un ulteriore elemento riguarda la formazione docente. Le interviste evidenziano un senso di inadeguatezza nella gestione di tematiche legate a sessualità e affettività, associato alla mancanza di strumenti teorici e metodologici e di percorsi formativi strutturati. Per farvi fronte, alcune insegnanti ricercano autonomamente occasioni di autoformazione, investendo tempo e risorse proprie: «Mi sono formata ma nessuno mi ha formata. Non è la scuola che mi forma ad avere questo tipo di capacità.» (P3) L'autoformazione testimonia l'iniziativa delle insegnanti, ma evidenzia anche come l'acquisizione di tali competenze venga delegata alla responsabilità individuale anziché sostenuta dal sistema scolastico.

Infine, l'assenza di un quadro normativo si riflette nella mancanza di finanziamenti pubblici dedicati: i percorsi risultano spesso vincolati a finanziamenti esterni, in particolare del terzo settore, e faticano a consolidarsi nel tempo. Linee guida assenti, carenza di formazione e finanziamenti instabili emergono come aspetti interconnessi di un più ampio mancato riconoscimento istituzionale dell'educazione sessuo-affettiva. Ne deriva un'offerta affidata all'iniziativa individuale più che a una strategia condivisa, con percorsi discontinui e diseguali.

4.1.2 Dinamiche di sostegno e resistenza nelle istituzioni scolastiche

A livello micro, emerge il ruolo delle dinamiche interne alle istituzioni scolastiche, in particolare del sostegno, o della sua assenza, da parte di colleghe, famiglie e dirigenza.

Per quanto riguarda il contesto collegiale, le interviste restituiscono un quadro di isolamento professionale, in cui le docenti impegnate nell'educazione sessuo-affettiva si percepiscono spesso come minoritarie nei propri istituti: «siamo pochi, (...) siamo rari» (P12). Questa condizione è associata a una limitata solidarietà tra pari e, talvolta, a forme di delegittimazione. In risposta, emergono piccoli gruppi di alleanza tra docenti che consentono di condividere responsabilità, strumenti e forme di legittimazione reciproca. Tuttavia, tali reti appaiono generalmente limitate e incapaci di modificare il clima complessivo dell'istituzione.

Il rapporto con le famiglie emerge come particolarmente ambivalente. Accanto a esperienze di sostegno e collaborazione, si registrano resistenze rispetto a temi quali le soggettività LGBTQIA+ e il contrasto all'omobisessualità negata. In alcuni casi, tali resistenze si traducono in tentativi di influenzare contenuti e modalità degli interventi educativi: «nel Consiglio d'Istituto, i genitori presenti erano neocatecumenali (...) e hanno iniziato a dire: “no, quelle parole,

genere, no, questa cosa non si può fare”» (P12). Al tempo stesso, il coinvolgimento delle famiglie viene considerato essenziale ma difficile da realizzare: «le famiglie possono disfare tutto quello che noi facciamo la mattina (...) se non le coinvolgi non ottieni niente» (P2).

Per quanto concerne la dirigenza scolastica, le narrazioni evidenziano una tendenza alla cautela e alla burocratizzazione, spesso motivata dal timore di contestazioni: «Abbiamo una generazione di presidi che sono dei burocrati, si spaventano sempre di essere denunciati per qualunque cosa» (P7). Più che un’opposizione ideologica esplicita, emerge una logica di minimizzazione del rischio che può limitare il sostegno istituzionale a queste iniziative.

4.1.3 Clima culturale ostile, precarietà e autocensura

Nel loro insieme, questi elementi contribuiscono a delineare un clima culturale percepito come più ostile nei confronti delle tematiche legate alla sessualità, al genere e alle soggettività LGBTQIA+. Le interviste suggeriscono la diffusione di rappresentazioni che associano l’educazione sessuo-affettiva a promiscuità, rischio morale o minaccia ai valori tradizionali, in linea con discorsi più ampi di matrice conservatrice e anti-gender. In questo contesto, alcune partecipanti descrivono forme di autocensura, ossia strategie adattive messe in atto dalle docenti per ridurre l’esposizione a possibili conflitti o sanzioni. Tali dinamiche risultano particolarmente rilevanti per le insegnanti in condizioni di precarietà lavorativa, per le quali la visibilità su questi temi può essere percepita come un rischio professionale «Io sono una prof precaria. (...) La difficoltà principale è l’ansia delle ripercussioni» (P11).

4.1.4 La cultura della performance e la marginalizzazione della dimensione relazionale

Dalle interviste emerge una critica a un modello scolastico percepito come orientato alla performance, alla standardizzazione e alla valutazione, a discapito della riflessione critica, della partecipazione e del benessere relazionale.

«C’è un disagio (...) molto forte rispetto al voto.» (P10)

«Gli studenti non si sentono considerati nella loro voce (...) Non hanno l’abitudine ad esprimere i loro bisogni.» (P11)

Secondo le partecipanti, la centralità della performance riduce gli spazi dedicati all’ascolto e alla costruzione di relazioni educative, configurandosi come un ostacolo indiretto ma significativo all’integrazione dell’educazione sessuo-affettiva.

Considerati nel loro insieme, questi ostacoli mostrano come l'educazione sessuo-affettiva non venga negoziata esclusivamente sul piano didattico, ma all'interno di dinamiche istituzionali, culturali e politiche più ampie. Le scuole emergono così come spazi nei quali tensioni relative al genere, alla sessualità, all'autorità educativa e ai modelli di cittadinanza vengono riprodotte e contestate, configurandosi come dei veri e propri microcosmi politici.

4.2. Pratiche quotidiane di resistenza: strategie per un'educazione sessuo-affettiva

In risposta agli ostacoli evidenziati, le insegnanti descrivono diverse strategie per rendere possibile la continuità dell'educazione sessuo-affettiva nella scuola. Tali pratiche si sviluppano su piani istituzionali, relazionali e didattici e comprendono la costruzione di spazi di legittimazione, l'attivazione di reti di sostegno e l'elaborazione di specifiche pratiche educative in classe.

4.2.1. Creare spazi e continuità per l'educazione sessuo-affettiva

Un primo insieme di strategie riguarda il tentativo di costruire spazi di legittimazione e continuità per questi percorsi all'interno delle strutture scolastiche, riducendone il carattere episodico. Tra le strategie emerse vi sono l'inserimento dell'educazione sessuo-affettiva nel PTOF, che ne rafforza la legittimazione istituzionale e la continuità, l'utilizzo delle ore di educazione civica per affrontare temi legati a consenso, relazioni e prevenzione della violenza, e l'integrazione trasversale di tali contenuti nelle discipline curriculari. Nel loro insieme, queste pratiche suggeriscono il tentativo di spostare l'educazione sessuo-affettiva da intervento occasionale a dimensione più stabile e diffusa della vita scolastica, pur entro margini ancora fortemente limitanti. Le interviste restituiscono esempi di questo lavoro trasversale.

«Io un po' provo ad affrontare queste cose con la lettura, magari scelgo romanzi o scelgo testi che possono essere, come dire, utili per entrare in discussioni di questo tipo.» (P8)

Più che rivendicare la creazione di spazi completamente nuovi, le insegnanti descrivono strategie volte a utilizzare in modo flessibile e creativo dispositivi curriculari già esistenti. L'integrazione dell'educazione sessuo-affettiva nelle discipline o nell'educazione civica appare quindi come una modalità per garantirne la presenza all'interno della scuola anche in assenza di una collocazione

istituzionale autonoma. La continuità di questi percorsi viene costruita soprattutto attraverso pratiche di adattamento e integrazione negli spazi già disponibili, più che tramite un riconoscimento istituzionale consolidato.

4.2.2. Alleanze informali e reti territoriali come risorse di sostegno

Dalle interviste emerge il ruolo decisivo delle alleanze tra colleghe, spesso sviluppate in modo informale negli spazi a margine delle lezioni. Tali relazioni di supporto e confronto appaiono fondamentali per sostenere nel tempo l'impegno su questi temi e ridurre il senso di isolamento ed esposizione individuale.

«(...) dentro la mia scuola, mi sento più libera. [...] Perché io ho un piccolo gruppo di colleghe» (P2). «Sono degli spazi interstiziali che ci dobbiamo ricavare, nei corridoi oppure nelle pause pranzo. Comunque non sono mai spazi ufficiali» (P8)

Accanto alle alleanze interne alla scuola, le intervistate attribuiscono un ruolo importante anche alle reti con il terzo settore, i movimenti femministi e LGBTQIA+ e l'attivismo antirazzista. Le interviste suggeriscono che questi soggetti non svolgano soltanto una funzione operativa nell'organizzazione dei percorsi, ma rappresentino anche importanti occasioni di formazione, confronto e legittimazione per le insegnanti coinvolte: in assenza di percorsi istituzionali strutturati, molte competenze vengono infatti costruite attraverso autoformazione, scambio tra pari e contatto con realtà esterne, che contribuiscono a legittimare e sostenere questo lavoro educativo in un contesto istituzionale ostile.

4.2.3. Ripensare la relazione educativa: linguaggi, posizionamenti e pratiche inclusive

Sul piano delle pratiche in classe, le interviste suggeriscono che l'educazione sesso-affettiva non sia concepita soltanto come trasmissione di contenuti, ma come costruzione di contesti relazionali e discorsivi in cui tali temi possano essere affrontati in modo legittimo e non stigmatizzante. Più che un insieme definito di tecniche didattiche, emerge una postura educativa orientata a rendere visibili questioni marginalizzate e a riconoscere la rilevanza pedagogica delle dimensioni affettive, corporee e relazionali. Diversi elementi emersi dalle interviste, come l'attenzione al posizionamento dell'insegnante, la riflessione sui rapporti di potere e l'uso di pratiche inclusive, presentano affinità con i principi della pedagogia transfemminista discussi nel quadro teorico:

«Funziona di più (...) cercare di avere la pedagogia di genere, l'educazione al genere, l'educazione transfemminista come postura trasversale a tutte le attività che

fai. Quindi non semplicemente portare in classe degli argomenti specifici una volta ogni tanto, ma fare sempre.» (P10).

Questa postura passa anche attraverso una riflessione critica sul proprio ruolo professionale e sui propri posizionamenti:

«Tu sei un corpo in classe. (...) Ci sono delle questioni che sono anche le mie lenti di visione del mondo e di cui devo essere consapevole quando porto in classe delle questioni.» (P10)

A ciò si affianca l'uso di linguaggi e pratiche inclusive come strumenti quotidiani per contrastare l'invisibilizzazione e favorire il riconoscimento delle differenze:

«Cerco di usare sempre un linguaggio inclusivo (...) e di non portare avanti stereotipi di genere.» (P4).

Nel loro insieme, queste pratiche suggeriscono che l'educazione sesso-affettiva venga intesa non solo come trasmissione di conoscenze, ma come intervento sulle condizioni relazionali dell'apprendimento, attraverso attenzione al linguaggio, riflessività sul proprio ruolo e creazione di spazi di parola.

4.3. Le richieste per un cambiamento strutturale: tra necessità e vincoli

Le insegnanti individuano come prioritari il rafforzamento del quadro normativo, della formazione e della cultura organizzativa scolastica. Le loro richieste mirano a rendere l'educazione sesso-affettiva una componente stabile e riconosciuta della vita scolastica.

4.3.1. La richiesta di una cornice istituzionale stabile

La richiesta di una cornice nazionale stabile e coerente con le linee guida internazionali è accompagnata dal timore che, nell'attuale contesto politico, l'istituzionalizzazione possa tradursi in forme di controllo o censura:

«Vorrei una legge che riprendesse le linee guida dell'ONU o dell'OMS. (...) In questo momento possiamo avere una legge decente? No.» (P11)

Le testimonianze evidenziano quindi una tensione tra il desiderio di continuità e legittimazione dei percorsi e la preoccupazione per possibili limitazioni dei contenuti e delle pratiche educative. La richiesta di una maggiore assunzione di responsabilità istituzionale riguarda inoltre finanziamenti stabili e collaborazioni continuative, finalizzati a superare la dipendenza da progetti temporanei e risorse intermittenti.

Queste richieste mirano a riconoscere l'educazione sessuo-affettiva come una responsabilità istituzionale stabile, non dipendente da iniziative individuali e finanziamenti temporanei.

4.3.2. Formazione come competenza e trasformazione professionale

Una dimensione centrale riguarda la formazione delle persone insegnanti, descritta come un ambito particolarmente carente. Le richieste si orientano verso programmi formativi diffusi che vadano oltre i contenuti specifici legati all'educazione sessuo-affettiva. Le partecipanti sottolineano la necessità di strumenti per affrontare norme di genere, dinamiche di potere, discriminazioni e differenze nei contesti educativi. In questo senso, la formazione viene concepita non solo come acquisizione di competenze, ma anche come processo autoriflessivo e situato, capace di interrogare le posizioni soggettive delle persone insegnanti e di sostenere pratiche pedagogiche consapevoli che non replichino dinamiche discriminatorie. Emergono inoltre richieste di spazi di confronto tra pari, e contesti formativi orizzontali che favoriscano il rafforzamento della comunità docente.

«A volte so di attività davvero problematiche che quasi ribaltano il senso delle cose, quindi a volte mi viene da dire “meglio non farle”, sarebbe meglio che alcune persone non le facessero. Quindi creare dei momenti di formazione per i docenti è importante.» (P5). «Vorrei che gli insegnanti facessero un modulo sulle questioni di genere. (...) Di vedere colleghi e colleghe che riproducono stereotipi di genere non ne posso più.» (P6).

Le testimonianze suggeriscono che la richiesta di formazione non derivi soltanto dalla percezione di una carenza di competenze, ma anche dal timore che interventi privi di adeguata preparazione possano riprodurre stereotipi o svuotare di significato gli obiettivi dell'educazione sessuo-affettiva.

4.3.3. Ripensare la cultura organizzativa della scuola

Più in generale, emerge la richiesta di una trasformazione della cultura e della governance scolastica verso modelli percepiti come maggiormente partecipativi e condivisi. Le partecipanti evidenziano in particolare la necessità di ridurre la dipendenza dall'iniziativa individuale dei singoli docenti e dalla discrezionalità delle dirigenze scolastiche, promuovendo invece condizioni che favoriscano il confronto collegiale, la collaborazione e il riconoscimento del lavoro relazionale svolto dalle insegnanti.

Le richieste formulate non sembrano orientate a un semplice rafforzamento delle strutture istituzionali esistenti. Al contrario, emerge una tensione tra il desiderio di un maggiore sostegno da parte delle istituzioni scolastiche e la necessità di limitare forme di controllo o gestione percepite come eccessivamente gerarchiche. Le partecipanti auspicano infatti contesti in cui la promozione dell'educazione sessuo-affettiva non dipenda esclusivamente dalle decisioni dei singoli dirigenti o dall'impegno individuale di alcune insegnanti, ma possa essere sostenuta attraverso processi maggiormente condivisi.

In questa prospettiva, le richieste delle partecipanti delineano un modello scolastico orientato a valorizzare il confronto tra docenti, il dialogo con le famiglie e l'attenzione alle dimensioni relazionali e di cura dell'educazione. Più che come un intervento aggiuntivo da inserire nella scuola esistente, l'educazione sessuo-affettiva viene così presentata come un'occasione per interrogare più ampiamente il funzionamento delle istituzioni scolastiche, le forme di partecipazione e il riconoscimento del lavoro educativo quotidiano.

Nel loro insieme, le richieste delle insegnanti delineano la necessità di trasformare le condizioni istituzionali, formative e organizzative entro cui si realizza l'educazione sessuo-affettiva. In questa prospettiva, l'educazione sessuo-affettiva diventa un terreno per ripensare il ruolo della scuola nella produzione di relazioni, saperi e cittadinanza.

5. Discussione

Questa ricerca esplorativa mostra come le scuole condensino tensioni politiche relative all'ordine di genere. Nel contesto italiano contemporaneo, segnato dalla crescente rilevanza di discorsi conservatori e anti-gender, l'educazione sessuo-affettiva emerge come una pratica situata, attraversata da processi di negoziazione, conflitto e adattamento.

Le esperienze raccolte mostrano come l'assenza di un quadro normativo nazionale, la debolezza del sostegno istituzionale e un clima politico percepito come ostile si traducano in vincoli concreti per le insegnanti impegnate nella promozione di percorsi di educazione sessuo-affettiva. Le scuole emergono come microcosmi politici in cui tensioni più ampie vengono reinterpretate localmente, producendo frammentazione nell'accesso ai percorsi e generando sovraccarico, isolamento e autocensura.

Al tempo stesso, le partecipanti non si limitano a subire tali vincoli, ma sviluppano strategie per rendere praticabili questi percorsi attraverso la costruzione di alleanze, l'utilizzo creativo degli spazi istituzionali disponibili e la rielaborazione delle pratiche educative. Le loro richieste di cambiamento riflettono una tensione analoga: da un lato la necessità di maggiore riconoscimento,

continuità e risorse; dall'altro il timore che, nell'attuale contesto politico, l'istituzionalizzazione possa tradursi in controllo o restrizione. L'approvazione della legge Valditara nel giugno 2026 sembra collocarsi proprio entro questo scenario, introducendo nuovi dispositivi di regolazione e controllo delle attività di educazione sessuo-affettiva nelle scuole.

Il quadro teorico adottato contribuisce a interpretare tali risultati. Attraverso la lente della CSE, le pratiche descritte dalle insegnanti risultano orientate alla promozione del consenso, dell'autodeterminazione, del benessere relazionale e del rispetto delle differenze. La pedagogia transfemminista permette inoltre di evidenziare come l'educazione sessuo-affettiva non riguardi soltanto la trasmissione di contenuti, ma anche la costruzione di posture pedagogiche, relazioni educative e spazi di riconoscimento che coinvolgono corpi, linguaggi, posizionamenti e rapporti di potere.

Il campione è composto esclusivamente da insegnanti direttamente coinvolte nella promozione o implementazione di percorsi di educazione sessuo-affettiva e reclutate attraverso reti professionali e associative vicine a questi temi. Tale scelta, coerente con gli obiettivi esplorativi della ricerca, ha consentito di approfondire esperienze spesso poco visibili, ma ha anche circoscritto le prospettive raccolte. I risultati non intendono pertanto rappresentare la pluralità delle posizioni presenti nel corpo docente italiano, bensì documentare le esperienze e le strategie di insegnanti attivamente impegnate in questo ambito. Future ricerche potrebbero ampliare l'analisi coinvolgendo docenti con differenti orientamenti professionali, culturali e valoriali.

Pur nei limiti di tale studio, i risultati alimentano un dibattito ancora insufficiente ma urgente sull'educazione sessuo-affettiva nel sistema scolastico italiano. Nel loro insieme, essi suggeriscono che la posta in gioco non riguardi soltanto l'accesso a tali percorsi, ma il ruolo stesso della scuola. L'educazione sessuo-affettiva rende visibile il confronto tra differenti idee di educazione, cittadinanza e ordine di genere. Le pratiche raccontate mostrano come questo confronto si giochi anche sulla possibilità di mantenere aperti spazi educativi orientati alla riflessività critica e alla relazione. In questo quadro, la recente approvazione della legge Valditara apre ulteriori interrogativi sulle condizioni future di implementazione dell'educazione sessuo-affettiva nel sistema scolastico italiano, tema che meriterà specifica attenzione nelle ricerche successive.

Riferimenti bibliografici

Barbino F. (2025). From cis-hetero-white normative oppressive spaces to participatory, intersectional, transfeminist Comprehensive Sexuality Education-Preliminary results of a qualitative study with adolescents. In: Caldarera R. e Tuzza S., a cura di,

- Quaderni del Laboratorio Interdisciplinare di ricerca su Corpi, Diritti, Conflitti, Vol 5.1. Varazze: PM edizioni.*
- Barcelos C. A. (2019). Transfeminist Pedagogy and the Women's Health Classroom. *Feminist Formations*, 31(3): 1-24. Doi: 10.1353/ff.2019.0028.
- Bello Ramírez A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: Reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55: 104-128. Doi: 10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05.
- Brady J., Dentith A. (2001). Critical Voyages: Postmodern feminist pedagogies as liberatory practice. *Teaching Education*, 12(2): 165-176. Doi: 10.1080/10476210120068057.
- Braeken D., Shand T. e de Silva U. (2010). *IPPF Framework for Comprehensive Sexuality Education (CSE)*. London: International Planned Parenthood Federation.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3: 77-101. Doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Bruno V. (2024). Descriptive and critical analysis of the recent Italian draft bills and context regarding Sexuality Education. *17th Congress of the European Federation of Sexology. Sexuality in health and disease: Sexual health, rights and wellbeing*: 190.
- Butler J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York: Routledge.
- Camera dei Deputati (2025). *Disegno di Legge C.2423, Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico*. XIX Legislatura. Testo disponibile al sito: <https://www.camera.it/leg19/126?leg=19&idDocumento=2423>, 13 Aprile 2026.
- Camera dei Deputati (2024). 7-00203 Sasso: *Adozione di linee guida volte a favorire il rispetto delle differenze nel sistema scolastico. Risoluzione Approvata*. In: VII Commissione Permanente (Cultura, scienza e istruzione). Testo disponibile al sito: <https://documenti.camera.it/leg19/resoconti/commissioni/bollettini/pdf/2024/09/11/leg.19.bol0365.data20240911.com07.pdf>, 12 Aprile 2026.
- Chinelli A., Salfa M. C., Cellini A., Ceccarelli L., Farinella M., Rancilio L., Galipò R., Meli P., Camposeragna A., Colaprico L., Oldrini M., Ubbiali M., Caraglia A., Martinelli D., Mortari L., Palamara A. T., Suligoi B., e Tavošchi L. (2023). Educazione sessuale in Italia 2016-2020: un'indagine nazionale su copertura, contenuti e valutazione delle attività educative scolastiche. *Sex Education*, 23(6): 756-768. Doi: 10.1080/14681811.2022.2134104.
- Collins C., Alagiri P., Summers T, e Morin S. (2002). *Abstinence Only vs. Comprehensive Sex Education: What Are the Arguments? What Is the Evidence?*. San Francisco: AIDS Research Institute University of California.
- Demozzi S., Ghigi R. (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori Education.
- Enrico J., e Castro A. M. (2021). Género, feminismos y pedagogías de frontera: Aportes críticos al espacio educativo. *Pedagogía y Saberes*, 54: 155-170. Doi: 10.17227/pys.num54-10636.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Books.
- hooks b. (1994). *Teaching to Transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.

- hooks b. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Johnson T. P. (2014). Snowball Sampling: Introduction. In: *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online*. John Wiley e Sons, Ltd. DOI: 10.1002/9781118445112.stat05720.
- Ketting E., Brockschmidt L., e Ivanova O. (2021). Investigating the ‘C’ in CSE: Implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO European region. *Sex Education*, 21(2): 133-147. DOI: 10.1080/14681811.2020.1766435.
- Koyama A. (2001). The Transfeminist Manifesto, in Dicker, R. e Piepmeier, R., *Catching A Wave: Reclaiming Feminism for the Twenty-First Century*. Boston: Northeastern University Press.
- Martinez Martin I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20): 129-151. DOI: 10.14516/fde.2016.014.020.008.
- Melandri L., e Cattive Maestre (2024). *Dietro la cattedra, sotto il banco. Il corpo a scuola*. Novate Milanese: Prospero Editore.
- Michielsen K., e Ivanova O. (2022). *Comprehensive sexuality education: why is it important?*. Germany: European Union. DOI: 10.2861/27911.
- Nimbi F.M., a cura di (2025). *L'educazione affettiva e sessuale in adolescenza: a che punto siamo?*. Roma: Save the Children Ricerca.
- Prearo M. (2020). *L'ipotesi neocattolica. Politologia dei movimenti anti-gender*, Milano: Mimesis.
- Prearo M. (2025). Nota sui disegni di legge n. 2271 (Amorese), 2278 (Sasso) e 2423 (Valditara) per la VII Commissione della Camera dei Deputati. Testo disponibile al sito: <https://documenti.camera.it/leg19/documentiAcquisiti/COM07/Audizioni/leg19.com07.Audizioni.Memoria.PUBBLICO.ideGes.70000.07-08-2025-12-42-44.659.pdf>. 12 Aprile 2026.
- Rich A. (1980). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 5: 631-660. DOI: 10.1086/493756.
- Shrewsbury C. M. (1987). What is Feminist Pedagogy?. *Women's Studies Quarterly*, 15: 6-14.
- UNESCO, UN-AIDS, UNFPA, UNICEF, UN Women, WHO (2018). *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach*. New York: UN Women Headquarters Office. Testo disponibile al sito: <https://www.un-women.org/en/digital-library/publications/2018/1/international-technical-guidance-on-sexuality-education>. 12 Aprile 2026.
- York S. W., e Vilela F. M. (2025). Transfeminismo: Notas para (trans)formar a educação. *Debates em Educação*, 17(39): 1-22. DOI: 10.28998/2175-6600.2025v17n39pe20410.

Dis-alleanze nei servizi educativi 0-6: una rilettura intersezionale e postcoloniale/decoloniale di dati di ricerca sulla relazione con le famiglie con background migratorio

Dis-alliances in Early Childhood Education and Care Services: An Intersectional and Postcolonial/Decolonial Reinterpretation of Research Data on the Relationship with Families with a Migrant Background

*Chiara Borelli**

Riassunto

Il contributo analizza alcuni esiti di una ricerca qualitativa più ampia condotta in un comune del Nord Italia sui bisogni delle famiglie contemporanee e sull'alleanza educativa nei servizi 0-6, soffermandosi sulle rappresentazioni di educatrici e insegnanti rispetto alla relazione con famiglie con background migratorio. Si rileggono in prospettiva intersezionale e postcoloniale/decoloniale alcuni dati emersi da 12 focus group con personale educativo, concentrandosi in particolare sulle difficoltà comunicative, linguistiche e culturali codificate come fattori di dis-alleanza. L'analisi mostra come queste difficoltà siano connesse ad aspettative assimilative, processi di infantilizzazione, stereotipi culturali sulle famiglie migranti, che talvolta possono assumere anche forme riconducibili al femonazionalismo. Il contributo evidenzia anche come le carenze organizzative sul piano della mediazione linguistico-culturale concorrano a produrre disuguaglianze. In conclusione, si sottolinea la necessità di rafforzare sia la ricerca sulle forme implicite di razzismo nei contesti educativi, sia la formazione del personale in chiave interculturale critica, postcoloniale/decoloniale e intersezionale.

Parole chiave: alleanza educativa; servizi educativi 0-6; famiglie con background migratorio; intersezionalità; pedagogia postcoloniale; pedagogia decoloniale

Abstract

This article discusses selected findings from a broader qualitative study conducted in a city in Northern Italy on contemporary families' needs and

* University of Bologna. E-mail: chiara.borelli4@unibo.it.

educational partnership in early childhood education and care services. It focuses on educators' representations of relationships with families with a migrant background. The article re-reads data from 12 focus groups conducted in ECEC services through an intersectional and postcolonial/decolonial lens, with particular attention to communicative, linguistic, and cultural difficulties coded as factors of dis-alliance. The analysis shows that these are intertwined with assimilative expectations, infantilizing attitudes, and cultural stereotyping of migrant families, sometimes taking forms close to femonationalism. The article also highlights how organizational shortcomings, especially in the field of linguistic and cultural mediation, contribute to inequalities within educational services. In conclusion, it argues for the need to strengthen both research on implicit forms of racialization in educational contexts and the initial and in-service training of educational staff from a critical intercultural, postcolonial/decolonial, and intersectional perspective.

Key words: educational partnership; early childhood education and care; families with migrant background; intersectionality; postcolonial pedagogy; decolonial pedagogy

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 15/06/2026

1. Analisi della letteratura

Nei servizi educativi per la prima infanzia, l'alleanza educativa con le famiglie costituisce una condizione decisiva per il benessere dei bambini e delle bambine e per la qualità dell'esperienza educativa, poiché sostiene fiducia e corresponsabilità tra i diversi contesti di vita (Gigli, 2021). L'alleanza tra servizi educativi e famiglie, tuttavia, non può essere assunta come dato lineare o spontaneo: come ricorda Contini (2012), è proprio sostando dentro le fisiologiche dis-alleanze che diventa possibile comprenderne la complessità e costruire pratiche più giuste ed efficaci.

Il presente contributo intende riflettere sull'alleanza famiglie-servizi educativi in particolare con i genitori con background migratorio, attraverso la rilettura in prospettiva intersezionale (Collins, 2022; Crenshaw, 1989; De Vita & Romano, 2025), postcoloniale (Burgio, 2022) e decoloniale¹ (Bianchi, 2024;

¹ Approccio postcoloniale e decoloniale non sono sovrapponibili, pur essendo strettamente interconnessi. Non essendovi, per ragioni di spazio, la possibilità di approfondire in questa sede il

Borghi, 2020) di alcuni esiti di focus group con educatrici e insegnanti dei servizi 0-6, con un focus sulle difficoltà comunicative, linguistiche e culturali che attraversano la relazione con famiglie con storie di migrazione.

I servizi educativi per l'infanzia sono luoghi privilegiati per costruire inclusione, contrastare stereotipi e accompagnare le famiglie dentro una comunità educativa più aperta (Silva, 2020).

«Il prendere parte alla dimensione sociale dei contesti educativi e della scuola dell'infanzia nel paese di accoglienza [...] da un lato è un'occasione di uscita dall'invisibilità e dall'isolamento sociale e culturale [...] dall'altro è teatro di complessi processi di mediazione e ricerca di equilibrio tra le diverse culture educative e le relative rappresentazioni culturali o 'teorie eziologiche' (Moro [1994], trad. it. 2002) che, anziché unire, possono innescare sentimenti di distanza, ambivalenza o paura della diversità e in casi estremi sofferenza» (Bove, 2020, p. 61).

La letteratura recente suggerisce che la relazione con i genitori non vada semplicemente coltivata o "migliorata", ma anche criticamente decostruita, poiché appare spesso attraversata da gerarchie implicite, aspettative di assimilazione e forme ordinarie di razzializzazione, come emerge dalla rassegna sistematica di Vargas Valdés e Falabella (2025), dedicata ai rapporti tra famiglie migranti e servizi per la prima infanzia, e che individua tre nuclei ricorrenti: questioni legate alla partecipazione, tensioni culturali ed esperienze di discriminazione, pratiche positive di intercultura.

La ricerca di Migdad et al. (2025) sui contesti nordici mette in evidenza come la comunicazione costituisca il principale organizzatore dell'esperienza dei genitori con background migratorio, poiché impatta significativamente sui vissuti iniziali, sulle preoccupazioni genitoriali e sull'integrazione culturale e sociale.

Dall'altra parte, diversi studi mostrano che la relazione con le famiglie all'interno dei servizi educativi può facilmente scivolare in forme di paternalismo e inferiorizzazione, a maggior ragione con genitori potenzialmente soggetti a marginalizzazione. Baxter e Kilderry (2022) osservano, ad esempio, che i modelli di *parent involvement* contribuiscono a invisibilizzare le forme quotidiane con cui le famiglie appartenenti a minoranze sostengono i figli, producendo rappresentazioni centrate soprattutto su ciò che esse "non fanno". Kimathi (2025) documenta, invece, vissuti di sorveglianza e sospetto rispetto alle competenze genitoriali dei genitori rifugiati.

dibattito sul tema, si rimanda alle fonti citate (Borghi, 2020; Bianchi, 2024; Burgio, 2022); tuttavia, si ritiene importante menzionare entrambi gli approcci all'interno della presente riflessione poiché rappresentano importanti arricchimenti della pedagogia interculturale.

I servizi per l'infanzia non sono, dunque, spazi neutrali, ma possono essere attraversati da discriminazioni razziali e da pressioni assimilative che compromettono il senso di appartenenza delle famiglie (Lamb, 2025). Sianturi e colleghi (2023), studiando genitori indigeni in West Papua, criticano la categoria dei genitori “*hard-to-reach*” e mostrano come siano spesso le istituzioni a risultare difficilmente accessibili.

Ponte e Liu-Constant (2024) suggeriscono di lavorare alla costruzione di partnership culturalmente responsive, fondate su reciprocità e *funds of knowledge*, concetto che rimanda all'importanza di considerare le famiglie esperte dei propri figli/e e portatrici di conoscenze culturali e biografiche che devono entrare in modo bidirezionale nella relazione educativa. Sadownik e Ndijuye (2024) invitano, inoltre, a considerare le voci dei genitori immigrati come risorsa per comunità professionali riflessive.

La letteratura esaminata suggerisce, dunque, di leggere i dati discussi nel presente elaborato sulle disallanze tra servizi educativi e famiglie con background migratorio non come semplici difficoltà relazionali, ma nel quadro di contesti caratterizzati da molteplici *bias* e asimmetrie di potere apparentemente non riconosciute, che contribuiscono a nutrire il razzismo istituzionale (Bolognesi, 2023; Carmichael & Hamilton, 1968). La scuola è, infatti, sempre immersa nella società, nei suoi discorsi, nelle sue paure, nelle sue rappresentazioni e nei suoi conflitti: questo fa sì che ci sia un costante processo educativo in atto al di fuori della progettazione intenzionale (Fiorucci, 2022). Occorre, quindi, superare una “retorica della diversità” che riduce l'intercultura alla conoscenza superficiale di elementi culturali esotici o folklorici, e collocarsi invece nello spazio del conflitto tra significati, diritti, valori, condizioni sociali e orizzonti politici (Catarci & Fiorucci, 2023). A tal fine, risulta necessaria una prospettiva contemporaneamente intersezionale (Collins, 2022; Crenshaw, 1989; De Vita & Romano, 2025), che sappia cogliere gli intrecci tra razzismo e altri assi di discriminazione, e postcoloniale/decoloniale (Bianchi, 2024; Borghi, 2020; Burgio, 2022), che problematizzi, storicizzi e politicizzi le pratiche interculturali evidenziando le asimmetrie di potere che le caratterizzano.

2. Framework metodologico

Il presente contributo discute i risultati di una delle azioni di una ricerca più ampia sui bisogni delle famiglie contemporanee e sull'alleanza educativa nei servizi 0-6 condotta in un comune del Nord Italia. Nell'azione di ricerca oggetto del presente contributo è stato adottato un approccio qualitativo, coinvolgendo educatrici e insegnanti dei servizi educativi 0-6 in 12 focus group, con lo scopo di approfondire rappresentazioni, aspettative e pratiche relative alla relazione con le

famiglie (Zammuner, 2003; Frisina, 2010). Il reclutamento del campione – intenzionale (Palinkas et al., 2015) e attraverso istituzioni e gatekeeper (Denzin et al., 2023) – è avvenuto a partire dall’invio di una lettera di invito e di un modulo online, trasmessi dal Comune ai/alle coordinatori/trici pedagogici/che e, attraverso questi, a tutto il personale di nidi, scuole dell’infanzia e servizi integrativi comunali, statali, privati e privati convenzionati. I focus group, svolti tra maggio e giugno 2024 in sale comunali messe a disposizione dall’amministrazione, hanno coinvolto 75 professioniste² e sono stati così distribuiti: 5 gruppi di educatrici dei servizi 0-3, 5 gruppi di insegnanti 3-6 e 2 gruppi di personale dei servizi conciliativi. Le raccolte dati è stata effettuata da una ricercatrice in qualità di conduttrice dei focus group, con il supporto di un’osservatrice.

La traccia d’intervista è stata costruita su tre nuclei: bisogni dei genitori contemporanei, difficoltà nella relazione con le famiglie e proposte di miglioramento. I focus group sono stati audio-registrati e condotti garantendo l’anonimato; ciascun incontro è durato circa 1h40min.

L’analisi dei dati è stata condotta mediante analisi tematica (Cornish et al. 2014; Saldaña, 2009; Silverman, 2001): è stata effettuata una prima lettura esplorativa della trascrizione integrale dei focus group, individuando per via abduttiva (Linneberg & Korsgaard, 2019) quattro macro-aree tematiche (“Genitori”, “Dis-alleanza”, “Alleanza”, “Proposte”). Una seconda lettura ha consentito l’emersione induttiva dei codici e la costruzione di una prima versione del codebook. Trascrizioni e codebook sono stati quindi importati in NVivo e sottoposti a un processo di codifica parallela da parte di tre ricercatrici³, accompagnata da momenti sistematici di confronto; sul 30% del corpus è stato, inoltre, realizzato un controllo intercoder, seguito dalla revisione delle discrepanze emerse. Il processo di codifica non è stato assunto come procedura per raggiungere un’ipotetica oggettività del dato, bensì come dispositivo di rigore metodologico volto a rendere l’analisi più attendibile e trasparente, attraverso l’esplicitazione dei criteri interpretativi e il confronto tra ricercatrici (Sorzio, 2006).

All’interno del presente contributo, si intende concentrare l’attenzione esclusivamente su alcuni esiti di questa azione di ricerca, in particolare attraverso una rilettura in prospettiva postcoloniale/decoloniale (Bianchi, 2024; Borghi, 2020; Burgio, 2022) e intersezionale (Collins, 2022; Crenshaw, 1989; De Vita & Romano, 2025) di alcuni dati. Un primo elemento interessante risiede nel fatto che gli estratti dai focus group di seguito discussi sono stati codificati con il codice “Difficoltà comunicative, linguistiche e culturali”, parte del tema “Dis-alleanze”, il ché fa emergere come la relazione con famiglie con

² Si utilizza il femminile in quanto il campione era composto da 2 uomini e 73 donne. Il campione risulta, invece, piuttosto diversificato per età, con prevalenza nelle fasce d’età 41-50 anni (36%) e 51-60 anni (35%). Il 66% ha più di 15 anni di esperienza nei servizi per la prima infanzia.

³ Una delle ricercatrici impegnate nell’analisi dei dati è stata anche la conduttrice dei focus group.

storie di migrazione si collochi spesso come una difficoltà e un potenziale fattore di problematicità nella costruzione dell'alleanza educativa.

Il codice "Difficoltà comunicative, linguistiche e culturali" è stato utilizzato per identificare le riflessioni delle partecipanti in cui si evidenziano i gap comunicativi, linguistici e culturali – sia dovuti a una diversa cultura di appartenenza, sia generati da differenti idee di infanzia e approcci alla cura o all'educazione – che finiscono per inibire la comunicazione, lo scambio, la reciprocità nel rapporto tra genitori e educatrici/insegnanti. Le tematiche identificate con questo codice sono state menzionate da 37 rispondenti, cioè la metà del campione. Tuttavia, ai fini della presente discussione, si sceglie di prendere in esame esclusivamente le dichiarazioni relative alle difficoltà con famiglie con background migratorio (escludendo, quindi, le più generiche incomprensioni legate a diverse idee di infanzia), che sono state esplicitate da 10 partecipanti.

3. Reinterpretazione dei dati selezionati in ottica intersezionale e postcoloniale/decoloniale

Le tematiche che emergono da questa rilettura dei dati selezionati in ottica interculturale postcoloniale/decoloniale e intersezionale, coerentemente con la letteratura recente sul tema (Vargas Valdés & Falabella, 2025), riguardano sia le difficoltà di comunicazione e di partecipazione causata dalla barriera linguistica e sia le tensioni o incomprensioni generate da diversità negli stili genitoriali, negli aspetti legati al cibo e nelle questioni di genere (tema spinoso su cui ci si concentrerà nel prossimo paragrafo). Si notano, inoltre, alcuni atteggiamenti infantilizzanti (Burgio, 2022) e in generale la prevalenza di un approccio tra l'assimilazionista e il multiculturale (*ibidem*) in cui si riconosce il valore della diversità ma contemporaneamente si rinforzano pratiche escludenti e stereotipi culturali (Vargas Valdés & Falabella, 2025). Emerge, infine, l'intersezione con le discriminazioni di genere, che prende talvolta forme assimilabili al femonazionalismo (Farris, 2019), e l'importanza della formazione (Silva, Lapov & Prisco, 2023).

Si riportano di seguito alcuni estratti significativi – e le relative riflessioni interpretative – organizzati in quattro tematiche: questioni linguistico-comunicative; relazione tra autoctoni e non autoctoni; intersezione con le discriminazioni di genere; importanza della formazione.

3.1 Questioni linguistico-comunicative

«Molte volte siamo lì in accettazione a ripetere molte volte la stessa cosa, perché comunque diciamo alla fine: *“ma avrà capito quello che ho detto?”* Perché c'è una

difficoltà linguistica. Possiamo richiedere un *mediatore per dei colloqui individuali, ma nella comunicazione quotidiana giornaliera manca questa cosa qua*» [PS_03_PA]

«A volte proprio difficoltà di comunicazione, perché *ti ritrovi davanti la mamma che non parla una parola di italiano. Questa è una grande difficoltà*. E quindi devi o aspettare che arrivi il papà, se no fa la foto, la manda. Adesso negli ultimi anni, un po' – almeno nella mia scuola – le cose sono migliorate, ma ci siamo ritrovate alcune volte veramente ad avere grosse difficoltà. [...] Adesso noi *mettiamo sempre meno cartelli però perché le nostre comunicazioni ormai passano quasi esclusivamente su whatsapp*, per cui i rappresentanti che poi le passano i genitori, quindi se tu poi non leggi quel messaggio rimani fuori. E poi però *cerchiamo poi di spiegarlo a voce al genitore che parla un po' meglio l'italiano insomma*» [SDV_36_LA]

«L'unica difficoltà è proprio quella della comprensione, perché loro hanno anche queste ansie, no? Di capire, anche, di rispettare la loro cultura o altro... anche su cibo, la cosa più richiesta, dove loro ci tengono molto e quindi, se non sono capiti, pensano che non andiamo incontro a quelle che sono le loro richieste. *Fortunatamente adesso siamo riusciti a farci fare questo anche nella traduzione, [...] ci teniamo anche a rispettare quella che è la loro cultura, la loro religione, le loro richieste*» [NA_36_GI]

In tutti questi estratti emerge come le condizioni di facilitazione della comunicazione siano carenti o sporadiche, a conferma del fatto che non sono le famiglie ad essere *hard to reach* ma sono i contesti a risultare spesso inaccessibili (Sianturi et al., 2023): la mediazione culturale è presente solo in alcuni momenti e non sembra vengano messe in atto altre strategie quando questa è assente; sul passaggio di avvisi non c'è “garanzia” di comprensione e ritenzione delle informazioni da parte dei genitori, ma ci si affida ai messaggi di whatsapp che non si sa se vengano letti e compresi, oppure si comunica a voce con il genitore che sa meglio la lingua. È interessante anche la questione della traduzione in altre lingue dei documenti della scuola (in questo caso pare ci si riferisca al menu): sembra che si tratti di un servizio aggiuntivo che si è “fortunati” di poter ottenere, e non una garanzia strutturale, come dovrebbe essere, anche secondo gli Orientamenti Interculturali (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, 2022).

3.2 Relazione tra autoctoni e non autoctoni

Se la relazione tra autoctoni e non è già di per sé caratterizzata da asimmetrie di potere, nel caso di un'istituzione come un servizio educativo/scolastico questa viene accentuata dalla diversità di ruoli ricoperti. Negli estratti riportati si

osservano diversi tipi di approcci del personale educativo alla relazione con i genitori con background migratorio.

«Il discorso della lingua non è così banale, perché *spesso si incontrano dei genitori che non parlano l'italiano*, o comunque fanno fatica a comprenderlo, e anche dare delle informazioni magari un pochino più specifiche o dove bisogna entrare in argomenti un po' particolari è abbastanza *faticoso*... cercare sempre di trovare il modo giusto per fare arrivare la comunicazione non è una cosa così banale. E *mi ci metto io per prima, perché io ad esempio non conosco l'inglese* che è una lingua molto diffusa anche nelle famiglie straniere, però questa è una difficoltà mia [...]. *Un'altra difficoltà è anche riuscire ad entrare e accettare le diverse culture*, perché se in quella famiglia sono abituati a gestire in un certo modo determinate situazioni, io dal mio punto di vista devo cercare comunque di includere questa modalità, perché il bambino è abituato in un certo modo. Quindi *in un primo momento cercare di capire, accettare e utilizzare determinati metodi che non sono miei*, cercare un pochino di appropriarmene per facilitare il bambino. Poi piano piano magari portarlo in quelle che sono le nostre quotidianità... Però, per fare un esempio banale, il momento del pasto, laddove magari ci sono delle famiglie abituate a mangiare sedute per terra con le bacchette [...] [non si può] pretendere subito dal bambino che stia seduto a tavola insieme agli altri, che usi le posate... Insomma, sono dei *meccanismi che anche noi dobbiamo un attimino rivedere* per aiutare il bambino a *fare un passaggio, da un modo, da una cultura a un'altra*» [NA_03_MA]

In questo estratto si notano una serie di affermazioni interessanti a cui non sembra sottendere un'ottica assimilazionista (eccetto forse per l'ultima frase legata al “passaggio da una cultura a un'altra”, che può tuttavia essere interpretata come un passaggio di contesto casa-scuola, non come una necessità di passare alla “nuova” cultura abbandonando la vecchia): l'educatrice afferma che quello della lingua è un problema bidirezionale (non è solo il genitore con origine straniera a non sapere l'italiano, ma è anche la figura educativa che spesso non sa l'inglese o altre lingue) e che le abitudini del bambino/a vanno accolte e integrate, almeno in un primo momento, per poi accompagnarlo ad acquisire le abitudini del servizio educativo, anche con l'invito a sé e alle colleghe di “rivedere alcuni meccanismi”. D'altra parte, tuttavia, entrambe le situazioni riportate vengono descritte come difficoltà “non banali” o come fatiche, il che fa supporre che la presenza di bambini/e con background migratorio sia ancora considerata l'eccezione da gestire faticosamente piuttosto che parte integrante del lavoro educativo (Silva, 2021): ciò rispecchia sia le narrazioni massmediatiche sul tema delle migrazioni, sia la mancanza di risorse e strategie strutturali all'interno delle istituzioni che garantiscano una buona riuscita della cosiddetta integrazione.

«La nostra zona è molto particolare, con tante, tante multiethnie, con tanti genitori che arrivano e non sanno neanche come comunicare con noi, per cui *hanno bisogno di questo supporto, più che altro di aiuto, di essere accompagnati, di capire dove sono e che cosa possiamo fare con loro e cosa loro possono fare per essere genitori collaborativi con la scuola*. Perché adesso il sistema è quello, dobbiamo cooperare insieme *se vogliamo far sì che ci sia una crescita adeguata a quello che è il bambino o la bambina normale*, che se noi diciamo una cosa, a casa ne dicono un'altra, ci ritroviamo tutti così... [...] Poi arriva ancora *qualcuno che si mette anche sulla difensiva*: nel senso io non sono tra virgolette come voi, perché non sono di qui, quindi tu non... *allora devi andare a far capire, no, siamo tutti uguali, queste cose...* Quindi anche per alcuni piccoli gruppi ancora *la difficoltà è di dover far capire che noi assolutamente siamo molto inclusivi e non c'è differenza di nessun tipo, di genere, di nulla, su tante cose*» [NA_36_GI]

Qui emerge innanzitutto un'infantilizzazione del genitore con background migratorio che sembra – di default – bisognoso di supporto e aiuto, e contemporaneamente una prospettiva centrata sul bisogno del servizio educativo più che della famiglia, poiché la necessità principale che viene attribuita a questi genitori è che capiscano come essere collaborativi con la scuola. In chiusura dell'estratto, invece, si scorge una vera e propria delegittimazione dei vissuti di razzismo mascherata da inclusione formale: la difficoltà di “far capire che noi assolutamente siamo molto inclusivi” sembra quasi un ossimoro, poiché se l'approccio inclusivo fosse effettivo non ci sarebbe bisogno di spiegarlo in quanto risulterebbe evidente dalle prassi.

«Sono qui da soli e hanno quest'ansia di frullare, dare le pappine fino all'età... addirittura mi arrivano ancora col pannolino a tre anni, ma non perché non abbiano il controllo degli sfinteri, perché proprio non sanno... Mentre lì [nel Paese d'origine] magari avrebbero – *ma anche i genitori italiani in realtà* – parenti intorno a loro che gli danno i consigli giusti – ma togliolo quel pannolino, ma farlo razzolare, si farà la pipì addosso, lo sciacqui e... – qui *non ce la fanno*, non ce la fanno, si sentono... *C'è proprio un deficit* che è grande. E allora si fa un po' alla corsa a chi è il genitore più bravo... [...] e *questa modalità, che è un po' la modalità giudicante che abbiamo tutti noi, secondo me separa invece che unire e quindi crea ancora più divisione*. Quindi allora c'è lo straniero, gli dà la pappetta, mamma mia pappetta... quanti di noi hanno detto: “*ma perché a tre anni gli dai la pappetta?*”. Però tu lo sai il vissuto di questa persona? Ci sono genitori che sono terrorizzati dall'idea che nel loro paese si muore di fame, si muore di malattie e io ho scoperto negli anni che questi genitori erano genitori che avevano magari perso qualche parente o qualcuno intorno a loro proprio per un problema legato all'alimentazione. Oppure ci sono genitori che sono *incapaci* magari veramente di pensare che il bambino ha bisogno di... sporcarsi anche, e magari arrivano bambini che sono in grado di parlare che sembrano dei bignami, ti fanno dei discorsi sensati, capaci... e poi magari hanno il pannolino e non riescono a toglierglielo, *non ce la fanno*» [BR_36_PA]

Questa riflessione appare contraddittoria in più punti: si riconosce che certe ansie genitoriali appartengono anche alle famiglie autoctone, ma nel caso di quelle con origine straniera si attribuisce la causa a una (supposta) solitudine e mancanza della famiglia d'origine; si parla di deficit e di genitori che non ce la fanno, poi si critica l'atteggiamento giudicante – altrui ma anche proprio – e successivamente si difendono i vissuti dei genitori con origine straniera, per poi concludere sottolineando nuovamente l'incapacità genitoriale. Queste contraddizioni possono essere l'esito di un mix tra consapevolezza dell'importanza di accogliere la diversità e i vissuti altrui da un lato, e stress e sovraccarico lavorativo dall'altro lato, che porta ad atteggiamenti negativi e giudicanti, e pregiudizi e stereotipi di cui non c'è piena consapevolezza.

3.3 Intersezione con le discriminazioni di genere

«Questo gap insomma di lessico è forse anche culturale... e poi anche – sempre per queste culture – *il fatto di essere comunque famiglie, patriarcali*, mi viene a dire. Perché comunque *il punto dell'educazione e anche della socialità ce l'hanno più i papà, che però non si vedono*. E quindi ammetto che secondo me *per un'insegnante che lavora in questo campo sia proprio una difficoltà enorme*. Cioè quei bambini davvero... non si può neanche sminuire nel dire che sia un babysitting, perché non è neanche quello – *poverini* – perché anzi le mamme ci credono in quello che stanno facendo. Però in realtà a volte, almeno per i primi mesi, [il lavoro educativo] si riduce proprio con il dover consolare i bambini, che vivono questi pianti o questi abbandoni, tra virgolette» [SA_36_PA]

In questo estratto si esplicita l'idea che le famiglie con storie di migrazione siano patriarcali per definizione: questo indica da un lato una notevole generalizzazione, e dall'altro lato l'idea di una supposta “superiorità” etica della cultura autoctona relativamente ai diritti delle donne (Farris, 2019). Si evince, inoltre, un malcelato pietismo in nell'aggettivo “poverini”, pur legato alla legittima preoccupazione per un lavoro educativo con i/le bambini/e ostacolato dalla difficoltà linguistica e comunicativa.

«I nostri bambini vengono molti da famiglie straniere, alcune più in difficoltà, alcune meno. Quello che vediamo è che, *anche se riescono a entrare nel nido, ovviamente perché hanno poi anche spesso il supporto dell'assistente sociale, quello che fanno fatica, che facciamo fatica e che si fa fatica è catturare – tra virgolette – e instaurare dei rapporti un pochino più leganti con le mamme di queste famiglie straniere, che sono quelle che si occupano dei bambini*. Mentre comunque con le mamme italiane – hanno anche meno difficoltà – è più facile l'approccio, è più semplice anche coinvolgerle nei momenti che si fanno in comune, i pomeriggi di gioco... Con le mamme straniere, è molto più faticoso. *Uno perché spesso non par-*

lano l'italiano e non hanno nessun aiuto o sostegno per imparare l'italiano. Generalmente i mariti lavorano, quindi sono avvantaggiati da questo punto di vista, loro stanno a casa. E quindi anche per noi, che ci piacerebbe riuscire a conoscerle meglio, riuscire a dargli modo di esprimersi anche di più, di essere più coinvolte, più partecipanti, diventa difficile. Diventa difficile anche per la lingua e poi perché comunque capisci che vivono in una situazione un po' di isolamento. Cioè, non sanno la lingua, non hanno tanti rapporti sociali, per cui anche per loro è molto difficile riuscire a sentirsi coinvolte, quindi molto spesso poi finisce che non partecipano, che non vengono. E questo dispiace, perché comunque sarebbero invece le parti più fragili che avrebbero bisogno. Ora, come fare? Cioè, per noi, noi tentiamo il tutto e per tutto, però sicuramente la lingua è un ostacolo. Quando chiedi i mediatori culturali sembra di chiedere la luna che scende, e non ci sono figure esperte all'interno dei nidi o comunque a disposizione per riuscire anche ad avvicinare meglio queste famiglie. Questo è sicuramente un pezzo del puzzle che manca, soprattutto ovviamente nei servizi dove ci sono tante famiglie straniere di varie nazionalità. Anche quello vuol dire molto: ci sono comunque famiglie straniere di nazionalità che riescono a integrarsi di più perché comunque hanno proprio loro delle caratteristiche anche di comunicazione, più capaci di lasciarsi andare, e altre invece che fanno molta fatica. Questa io la vedo come una grande necessità nei servizi educativi [...] Per la mia esperienza è difficile che le mamme, che sono quelle con cui noi abbiamo i bimbi stranieri, soprattutto di alcune etnie, esprimano desideri o bisogni. Generalmente sono molto silenziose, vengono, non chiedono molto... Però io leggo più una difficoltà di integrarsi nel nostro modo di vivere, che una delega rispetto a quello che fanno i bambini e le bambine. Io la percepisco di più come una difficoltà per cui ti senti in un mondo che non è il tuo insomma, per cui diventa faticoso» [NA_03_TU]

Oltre all'infantilizzazione che si scorge nell'affermazione relativa al fatto che le famiglie con storie di migrazione riescono ad accedere al nido solo grazie al supporto dell'assistente sociale (problema peraltro diffuso, ma rispetto al quale sarebbe opportuno esplicitare che la radice del problema risiede in una burocrazia eccessivamente arzigogolata piuttosto che nella mancanza di competenze dei genitori con origine straniera), da questo estratto emergono posizioni a cavallo tra l'assimilazionismo (Burgio, 2022) e il femonazionalismo (Farris, 2019). Assimilazionismo perché si dà per acquisito che la pratica della partecipazione attiva dei genitori all'interno del servizio educativo sia desiderabile e che debba essere estesa a tutte le famiglie (come suggerisce anche la ricerca di Baxter e Kilderry, 2022), a prescindere dalle loro abitudini e opinioni in merito, tanto da dover "catturare" i genitori. Femonazionalismo perché – in continuità con le diffuse rappresentazioni della migrazione femminile fondate solo su vulnerabilità, subordinazione, sfruttamento o marginalità (Bolognesi, 2024) – l'estratto sembra trasmettere un'immagine di donna immigrata come fragile, sola, chiusa in casa, che non sa l'italiano e che non ha rapporti sociali:

se questa condizione di fragilità e isolamento potrà riguardare sicuramente alcune donne (straniere come italiane!), la sua generalizzazione rischia di essere controproducente e di depotenziare un'eventuale agency di tipo diverso (magari qualcuna è molto attiva nella propria comunità di riferimento e può non aver trovato un contesto sufficientemente accogliente tra le persone autoctone in cui potersi esprimere e aprire). È, invece, molto importante e utile la critica che viene mossa alla difficoltà di attivazione della mediazione culturale, che potrebbe rappresentare anche la via d'uscita da queste rappresentazioni stereotipate, oltre ad essere d'aiuto nella relazione scuola-famiglie. Nonostante sia importante non percepire la mediazione culturale come "soluzione magica ai problemi strutturali della società" (Cohen-Emerique, 2017, p. 409), "i mediatori, rappresentando un ponte tra i due universi, inducono a operare una traslazione, una trasformazione dei canoni di riferimento così come dei punti di vista" (ivi, p. 410), rappresentando, quindi, un antidoto agli approcci assimilazionisti, oltre che un supporto alla comunicazione e alla comprensione reciproca. La carenza dei servizi di mediazione rispetto al bisogno percepito è evidenziata da diverse partecipanti alla ricerca.

Tracce di femonazionalismo si scorgono anche nel seguente estratto, accompagnate da un'idea di maggiore o minore "evoluzione" quanto più ci si avvicina o ci si allontana rispetto alle abitudini autoctone:

«Per quanto riguarda i corsi di italiano per gli stranieri il discorso è molto ampio perché dipende molto... da come è la famiglia insomma, se a questa donna diciamo viene permesso di frequentare questo corso e di *evolversi verso un altro livello*. Perché ho avuto *tanti esempi in cui era proprio il marito a non volere che la moglie imparasse l'italiano, proprio perché in questo modo poteva essere... lei si doveva occupare solo del bambino, dei bambini e basta*» [SDV_36_LA]

3.4 L'importanza della formazione

«Un bisogno che io leggo, soprattutto nelle famiglie straniere, è quello di entrare nella nostra cultura, nel nostro modo di fare scuola. Io quest'anno *ho fatto una formazione sulle famiglie del Bangladesh*, perché l'anno scorso abbiamo avuto due bambine e io *probabilmente non ho saputo leggere alcuni bisogni, alcuni atteggiamenti...* e effettivamente loro hanno modo di concepire l'autonomia, la crescita dei bambini, che è molto diversa da noi. [...] *Un bisogno che abbiamo noi e loro reciprocamente è quello di capirci*. [...] Mi sono trovata in difficoltà e *probabilmente anche senza volerlo sono stata in una posizione giudicante*. Però approfondendo con una persona che è stata in Bangladesh e ha lavorato con quella popolazione ho capito dopo perché non entravamo in sintonia. Perché *sicuramente io non li capivo e loro non riuscivano nemmeno a spiegarmi la loro visione*. *Quindi è... quello lì sicuramente la formazione continua ci aiuta*» [NA_36_PA]

Nonostante permanga un'ottica assimilazionista (il bisogno che le famiglie con background migratorio entrino nella cultura autoctona), questo estratto dimostra l'importanza della formazione per diminuire gli atteggiamenti giudicanti e rispondere al bisogno di comprensione reciproca tra servizio educativo e famiglia con storia di migrazione.

4. Riflessioni conclusive

Affinché i contesti educativi possano configurarsi come spazi effettivi di giustizia sociale, riconoscimento e cura, i dati discussi – seppur non generalizzabili – indicano due importanti bisogni.

Sul piano della ricerca, appare necessario continuare a indagare le forme implicite di razzismo che attraversano i contesti educativi, adottando una lente intersezionale per comprendere più a fondo le discriminazioni presenti nei servizi educativi per la prima infanzia e nella relazione con le famiglie.

Sul piano delle pratiche, emerge l'urgenza di dare piena attuazione ai citati Orientamenti Interculturali, promuovendo condizioni organizzative che rendano strutturali i necessari accorgimenti per favorire la comunicazione con le famiglie con background migratorio. Parallelamente, risulta fondamentale ripensare la formazione iniziale e in servizio del personale in una prospettiva non solo interculturale, ma anche postcoloniale/decoloniale e intersezionale, in direzione di una maggiore consapevolezza critica rispetto a stereotipi, automatismi interpretativi e asimmetrie di potere che ancora attraversano i contesti educativi e l'alleanza con le famiglie.

Riferimenti bibliografici

- Baxter G., Kilderry A. (2022). Family school partnership discourse: Inconsistencies, misrepresentation, and counter narratives. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103561. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103561.
- Bianchi L. (2024). Tokenismo e pedagogia interculturale. In: Bianchi L. e D'Antone A., *Oltre l'inclusione. Pedagogia critica, tokenismo e decolonizzazione nei contesti educativi* (pp. 49-75). Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Bolognesi I. (2023). Scuole a elevata presenza di alunni di origine straniera tra discriminazione e razzismi: alcune proposte educative in prospettiva interculturale. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 18: 137-148. DOI: 10.1285/i24995835v2023n18p137.
- Bolognesi I. (2024). "My Africa is here": female migration and self-narration. *Women & Education*, 2(3): 94-99. DOI: 10.7346/-we-II-03-24_17.

- Borghi R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Carmichael S. e Hamilton C.V. (1968). *Black Power: The Politics of Liberation in America*. London: Jonathan Cape.
- Catarci M. e Fiorucci M. (2023). An intercultural approach to education. *Dewey Studies*, 7(2): 77-86.
- Cohen-Emerique M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*. Trento: Erickson.
- Collins P.H. (2019). *Intersezionalità come teoria critica della società*. Torino: UTET Università, 2022.
- Contini M., a cura di (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Cornish F., Gillespie A. and Zittoun T. (2014). Collaborative analysis of qualitative data. In: Flick U., a cura di, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: Sage. DOI: 10.4135/9781446282243.n6.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1): 139-167.
- De Vita L. and Romano A. (2025). *Praticare l'intersezionalità. Teorie, metodi e ricerche*. Milano: Mondadori Università.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., Giardina M.D. and Cannella G.S., a cura di (2023). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Farris S.R. (2017). *Femonazionalismo. Il razzismo nel nome delle donne*. Roma: Alegre, 2019.
- Fiorucci M. (2022). Linee introduttive: educare in contesti multiculturali. In: Bartolini A., a cura di, *A scuola di accoglienza. Riflessioni teoriche e pratiche educative sull'intercultura a scuola*. Milano: FrancoAngeli, pp. 23-35.
- Frisina A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: il Mulino.
- Gigli A. (2021). *L'alleanza con le famiglie: una potente risorsa educativa*. Parma: Edizioni Junior-Bambini.
- Kimathi E. (2025). Under the Watch of the State? Refugee parents' experiences with surveillance in Norwegian early childhood education centers. *Nordic Journal of Migration Research*, 15(3), 1. DOI: 10.33134/njmr.602.
- Lamb C.S. (2025). 'Why Are the White Kids Clean and the Brown Kids Still Dirty?': Parental encounters with racial discrimination in early childhood services. *Social Sciences*, 14(1), 18. DOI: 10.3390/socsci14010018.
- Linneberg M.S., Korsgaard S. (2019). Coding qualitative data: A synthesis guiding the novice. *Qualitative Research Journal*, 19(3): 259-270. DOI: 10.1108/QRJ-12-2018-0012.
- Migdad S.M., Lea K. and Sjøen M.M. (2025). Immigrant parents' experiences and perspectives on the early childhood education stages in Nordic contexts: A qualitative

- review and meta-synthesis. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 9(1). DOI: 10.7577/njcie.6002.
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni provenienti da contesti migratori*. Roma: Ministero dell'Istruzione, testo disponibile al sito: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>, consultato il 15 aprile 2026.
- Palinkas L.A., Horwitz S.M., Green C.A., Wisdom J.P., Duan N. and Hoagwood K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5): 533-544. DOI: 10.1007/s10488-013-0528-y.
- Ponte I.C. and Liu-Constant Y. (2024). Developing culturally responsive family partnerships in kindergarten: Communicating about the value of play and honoring families' funds of knowledge. In: Phillips E.C. and Scrinzi A., a cura di, *Focus on Developmentally Appropriate Practice: Equitable and Joyful Learning in Kindergarten*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Sadownik A.R., Ndijuye L.G. (2024). Im/migrant parents' voices as enabling professional learning communities in early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(6): 1046-1058. DOI: 10.1080/1350293X.2023.2259643.
- Saldaña J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- Sianturi M., Lee J.-S. and Cumming T.M. (2023). Shifting the belief of the "hard-to-reach parents" to "reachable parents": Parent-teacher collaboration within schools in a post-colonial country. *International Journal of Intercultural Relations*, 97, 101892. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2023.101892.
- Silva C.M. (2021). Bambine e bambini con background migratorio nei servizi educativi in Italia. *Zero-a-Seis*, 23(43): 543-560. DOI: 10.5007/1980-4512.2021.e73636.
- Silva C.M., Lapov Z. e Prisco G. (2023). Formare i professionisti della prima infanzia (0-6) in prospettiva interculturale: dalla progettazione europea a un double-degree interuniversitario. *Studium Educationis*, 24(2): 128-139. DOI: 10.7346/SE-022023-13.
- Silverman D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction* (2nd ed.). London: Sage.
- Sorzio P. (2006). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Vargas Valdés C.E. and Falabella A. (2025). Being the outsider: A systematic review of the links between migrant families and early childhood education and care centres. *Contemporary Issues in Early Childhood*. DOI: 10.1177/14639491251392691.
- Zammuner V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: il Mulino.

Grammatica, semantica e tecnica della cura per una didattica vitale: un antidoto alle necrodidattiche

Grammar, semantics and care technique for vital teaching: An antidote to necrodidactics

*Giuseppe Liverano**

Riassunto

La complessità dei contesti scolastici, caratterizzata da fenomeni di esclusione formativa, di egemonie e discriminazioni, sollecita un ripensamento radicale dell'azione didattica. Il contributo introduce il paradigma della necrodidattica (Liverano, 2025) per descrivere alcune azioni didattiche in cui si generano micro-aggressioni, micro-azioni standardizzate, gesti e parole ambigue, che nell'invisibilità di micro-meccanismi diseducativi, producono annichilimento identitario e formativo, configurandosi come una forma silente di violenza simbolica. In opposizione a tale deriva educativa, l'articolo propone epistemologicamente una didattica fondata sulla cura, intesa come antidoto che restituisce all'insegnamento la sua vocazione vitale, emancipativa e democratica. Attraverso un'analisi che integra l'approccio intersezionale e la prospettiva decoloniale, vengono delineati i tre fondamenti costitutivi di questa proposta: la grammatica della cura, che definisce la struttura processuale; la semantica della cura, che orienta il contenuto di senso e significato dell'azione didattica, verso l'equità e la giustizia; la tecnica della cura, che ne declina l'attuazione situata a riflessiva. Sulla base di questa epistemologia, l'azione didattica fondata sulla cura, assunta come scelta politica intenzionale dell'insegnante può risultare un'opzione per contrastare le logiche egemoniche e colonizzanti, promuovendo una trasformazione esistenziale degli studenti e restituendo centralità all'inclusione, al benessere e alla costruzione democratica della conoscenza. Infine, si identificano indicatori e strumenti da impiegare in un disegno di ricerca empirica finalizzato a validare scientificamente i pilastri teorici della didattica fondata sulla cura. In questo contributo si espliciterà solo la fase di costruzione teorica degli strumenti i quali saranno sottoposti a validazione empirica attraverso ricerche future.

Parole chiave: necrodidattica; didattica fondata sulla cura; didattica vitale; intersezionalità; formazione degli insegnanti; giustizia.

* Ricercatore di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, e-mail: giuseppe.liverano@unich.it.

Abstract

The complexity of school contexts, characterized by phenomena of educational exclusion, hegemony and discrimination, calls for a radical rethinking of educational action. The paper introduces the paradigm of necrodidactics (Liverano, 2025) to describe some didactic actions in which micro-aggressions, standardized micro-actions, ambiguous gestures and words are generated, which in the invisibility of diseducational micro-mechanisms, produce identity and educational annihilation, configuring themselves as a silent form of symbolic violence. In opposition to this educational drift, the article epistemologically proposes a didactic based on care, understood as an antidote that restores to teaching its vital, emancipatory and democratic vocation. Through an analysis that integrates the intersectional approach and the decolonial perspective, the three constitutive foundations of this proposal are outlined: the grammar of care, which defines the procedural structure; the semantics of care, which orients the content of meaning and significance of the didactic action, towards equity and justice; the technique of care, which declines its implementation situated in a reflective way. On the basis of this epistemology, the didactic action based on care, taken as an intentional political choice of the teacher, can be an option to counter hegemonic and colonizing logics, promoting an existential transformation of students and restoring centrality to inclusion, well-being and the democratic construction of knowledge. Finally, indicators and tools are identified to be used in an empirical research design aimed at scientifically validating the theoretical pillars of care-based teaching. In this contribution, only the theoretical construction phase of the tools will be explicit, which will be subjected to empirical validation through future research.

Key words: necrodidactics; care-based teaching; vital teaching; intersectionality; teacher training; justice.

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 26/06/2026

1. Complessità scolastica e didattiche nocive: verso un'azione vitale fondata sulla cura

Negli ultimi anni il mondo della scuola è stato chiamato a gestire un livello di complessità elevata. Questa complessità deriva da profonde trasformazioni sociali, culturali ed epistemologiche che impongono di ridefinire finalità, contenuti e pratiche didattiche al fine di contrastare e prevenire le inclusioni esclusive (*Ibidem*). Si tratta di azioni formative innovative in grado di riflettere un modo inedito di pensare e realizzare la didattica. Queste azioni si fondano su

prospettive educative e dimensioni pedagogiche come l'equità, la giustizia sociale e la responsabilità individuale e collettiva (Benvenuto, 2022). In questo quadro, è possibile risignificare elementi cruciali per l'azione didattica come il potere educativo dell'insegnante.

Tale potere è intrinsecamente ambivalente (Liverano, 2025). Esso si riflette sulla formatività dell'azione, in senso positivo o negativo, a seconda dell'uso. In alcuni casi, senza intenzionalità, genera esclusione, riducendo il potenziale formativo della didattica e trasformandosi in uno strumento di discriminazione, di disuguaglianza ed egemonia. Spesso l'insegnante adotta un approccio intersezionale che interpreta l'esperienza educativa come interconnessione di fenomeni di potere (genere, classe sociale, origine etnica e culturale). Quando non utilizza la diversità come risorsa di arricchimento individuale e collettivo, il potere educativo assume una valenza negativa. Analogamente, quando l'insegnante opera in prospettiva decoloniale ma riduce la didattica a pratiche sconnesse dalle culture degli studenti o agisce senza alcun riferimento teorico valoriale volto a promuovere equità e giustizia. All'interno di questo paradigma, gli studenti vivono esperienze, ma non riflettono né problematizzano quanto vissuto. Di conseguenza non interiorizzano la conoscenza, non la trasformano in consapevolezza e non sviluppano senso critico, che è risorsa necessaria per riconoscere le diverse forme di egemonia ed esclusione. Il senso critico, invece, favorisce un'apertura verso l'equità, la giustizia epistemica e culturale, permette di analizzare i diversi punti di vista (Bracci & Romano, 2018). L'azione didattica quando è vitale educa, e educare significa generare cultura, apprendimento di nozioni, sviluppo di valori, competenze e stili di comportamento.

La riflessione pedagogica contemporanea si caratterizza per la domanda di senso che si pone e cioè: l'educazione produce vita, emancipa, libera, mette nelle condizioni lo studente di esprimersi e di autoregolarsi o, in alcuni casi, produce un annichilimento non solo identitario ma anche formativo?

Nel solco di una prospettiva pedagogica critica – da Paulo Freire (1968; 1973; 2004) a bell hooks (2020), da Giroux (1983; 2016; 2018; 2026) a Biesta (2015) – l'azione didattica è interpretata come pratica di libertà, espressione e democratizzazione del sapere. Questa concezione si sviluppa ulteriormente attraverso un confronto dialettico con le riflessioni di Michel Foucault sul concetto di Biopolitica e di Biopotere (1978; 2017) e, successivamente, con la Necropolitica di Achille Mbembe (2019). La Necropolitica rappresenta l'esercizio del potere di decidere chi annichilire sul piano esistenziale, riducendo l'accesso ai servizi, necessari per una vita dignitosa. Un modo di intendere e gestire il potere che ha caratterizzato e caratterizza alcuni territori dell'Africa in cui vige una sovranità neocoloniale. Da questo quadro, emerge il costrutto di Necrodidattica (Liverano, 2025), un neologismo utilizzato non per biasimare la scuola

o gli insegnanti, ma per descrivere un insieme di pratiche didattiche che esercitano un impatto negativo sulla curiosità e sulla motivazione degli studenti e inducono a smarrire il senso e il significato della loro presenza all'interno dello spazio e dell'azione formativa. Essa si annida nelle pieghe di una didattica che non educa perché esclusivamente performativa e prestazionale (Ivi, p. 195). Riduce gli studenti a ingranaggi uniformati di una catena di montaggio, funzionali alla riproduzione di un ordine sociale esistente, secondo le regole di un'egemonia imposta dal più forte. Questa condizione si accentua in presenza di studenti particolarmente vulnerabili. Fare diagnosi a scuola e eccedere nelle certificazioni sono distorsioni in grado di produrre ulteriori meccanismi di stigmatizzazione, se non corretti attraverso un agire responsabile e critico. Nella riproduzione di questi meccanismi i soggetti più vulnerabili assumono posizioni di subalternità epistemica, perché sopraffatti da stili egemonici. Fricker (2007) mostra come l'ingiustizia epistemica si manifesti attraverso una sistematica svalutazione da parte delle figure educative, delle narrazioni e delle interpretazioni dello studente. Questa ingiustizia si genera anche per mancanza di strumenti ermeneutici. Tali strumenti aiutano gli studenti a interpretare correttamente la propria esperienza educativa, il disagio, la discriminazione e il confinamento che vivono. A tutto questo si aggiunge la colonizzazione cognitiva, che riduce le diverse intelligenze e i diversi stili di apprendimento ad uno stato ancillare. In questa condizione si fa strada una matrice abilista che impone una sola via per apprendere (Karmiris, 2021; Walsh, 2013).

Di fronte a questa emergenza educativa, si ritiene possa essere utile un ripensamento dell'azione didattica, in modo che approccio intersezionale e prospettiva decoloniale possano diventare uno scenario didattico integrato, reale e fecondo. Questa integrazione sollecita ancora di più la responsabilità individuale e collettiva degli insegnanti. Essa implica assumere rischi, valorizzare concretamente la diversità e le differenti culture degli studenti (Biesta, 2015; Apple, 2012), integrare le necessità istruttive con le finalità educative, accogliere il bisogno degli studenti di intessere relazioni significative, generare benessere, senso di comunità e appartenenza. L'azione didattica si trasforma in cura in grado di promuovere equità e giustizia, in una prospettiva di interdipendenza positiva e di generosità trasformativa verso gli altri. Nella sostanza, l'insegnamento assume realmente una valenza politica e morale e si orienta verso la ricerca costante di quella logica pratica aristotelica. Sul piano formativo questa logica si traduce in una saggezza didattica in grado di determinare il bene e scegliere secondo una idea di giustizia, per trasformare una condizione che non è, né equa né giusta. In una volontà reale di massimizzare il bene in senso collettivo.

Le evidenze scientifiche relative alla nuova ricerca didattica contemporanea evidenziano come il valore della cura rappresenti un elemento fondamentale

per la qualità e gli esiti dell'insegnamento. La cura «determina le migliori condizioni perché si verifichi l'apprendimento» (Laneve, 1999). Essa favorisce il processo di inclusione, il benessere scolastico, la qualità della disponibilità alla partecipazione alle attività scolastiche da parte degli studenti, il clima di classe, la soddisfazione dei bisogni formativi (Friso & Barraco Mastrangelo, 2023; Gleason & Mehta, 2022; Calabretta, 2018; Mantovani *et al.*, 2016). La prospettiva della cura, nell'azione didattica e nella relazione educativa, conduce a «sviluppare lo stile di una competenza all'accoglienza come tratto distintivo della persona» (Perla, 2013, p. 50). L'obiettivo è individuare la «rotta verso il riconoscimento di diritti sempre più estesi e concreti delle persone, di inclusione, di partecipazione attiva di ciascuno nel proprio contesto di vita, di risposta ai bisogni formativi, complessi e speciali, di ogni essere umano» (Bruni, 2024, p. 228). Questo richiede, da parte dell'insegnante, un impegno e una responsabilità per attuare una «apertura strutturale in cui si danno comprensione e affetto [...] perché la cura è, essa stessa, esistenzialmente, comprensione e affettività, inscindibilmente» (Palmieri, 2003, p. 25). L'affettività nell'azione didattica è fondamentale per avvicinare gli studenti alla conoscenza, attraverso la corporeità (Pujade Renaud, 2012) e la sensualità, intesa come fascino esercitato soggettivamente dall'insegnante in maniera possessiva sull'allievo (Damiano, 2007, p. 203). Nell'azione didattica questi fattori non sono in antitesi, ma complementari. Essi generano una armonia senza la quale l'insegnante non saprebbe tradurre emozioni e sentimenti in azioni didattiche eque e giuste, all'interno di dinamiche relazionali in cui i soggetti interagiscono tra di loro, riconoscono reciprocamente il valore dell'altro e agiscono con responsabilità e rispetto reciproco (cfr. Perla, 2024).

In una chiave descrittivo-interpretativa, la qualifica di “moralmente giusta” attribuita all'azione didattica va intesa come una caratterizzazione del modo di essere della pratica educativa, non come l'applicazione di un insieme di regole e valori, giacché l'insegnamento è intrinsecamente etico. L'integrità dell'agire didattico emerge come proprietà relazionale e processuale e si manifesta attraverso la saggezza pratica dell'insegnante. Questa saggezza è, perciò, una disposizione interpretativa che orienta il giudizio in situazione e serve all'insegnante per riconoscere la valenza intrinsecamente politica e morale dell'insegnamento, come azione, cioè, che produce impatti sulla libertà degli studenti e in termini di equità. Questa disposizione si traduce in una didattica fondata sulla cura, che, lungi dall'essere un atteggiamento di sola benevolenza, rappresenta una struttura epistemica e relazionale che si attiva a partire dal riconoscimento della dignità di ogni studente. La dignità di ogni studente è, perciò, una dimensione costitutiva che orienta e plasma le scelte didattiche.

2. Grammatica, semantica e tecnica della cura: fondamenti epistemologici di una didattica vitale

Quando la cura costituisce il fondamento di un'azione didattica vitale non egemonica e non colonizzante, emergono delle regole all'interno di un dispositivo processuale. Esse hanno lo scopo di garantire l'efficacia e la legittimità etica e politica dell'azione didattica, e azzerare il rischio di ridurla ad una deriva assistenzialistica. Questo dispositivo processuale individua una formalizzazione epistemologica nella riflessione di Joan Tronto (1993; 2015). L'autrice identifica nel processo di cura una sequenza di quattro micro-processi interconnessi (*caring about*, *taking care of*, *care giving*, *care receiving*) a cui se ne aggiunge un quinto (*il caring with*), il cui rispetto è requisito fondamentale per questo riconoscimento di legittimità politica e morale.

La grammatica della cura, in questa trasposizione didattica, rappresenta una tassonomia di regole inderogabili che assume un significato operativo ben preciso: nella fase del *caring about* emerge il riconoscimento recettivo e non giudicante del bisogno dello studente (cognitivo, emotivo, sociale e relazionale) e della sua dignità come dote sacrale e come valore laico da conquistare attraverso un impegno ad emergere e uscire da una situazione di fragilità (Bruni, 2025). All'interno di un'azione didattica disciplinare e educativa l'insegnante, dunque, non si limita a sviluppare dei contenuti, ma esercita un'attenzione generosa ed empatica verso lo studente per rappresentarlo e comprenderlo nella sua globalità. Nella fase del prendersi cura (*taking care of*) si formalizza il patto e l'assunzione di responsabilità nella pianificazione di obiettivi didattici e inclusivi concreti, come conseguenza di un riconoscimento oggettivo dei bisogni dello studente. Nella terza fase, quella del prestare cura (*care giving*) l'insegnante traduce, sul piano pratico, l'intervento didattico pianificato, attraverso azioni personalizzate, un supporto affettivo ed emotivo, la mediazione e le relazioni sociali, una valutazione inclusiva. La quarta fase (*care receiving*) rappresenta il momento del ricevere cura, dunque di restituzione di un feedback e di verifica. L'azione di cura risulta efficace se il bisogno è stato effettivamente soddisfatto, se lo studente risulta trasformato e cresciuto nell'autonomia e nell'indipendenza (Tronto, 2015), se risulta possibile accedere alla quinta fase, quella del *caring with*, dove è avvenuto un superamento della fragilità, uno sviluppo dell'autodeterminazione e della consapevolezza di essere e appartenere ad un sistema. Non in modo neutrale, ma con una chiara funzione politica e morale in modo da apportare un contributo per lo sviluppo del sistema in cui opera.

Se la grammatica della cura fornisce la struttura processuale dell'azione didattica, la semantica della cura ne definisce il contenuto di senso e l'orizzonte

di significati, orientando politicamente l'agire dell'insegnante. Nell'individuazione e personalizzazione dell'apprendimento la semantica della cura intercetta lo spazio e il terreno per un sostegno che assume significati differenti a seconda del contesto, della storia personale dello studente, delle sue relazioni e delle variabili che impattano sul suo modo di vivere lo spazio formativo. Franco Cambi ricorda che la cura è una categoria polisemica (2010) e, in quanto tale, si traduce, operativamente, in un insieme di gesti e di azioni, di stimolo e supporto, come abito formativo cucito sulle caratteristiche di ogni studente teso a rigenerare un equilibrio con i pari, in quanto portatori di culture differenti. Dunque, la semantica della cura ci informa che ogni micro-processo della grammatica della cura considera attivamente le specifiche posizionalità sociali, culturali e identitarie degli studenti. Ogni micro-processo si incarna in specifiche competenze, valori, virtù, atteggiamenti e comportamenti. Quelli più funzionali a trasformare la condizione di fragilità in una condizione di piena centralità, organicità e armonia dello studente. Questa trasformazione avviene all'interno di un sistema di relazioni significative. Tale sistema permette allo studente di vivere il contesto, con una sensazione di pieno benessere e con la percezione di poter accedere ad una istruzione di qualità. In questo senso, la prospettiva dell'intersezionalità (Crenshaw, 1989) si trasforma in uno strumento euristico imprescindibile, perché è innegabile che uno studente con una disabilità, con background migratorio e di basso ceto sociale viva l'esperienza scolastica in modo radicalmente diverso da un suo pari di ceto sociale e con background culturale più elevato. Ma perché la didattica della cura diventa un'azione vitale? Perché, nel caso specifico, si decolonizza, abbandona la pretesa di un sapere universale per abbracciare epistemologie e saperi incarnati in una prospettiva che include e garantisce il reciproco riconoscimento tra gli studenti e la giustizia, come bussola dell'agire didattico.

Infine, la tecnica della cura rappresenta la dimensione più situata e soggettiva dell'agire didattico dell'insegnante. Elio Damiano ci insegna che «il contesto fa testo e caratterizza un modo specifico di realizzare l'azione didattica» (2007, p. 16). Una didattica fondata sulla cura tende a non configurarsi come una tecnica basata su metodologie standardizzate, piuttosto si delinea come una filosofia di insegnamento che si manifesta attraverso molteplici modalità in base a tutte le variabili che sono in gioco, alle caratteristiche di ogni soggetto, alla vicenda personale, al contesto e alla dimensione storica, culturale e sociale in cui l'azione didattica si realizza. Praticare la cura nell'azione didattica implica, di fatto, il ricorso ad una dimensione tecnica. Questa tecnica si compone di modalità sempre inedite che l'insegnante adotta per tradurre la grammatica e la semantica della cura in azioni vitali, pur nella differenziazione delle strategie didattiche, degli strumenti e dei materiali utilizzati. Questa scelta richiede rigore e competenza riflessiva ed ermeneutica. Queste risorse sono fondamentali

per interpretare la complessità di ogni situazione, problematizzare le differenti forme di disagio che gli studenti manifestano in classe, scomporre e analizzare le conflittualità che si verificano, trasformando ciò che potrebbe essere potenzialmente nocivo e poco educativo, in una opportunità di sviluppo olistico (Cabalretta, 2018; Mortari, 2016). Se la cura riflessiva (Mortari, 2015) è una «progettualità educativa tesa alla costituzione di benessere, risultato di sguardi e gestualità sensibili al tutto» (Demozzi, 2017, p. 91), la tecnica della cura rappresenta uno *stile di declinare la cura* che consente all'insegnante e agli studenti di sperimentare concretamente un ventaglio infinito di valori e principi di un'etica della cura, al fine di interiorizzare tutti quei significati che in essa sono impliciti come dimensione universale. Nella pratica didattica, la tecnica della cura si articola lungo la dimensione relazionale, che privilegia il dialogo e il confronto costruttivo per giungere ad una sintesi ermeneutica (Noddings, 1986); lungo quella esperienziale, che trasforma la relazione tra insegnante e studente in uno spazio di esplorazione autentica e di trasformazione, dove lo studente può sbagliare in quanto agisce lungo una prospettiva non giudicante (Lally & Mangione, 2017); lungo quella riflessiva in cui l'esperienza relazionale viene elaborata criticamente per diventare opportunità di sviluppo olistico; lungo quella tecnologica, che apre a nuovi orizzonti metodologici, in grado di elevare le potenzialità formative della didattica, se assunta criticamente.

Promuovere una didattica fondata sulla cura corrisponde a una scelta politica e morale orientata a generare una ecologia delle relazioni educative e in tutti i processi interni all'azione didattica dove la vulnerabilità di ogni studente non è un ostacolo da rimuovere, ma una condizione con cui confrontarsi, da trasformare in risorsa, per costruire conoscenza condivisa. Politica perché l'agire didattico dell'insegnante problematizza l'azione didattica per interrogare e trasformare le strutture di potere che producono disuguaglianze ed egemonia all'interno dello spazio formativo. Morale perché l'agire didattico dell'insegnante si assume una responsabilità nei confronti di tutte le vulnerabilità presenti in classe, a partire dall'assunto che l'azione educativa è, più di ogni cosa, un'azione di cura (Canevaro & Ianes, 2022), assumendo il rispetto della dignità di ogni studente come presupposto fondamentale per ogni didattica fondata sulla cura.

3. Sinergia trasformativa tra intersezionalità e decolonialità per una didattica della cura come azione vitale

In opposizione alle derive già esplorate, intersezionalità e decolonialità si propongono come sinergia trasformativa. Questa sinergia nutre una didattica fondata sulla cura che si traduce in azione vitale. Essa promuove una resistenza

capace di smascherare quei meccanismi attraverso cui si riproducono gerarchie ed egemonie. Offre agli studenti fragili o a quelli che, per tratti caratteriali faticano, a esprimere temperamento, la possibilità di esprimere la propria personalità, di autoregolarsi, di individuare uno spazio protetto dove la fiducia, ma anche la dipendenza iniziale, sono contemplate come condizioni legittime e necessarie nel percorso verso l'autodeterminazione.

Questa integrazione genera azioni vitali che promuovono equità e giustizia attraverso azioni descritte nella Tabella 1.

Tab. 1 - Azioni che promuovono equità e giustizia in azioni vitali nella prospettiva della didattica fondata sulla cura

Dimensione	Azione di didattica vitale fondata sulla cura	Effetto vitale
Etica	L'insegnante assume valori come la cura, la giustizia, l'equità, la responsabilità come bussola morale dell'agire didattico	Mettere in pratica questi valori decostruisce gerarchie, egemonie e privilegi, valorizza saperi marginalizzati, riconosce le vulnerabilità e promuove una didattica che emancipa e libera
Politica	L'insegnante assume scelte trasparenti, eque e giuste (Pascal, 1967)	Produce emancipazione, libertà di espressione e di manovra, democratizzazione del sapere (Freire, 1973), autodeterminazione, che permettono agli studenti di sviluppare una soggettività critica e di non essere fruitori passivi
Strutturale	L'insegnante elimina micro-pratiche di esclusione (sguardi evitati, aspettative, basse, espressioni verbali ambivalenti)	Promuove negli studenti l'autostima, l'autoefficacia e la motivazione che insieme supportano lo studente a sperimentare la propria agency
Epistemica	L'insegnante valorizza in modo equo tutte le culture presenti in classe e programma il curriculum in prospettiva decoloniale	Produce giustizia cognitiva: tutti gli studenti avvertono una fiducia dell'insegnante e si sentono legittimati e incentivati a promuovere il proprio sapere e la propria cultura
Culturale	L'insegnante opera nell'azione didattica con il fine di intercettare, decodificare prevenire e contrastare le diverse forme di egemonia che si possono produrre	La diversità viene riconosciuta come una risorsa e non come una barriera o un ostacolo alla crescita individuale e collettiva

Relazionale	L'insegnante promuove un agire didattico per generare un clima di fiducia e relazioni fondate sull'accoglienza, l'ospitalità, l'ascolto e l'empatia	Costruzione di legami significativi ed autentici, perché anche la vulnerabilità diventa uno spazio di dialogo, di confronto e di crescita costruttiva
-------------	---	---

Questa sintesi evidenzia che l'azione vitale non degenera in un supporto sterile e assistenzialistico, ma rappresenta una postura etica e politica che riconosce la vulnerabilità come condizione umana universale; dunque, lo studente non è gestito in funzione delle sue criticità. Tale postura si riflette in una pratica didattica organizzata, strutturata, organica, vigilata e orientata per rinnovare un bagaglio competenze in grado di sviluppare la saggezza pratica dell'insegnante; genera condizioni sociali e simboliche perché ogni studente possa vedere legittimati e riconosciuti quei diritti che garantiscono benessere, socialità significativa, apprendimento di qualità.

Testimoniare l'insegnamento come azione politica e morale significa, dunque, che l'insegnante sa tradurre in pratica la saggezza che guida il suo agire verso ciò che è bene e verso ciò che è giusto. Significa riuscire a orientare le scelte curriculari, metodologiche e relazionali verso una equità e giustizia sostanziale in grado di restituire centralità al processo di inclusione e un apprendimento di qualità. Ciò comporta gestire una complessità: non basta imparare a dichiarare ciò che si intende fare, ma offrire agli studenti una testimonianza autentica, facendo dell'insegnamento un processo vivente. Raggiungere questi livelli non è un processo lineare. Richiede una formazione sostanziale che assuma la cura come fondamento ontologico ed etico dell'azione didattica. In questo processo di formazione, l'insegnante è l'interprete principale in grado di integrare saperi e competenze con la dimensione emotiva, relazionale e riflessiva. Sviluppa una capacità recettiva e di ascolto profondo e una abilità nel saper decostruire le cornici abiliste ed eurocentriche. In questo modo sarà più semplice promuovere una didattica sempre storicizzata e contingente (Damiano, 2007), quindi, capace di adattare le strategie e immaginare risposte inedite ai bisogni sempre singolari degli studenti.

4. Verso un'agenda di ricerca empirica: deduzione teorica e proposta operativa di indicatori e strumenti per una didattica vitale fondata sulla cura

La validazione scientifica di una didattica fondata sulla cura, capace di generare azioni vitali, presuppone la traduzione operativa dei pilastri teorici (grammatica, semantica e tecnica della cura) in un sistema di indicatori e strumenti empiricamente osservabili e misurabili. A tal fine, si è proceduto a una

deduzione sistematica degli indicatori a partire dai costrutti teorici illustrati nei paragrafi precedenti. Nello specifico:

- dalla grammatica della cura (micro-processi di J. Tronto) sono stati desunti gli indicatori comportamentali della griglia osservativa (Tab. 2);
- dalla semantica della cura (equità, decolonialità, riconoscimento della vulnerabilità) sono stati desunti gli *items* del protocollo di autovalutazione (Tab. 3);
- dalla tecnica della cura (in particolare dagli esiti del *caring with*) sono stati desunti gli items della scala di percezione degli studenti (Tab. 4).

Questa operazione di deduzione teorica costituisce il primo passo del percorso metodologico, prima di qualsiasi validazione empirica. Questa sezione descrive tale percorso, distinguendo tra la fase già compiuta (concettualizzazione e operazionalizzazione) e quella da realizzare in future ricerche, necessaria per valutare l'efficacia trasformativa di azioni vitali fondate sulla cura. Senza questa esplicitazione, la proposta non si traduce in una opzione investigabile, ma rimane esclusivamente sul piano di una argomentazione filosofica. Se si afferma che una didattica fondata sulla cura contempla una grammatica, allora l'esplicitazione di come riconoscere una violazione delle regole diventa la conseguenza logica di tale affermazione. Allo stesso modo se si fa riferimento ad una semantica della cura occorre individuare come rilevare la postura dell'insegnante attraverso un protocollo di autovalutazione strutturato o attraverso l'utilizzo di app (es. Happy teaching), utili, per esempio, per valutare il benessere o monitorare lo stress dei docenti. Infine, se si evoca una tecnica della cura occorre chiarire quale cambiamento osservabile nello studente può attestarne l'efficacia. La Tabella 2 propone una griglia di osservazione a bassa strutturazione, articolata in cinque aree corrispondenti ai micro-processi che compongono la grammatica della cura, come struttura processuale, ciascuna con indicatori comportamentali.

Tab. 2 – Griglia di osservazione a bassa strutturazione dei micro-processi della grammatica della cura

Micro-processo	Indicatori di necrodidattica
<i>Caring about</i>	L'insegnante non evidenzia segnali di criticità e disagio espliciti (es. studente che non partecipa o ha una postura chiusa); l'insegnante risponde in modo standardizzato o giudicante (es. sei sempre quello che non studia; sei distratto come sempre)
<i>Taking care of</i> (assunzione di responsabilità)	Mancanza di adattamento degli obiettivi dichiarati; mancanza di diagnosi dei bisogni e pianificazione didattica uniforme
<i>Care giving</i> (prestazione di cura)	L'insegnante non utilizza l'affettività e supporto di tipo affettivo per la mediazione sociale; utilizza una sola modalità espositiva; la valutazione non è formativa né inclusiva

<i>Care receiving</i> (ricezione e feedback)	Non viene richiesto feedback allo studente; non c'è verifica del soddisfacimento del bisogno
<i>Caring with</i> (corresponsabilità)	Non c'è coinvolgimento dello studente nelle decisioni relative al suo percorso formativo; le azioni non prevedono step per lo sviluppo dell'autonomia, dell'autodeterminazione e dell'autoregolazione

Per ogni indicatore il comportamento descritto si considera “verificato” se si manifesta almeno una volta durante l’osservazione (es. l’unità di osservazione può essere un’ora di lezione). Alla presenza di più comportamenti avvicinati a quello rappresentato, si registra come “verificato” se si presenta almeno un episodio chiaramente identificabile. La costruzione della griglia si è basata sulla seguente procedura:

- per ciascuno dei cinque micro-processi della grammatica della cura, si è identificata (con riferimento alla letteratura di J. Tronto e della descrizione operativa fornita) una condizione di “violazione della cura”, coerente con la logica descrittiva del paradigma della necrodidattica;
- ogni condizione è stata tradotta in un indicatore comportamentale dicotomico (presente/assente), abbastanza facile da osservare nei contesti scolastici, senza eccessive formulazioni interpretative;
- la griglia risultante è stata sottoposta ad una prima verifica di coerenza interna da colleghi ricercatori, esperti di didattica inclusiva e della metodologia della ricerca, che operano nell’ambito di competenza della pedagogia sperimentale, con i quali si sta pubblicando un testo sugli argomenti di questo articolo. La prima verifica si è basata su una discussione che ha raggiunto un consenso unanime, dopo che la pertinenza di ciascun indicatore rispetto al proprio micro-processo è stata validata in modo indipendente.

Per la sua validazione, la griglia andrebbe sottoposta a un giudizio di esperti e testata su un campione di osservazioni in classe per stimare la fedeltà dell’osservazione interna e la validità del costrutto.

Nella Tabella 3 si fa riferimento ad un protocollo di autovalutazione della postura dell’insegnante composto da items su scala Likert a 5 punti (1= mai; 5= sempre) raggruppati in tre dimensioni semantiche.

Tab. 3 – Protocollo di autovalutazione della postura dell’insegnante

Dimensione semantica	Esempio di items
Equità e giustizia nella didattica	Es. Nell’azione didattica considero esplicitamente le differenze culturali, sociali e di genere degli studenti?

Decolonialità del curriculum	Es. Quando scelgo materiali e contenuti, agisco in modo da rappresentare i saperi marginalizzati o non occidentali e li integro alle risorse canoniche?
Riconoscimento della vulnerabilità	Es. Considero la vulnerabilità non come un deficit ma come una condizione universale, un modo altro di funzionare, da cui partire per personalizzare l'apprendimento?

La costruzione del protocollo di autovalutazione si è basata sulla seguente procedura:

- la semantica della cura ha suggerito tre macro-dimensioni: equità e giustizia nella didattica; decolonialità del curriculum, riconoscimento della vulnerabilità;
- per ogni dimensione sono stati generati n. 5 items strettamente connessi alle situazioni didattiche quotidiane, sottoposti ad una valutazione di pertinenza da parte dei ricercatori prima citati;
- gli items riportati nella Tabella 3 costituiscono la versione provvisoria ridotta (con esempi rappresentativi).

La validazione completa, inclusa la verifica della coerenza interna, è concepita come una fase successiva che si avvale di una analisi esplorativa e confermativa.

La tecnica della cura si manifesta con uno stile situato il cui esito trasformativo è osservabile attraverso la fase del *caring with* (corresponsabilità): è il momento in cui lo studente certifica di aver sviluppato autodeterminazione, consapevolezza e responsabilità condivisa. Si può ricorrere ad una scala di percezione autocompilata composta da items su scala Likert a 5 punti (1 = per nulla d'accordo; 5 = completamente d'accordo) articolata in tre dimensioni semantiche, come da Tabella 4. Tale scala è scaturita dalla quinta fase della grammatica della cura, dalla quale dovrebbe derivare uno sviluppo di autonomia, responsabilità condivisa e consapevolezza di appartenenza. Da questa puntualizzazione sono state tratte tre dimensioni semantiche e cioè:

- autonomia e *agency*, che prevedono capacità di iniziativa e espressione divergente;
- riconoscimento reciproco che prevede la percezione di essere ascoltati e valorizzati;
- corresponsabilità trasformativa che auspica lo sviluppo della capacità di tradurre il vissuto esperienziale in azioni di cambiamento.

Nella tabella non si riporta la scala completa degli *items* formulati (n. 12 items), ma solo un campione rappresentativo. La scala è stata sottoposta ad una prima verifica dei ricercatori. Sarà successivamente sottoposta ad un campione rappresentativo di studenti di scuola secondaria di secondo grado che ne accerterà la comprensibilità e l'adeguatezza del linguaggio.

Tab. 4 – Scala di percezione del caring with

Dimensione semantica	Esempio di items
Autonomia e <i>agency</i>	Es. in classe posso liberamente proporre idee diverse da quelle dei miei compagni o del libro senza essere giudicato dall'insegnante
Riconoscimento reciproco	Es. I miei compagni e l'insegnante ascoltano quello che penso anche quando il mio pensiero diverge dalla maggioranza
Corresponsabilità trasformativa	Es. Quello che sviluppiamo in classe mi aiuta a capire come posso trasformare in qualcosa che mi sembra poco equo e giusto, sia nella mia vita che nel gruppo.

Allo stato attuale, infatti, gli strumenti presentati nelle Tabelle 2, 3 e 4 costituiscono una semplice proposta operativa di derivazione esclusivamente teoretica.

Tuttavia, per una maggiore trasparenza del percorso metodologico e per fornire una chiara esplicitazione della relazione tra i costrutti teorici, le dimensioni operative e gli indicatori, si fa riferimento alla Tabella 5. In essa si esplicita l'operazionalizzazione delle possibili connessioni e si riporteranno solo quelle che si riferiscono alla grammatica della cura, a titolo di esempio esplicativo.

Tab. 5 – Operazionalizzazione esplicita delle relazioni

Costrutto teorico	Dimensione operativa	Indicatore/Item	Modalità di rilevazione
Grammatica della cura (<i>caring about</i>)	Attenzione verso segnali di disagio	L'insegnante non evidenzia segnali di criticità e disagio espliciti	Osservazione della classe
Grammatica della cura (<i>taking care of</i>)	Adattamento degli obiettivi ai bisogni	Mancanza del rilevamento dei bisogni	Osservazione della progettazione didattica e delle dichiarazioni in classe
Grammatica della cura (<i>care giving</i>)	Personalizzazione e supporto affettivo	L'insegnante non utilizza affettività o utilizza una sola modalità espositiva	Osservazione delle pratiche didattiche e delle interazioni
Grammatica della cura (<i>care receiving</i>)	Verifica del soddisfacimento del bisogno	L'insegnante non utilizza feedback costruttivi né promuove verifica del soddisfacimento dei bisogni	Osservazione delle verifiche
Grammatica della cura (<i>care with</i>)	Sviluppo di autonomia e autodeterminazione	L'insegnante non coinvolge lo studente nelle scelte didattiche	Osservazione delle opportunità di scelta e autogestione

Il percorso metodologico descritto, perciò, ha lo scopo di fornire una base accessibile, trasparente e chiara per future indagini empiriche. Tali studi dovrebbero includere un disegno di ricerca che prevede una fase qualitativa (focus group con insegnanti per esplorare la comprensibilità e la rilevanza degli items) e una fase quantitativa (che prevede l'uso della griglia in un campione di classi e delle scale ad un campione rappresentativo di insegnanti), con un rigoroso quadro descrittivo dei criteri di validazione (es. coerenza interna per ciascuna dimensione, fedeltà interna degli osservatori per la griglia, controllo su eventuali bias, correlazioni tra strumenti e ipotesi di ricerca).

L'uso corretto della griglia osservativa richiede una adeguata formazione, necessaria anche per ridurre possibili distorsioni. In questo senso l'osservazione mediante videoregistrazioni contribuisce ad una migliore interpretazione delle informazioni. Tutto quanto riportato può essere utile per agevolare l'analisi della validità delle griglie e delle scale e calcolare una possibile correlazione tra le misure di autovalutazione e la percezione degli studenti e dei docenti. Solo dopo questi processi gli strumenti potranno essere utilizzati per testare l'efficacia di interventi formativi fondati sulla didattica della cura.

4. Limiti e conclusioni

Un limite di questo contributo è rappresentato dall'assenza di dati empirici a supporto dell'epistemologia della necrodidattica e della didattica fondata sulla cura. Il rigore scientifico di questi costrutti dovrà essere supportato da futuri studi esplorativi o ricerche sperimentali.

La ricerca empirica risulta determinante per comprendere come una didattica fondata sulla cura generi azioni vitali, quali sono gli effetti di tale approccio, quali possono essere le barriere che ne ostacolano l'adozione e per fornire risposte valide a ulteriori interrogativi per la ricerca e cioè: come progettare modelli sistemici che rendano sostenibile la didattica fondata sulla cura, poiché questa non può essere relegata a responsabilità del singolo insegnante? Come integrare didattica fondata sulla cura e tecnologie come l'IA, per capire come potenziare la cura nella didattica individualizzata e personalizzata? Come assumere a fonte primaria di validazione, la voce degli studenti marginalizzati e più vulnerabili nel processo di progettazione di pratiche didattiche vitali? La sfida immediata è trasformare questo impianto teorico in una ricerca empirica rigorosa ed il primo passo è utilizzare questi indicatori e strumenti in uno studio di tipo qualitativo e quantitativo. Questo step potrebbe essere utile a comprendere se esiste una relazione tra micro-pratiche necrodidattiche osservate e le autovalutazioni degli insegnanti, ma soprattutto a evidenziare in che misura la percezione della corresponsabilità (*caring with*) riesce a predire misure oggettive di

partecipazione, di benessere e apprendimento di qualità. Per queste ragioni, nell'immediato futuro si proporrà questo studio in alcune classi di scuole della provincia di Chieti e Taranto.

Riferimenti bibliografici

- Apple M.W. (2012). *Education and Power* (1st ed.). London: Routledge.
- Benvenuto G. (2022). La scuola inclusiva come principio di equità: un traguardo per una educazione democratica. *Studi Sulla Formazione*, 25(1).
- Biesta G. J. (2015). *Beautiful risk of education*. London: Routledge.
- Bracci F., & Romano A. (2018). Educare al pensiero critico e creativo. In: Tino C, Frison D, a cura di, *Employability skills. Riflessioni e strategie per la scuola secondaria*. Milano-Torino: Pearson.
- Bruni E.M. (2024). Il paradigma della cura educativa: dignità e processi formativi. In: Pinnelli S, Fiorucci A e Giaconi C., a cura di, *I linguaggi della pedagogia speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita*. Lecce: Pensamultimedia.
- Calabretta P. (2018). Insegnare con cura per prendersi cura. La relazione didattica come cura. In: Pagano R., a cura di, *Quaderni del Dipartimento Jonico, Cultura e Saperi per un nuovo Umanesimo*. Taranto: Edizioni JSGE.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra adulità e scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Canevaro A., Ianes D. (2022). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson
- Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *University of Chicago Legal Forum*, 1: 139-167. DOI: 10.4324/9780429500480-5.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Elledici.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (1968). *Pedagogia degli oppressi*. Trapani: Edizioni Gruppo Abele.
- Foucault M. (1978). *Nascita della biopolitica*. Milano: Feltrinelli.
- Fricker M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Friso V., Barraco Mastrangelo N. (2023). Verso una pedagogia e una didattica della cura per i professionisti dell'educazione: possibilità, tensioni e sfide. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 15(26): 193-205. DOI: 10.15160/2038-1034/2767.
- Giroux H.A. (2026). *L'educazione come pratica per la libertà e coscienza critica nel Pensiero di Paulo Freire*, 33(2): 1-17.

- Giroux H. A. (2016). When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto. *The High School Journal*, 99(4): 351-359. DOI: 10.1353/hsj.2016.0014.
- Giroux H. (1983). *Critical Theory and Educational Practice. ESA 841, Theory and Practice in Educational Administration*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Gleason B., & Mehta R. (2022). Editorial. A pedagogy of care: Critical humanizing approaches to teaching and learning with technology. *Italian Journal of Educational Technology*, 30(1): 4-17. DOI: 10.17471/2499-4324/1278.
- Hooks B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Karmiris M. (2021). De-Linking the Elementary Curriculum from the Colonizing Forces of Ableism. *Journal of Disability Studies in Education*, 1-17 DOI: 10.1163/25888803-bja10011.
- Lally J. R., & Mangione P., a cura di (2017). Caring Relationships: The Heart of Early Brain Development, *Young Children*, 72(2): 17-24.
- Laneve C. (1999). *Elementi di didattica generale*. Brescia: La Scuola.
- Liverano G. (2025). Necrodidattica e inclusioni esclusive e dispersive: la didattica delle reti territoriali come prospettiva etica per lo sviluppo di alunni migranti. *Q-times. Journal of Education Technology and Social Studies*. 17(2): 191-205.
- Mantovani S., Silva C. & Freschi, E. (2016). *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Mbembe A. (2019). *Necropolitics*. Durham: Duke University Press (trad. it: *Necropolitics*. Bologna: Ombrecorte, 2024).
- Mortari L. (2016). For a Pedagogy of Care. *Philosophy Study*, 6(8): 455-463. DOI: 10.17265/2159-5313/2016.08.001.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Noddings N. (1986), *Caring: A feminine approach to ethics & moral education. Teaching Philosophy*. London: University of California Press.
- Palmieri C. (2003). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pascal G. (1964). *Alain éducateur*. Paris: PUF, (trad. it.: *Alain educatore*. Roma: Armando, 1967).
- Perla L. (2024). *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*. Brescia: Scholé.
- Perla L., a cura di (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensamultimedia.
- Pujade Renaud, C. (2012). *Le corps de l'élève dans la classe*. Parigi: Harmattan.
- Tronto J. (2015). Making the caring-with revolution happen. *Who Cares? How to Reshape a Democratic Politics*. Ithaca e London: Cornell University Press.
- Tronto J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. New York: Routledge.
- Walsh C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Casilla: Ediciones Abya-Yala.

Immersive technologies for inclusion: A Special Pedagogy protocol for the co-design of inclusive educational training paths

Tommaso Santilli*, Catia Giaconi**, Noemi Del Bianco***, Ilaria D'Angelo****

Abstract

Contemporary social and cultural transformations set forth the need to reframe education as a dimension of care, ensuring equal participation opportunities for all learners. In this context, immersive learning environments can be reinterpreted not merely as technological settings, but as pedagogical ecosystems where knowledge creation, participation, and accessibility are co-constructed through situated approaches. The present contribution proposes the application of a co-design protocol grounded in Special Pedagogy frameworks and aimed at developing inclusive educational training paths that see immersive technologies as inclusive educational and didactic supports. The pilot study presented in this paper makes it possible to reinterpret immersive learning environments as spaces capable of activating new processes of supportive educational relationships and new opportunities for self-determination.

Key words: Special Pedagogy; Immersive educational technologies; People with disabilities; Co-design; Immersive room.

First submission: 15/04/2026, accepted: 11/06/2026

1. Introduction

The most recent technological advancements, paired with ongoing social and cultural transformation, are currently reshaping the boundaries of traditional teaching and learning processes, calling for the need to orient education towards a dimension of care and personalisation (Giaconi et al., 2023; d'Alonzo & Giaconi, 2024). As a consequence, ensuring equal learning

* University of Macerata, Italy. E-mail: t.santilli1@unimc.it.

** University of Macerata, Italy. E-mail: catia.giaconi@unimc.it.

*** University of Macerata, Italy. E-mail: n.delbianco@unimc.it.

**** University of Macerata, Italy. E-mail: i.dangelo@unimc.it.

Doi: 10.3280/ess1-2026oa22561

opportunities in heterogeneous classrooms represents a challenging yet essential objective of contemporary educational systems, requiring schools to rethink established policies and practices to acknowledge diversity and promote social justice (Cottini, 2019; Bocci, 2020; Aiello & Giaconi, 2024). As highlighted by scientific literature (Giaconi et al., 2023; Giaconi & Del Bianco, 2025), creating and inhabiting inclusive learning ecosystems brings forth the need to design educational environments that can promote collaboration, reciprocity, and the active engagement of all students. In this direction, Special Pedagogy studies underline the relevance of creating opportunities for social inclusion that embrace diversity and personalisation, acknowledging the potential impact of tangible and intangible factors that might act as facilitators or barriers to active participation and community belonging (Canevaro, 2006; Lepri, 2011; Giaconi, 2015). Such a multidimensional approach therefore envisions the relational nature of teaching and learning processes, shifting the focus towards the dynamics through which educational settings are co-created and experienced by all people, including those with disabilities (Aiello & Giaconi, 2024; d'Alonzo & Giaconi, 2024). Accordingly, scientific literature evidences the need to foster equity and participation of all learners by rethinking learning spaces through a dynamic and transformative lens, able to reflect a bio-psycho-social approach (WHO, 2001; UN, 2006, 2015; Cottini, 2019; Bocci, 2020).

Following these considerations, the introduction of innovative educational technologies holds significant potential for the creation of inclusive learning ecosystems, offering unprecedented opportunities to enhance both the flexibility of educational strategies and the personalisation of learning experiences (Pinnelli & Fiorucci, 2019; Fiorucci, 2021). However, to draw on the guidance offered by special pedagogical principles and practices, the design and development of technology-based learning resources should follow a perspective on accessibility that goes beyond technical standards to embrace a human rights perspective (Titchkosky, 2011; Healey, 2025). As noted in the Item 5 (b) (i) of the Conference of States Parties to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities Provisional Agenda (2024), technologies can be framed as key enablers for social inclusion and active participation, supporting the transition towards an inclusive future when adequately designed. Accordingly, the discussion highlights the need to overcome existing barriers – such as limited accessibility of systems and contents, and insufficient inclusive design practices – by promoting coordinated, rights-based strategies that are grounded in universal design principles, the empowerment of people with disabilities and a multi-stakeholder collaboration (Giaconi et al., 2024; UN, 2024). To this end, by interpreting accessibility as a pedagogical resource that can guarantee wellbeing and participation “in all aspects of life” (UN, 2006, p.

6), Special Pedagogy frameworks can orient the design of technology-based learning solutions that are able to embrace diversity and promote higher levels of Quality of Life for people with disabilities (Schalock & Verdugo Alonso, 2002, 2006; Giaconi, 2015).

In light of these challenges, this contribution proposes a co-design protocol grounded in Special Pedagogy frameworks for the creation of inclusive training paths for immersive educational environments. After presenting the protocol, the paper illustrates, as a concrete application scenario, the co-design and development of an inclusive learning experience related to abstract art in the immersive room “I.D.E.A. 360”, built within the Department of Education, Cultural Heritage and Tourism of the University of Macerata. By reframing immersive learning environments as accessible and relational spaces, the study will highlight how Special Pedagogy knowledge and practices can inform and orient the design of innovative training paths to place educational experiences at the intersection of learning, participation, and social care, promoting the inclusion of all students, including those with disabilities.

2. Immersive technologies and inclusive environments: research background

The analysis of contemporary educational contexts highlights how schools are increasingly engaged in processes of digital transformation (Braga, 2017), which raise the need to recognise and critically understand both the opportunities and risks associated with educational technologies in the construction of inclusive learning environments. Indeed, the use of innovative, educational technologies can provide numerous benefits for learning when appropriately designed for educational contexts, highlighting how “technological advancements have the power to significantly enhance inclusivity for, and the empowerment of, individuals with disabilities by [...] fostering greater participation in society” (UN, 2024, p. 2). Specifically, it is possible to emphasise technology’s versatility for inclusive teaching, enabling the use of multiple means of representation and communication formats, and supporting the design and delivery of diversified and customisable learning materials (Rose & Meyer, 2002; Cottini, 2019; Caldarelli et al., 2023). Specifically, innovative technologies can serve as essential resources for social educational care by fostering inclusive environments that support communication, social competence, and equitable participation for children with special needs, breaking down barriers to interaction and learning and ensuring that all students have the opportunity to engage and contribute to their

communities on an equitable basis (Pinnelli & Fiorucci, 2020; Wyeth et al., 2023).

Within this framework, scientific studies underline how immersive technologies, based on the integration of the real-world environment with digital contents (Wellner et al., 1993; Craig, 2013), can offer significant advantages for the development of innovative and customisable educational mediators. In particular, existing studies highlight how immersive technologies enable the design of learning pathways that can be characterised by the complementarity between traditional resources and innovative tools (Heintz et al., 2021), integrating various types of multimedia content with a high degree of flexibility (Dhaas, 2024), and creating meaningful and engaging learning experiences for all students (Anderson, 2019; Garzón & Acevedo, 2019; Lester & Hofmann, 2020; Garzón, 2021). As highlighted in related literature, immersive technologies have the potential to promote quality, inclusion, and sustainability in everyday teaching practices (Aguayo & Eames, 2023; Khlaif et al., 2024), fostering students' motivation and active engagement (Fugate et al., 2025). These aspects are particularly relevant in relation to the need to ensure equitable learning opportunities for all learners (UN, 2006), supporting the development of innovative mediators capable of offering multiple means of representation and engagement (Anderson, 2019; Gill et al., 2024), in alignment with the principles of the Universal Design for Learning (UDL) framework (Rose & Meyer, 2002; Izzo, 2012; Rose et al., 2014) and the Quality of Life (QoL) model (Giaconi, 2015).

However, general findings appear to be optimistic but preliminary: as noted by recent review studies (Poggianti et al., 2025; Santilli et al., 2025), the majority of existing studies do not explicitly apply UDL and QoL principles in the assessment of immersive and inclusive educational technologies. Alongside the potential offered by these technologies for the development of innovative learning environments, it is important to consider several critical issues that might limit their effective integration into everyday teaching practices, thus highlighting the need for the development of informed and competent approaches to their application (Freese et al., 2023; Nikou et al., 2024). In general, studies highlight accessibility and usability challenges that, still to this day, represent open questions for scientific research (Dudley et al., 2023; Creed et al., 2023a, 2023b). Among these, the lack of specific training pathways, shared implementation protocols, and operational guidelines prevents teachers from developing coherent and pedagogically grounded practices for the use of such tools (Howard & Davis, 2023), often resulting in fragmented and unsystematic uses that overlook instances related to accessibility, participation, and inclusion (Lasica et al., 2020). In this regard, studies identify a gap in teacher training and in the resources needed to support the integration of these

tools into curricula and school environments, emphasising the need to provide professional development opportunities, practical guidelines, and structured support to effectively leverage these technologies in learning contexts (Marín-Díaz et al., 2022; Howard & Davis, 2023; Nikou et al., 2024). As highlighted in Creed et al. (2023a), the removal of technical, societal, and economic barriers represents an act of citizenship and community building in contemporary societies that addresses the full participation of all people, not only those with disabilities.

In general, the adoption of immersive technologies brings to the fore critical questions about their capacity to embrace learner diversity and respond effectively to individual needs within an inclusive framework, issues that remain largely unresolved. Building on this complex picture, the need to develop guidelines and protocols to ground immersive technology in sound pedagogical principles appears to be evident, with the aim of sustaining teachers' work, fostering full participation in digital environments, and promoting a relational understanding of education and inclusion (Hankey et al., 2017; Starkey, 2020; Sánchez-Cruzado et al., 2021; Fischer et al., 2022; Potestio, 2022).

3. Research protocol: co-design of immersive and inclusive environments

As anticipated in the introduction, this study aims to propose a research protocol for the development of inclusive contents to support learning within immersive environments. Moving beyond a purely technological perspective, the protocol is grounded in a participatory research approach (Hall, 1975; Cornwall & Jewkes, 1995; May, 2024), advocating for the active involvement of people with disabilities in the co-creation of inclusive learning experiences. In this sense, the study integrates the theoretical and operational frameworks of Universal Design for Learning (UDL) (Savia, 2016; Boichichio & Pennazio, 2024) and co-design (Steen, 2013; Giaconi et al., 2020, 2024), leveraging them to support the integration of inclusive educational technologies as an act of educational care (Wyeth et al., 2023; UN, 2024).

Specifically, the integration of UDL and co-design is motivated by their complementary potential in designing inclusive learning environments. In the first place, UDL provides a foundational paradigm to situate learning processes within complex and relational ecosystems, emphasising the role of design practices, pedagogical strategies, and multimodal supports in fostering inclusion across formal and non-formal contexts (Rose & Meyer, 2002; Izzo, 2012; Savia, 2016; Boichichio & Pennazio, 2024). Drawing on the principles of Universal Design (Mace, 1985; Goldsmith, 2007), UDL enables the creation

of flexible and accessible learning pathways that respond to diverse needs, promoting participation through an accessibility-by-design approach. Within immersive learning environments, this perspective supports the development of personalised and meaningful experiences, where technologies can act as mediators of learning, engagement, and cultural access thanks to multimedia features (Giaconi et al., 2021). Complementing this, co-design can be understood as a collective and situated process of knowledge production, where multiple actors are actively involved in exploring needs, imagining alternatives, and co-creating solutions (Titchkosky, 2011; Steen, 2013). Accordingly, co-design represents an epistemological stance that gives researchers the opportunity of questioning dominant narratives and embracing plural and often marginalised perspectives (Healey, 2025). Through participatory practices, stakeholders are engaged in the co-construction of learning experiences (e.g., narratives, representations, interaction modes), contributing to the emergence of more culturally responsive and inclusive educational experiences (Giaconi et al., 2020, 2021, 2024). From this perspective, the co-design process becomes a space of care, understood as a distributed pedagogical responsibility that integrates attention to relationships, subjectivities, and wellbeing within the design of learning environments, generating situated knowledge and transformative possibilities (Sarmiento-Pelayo, 2015; Del Bianco et al., 2024).

Overall, the integration of UDL and co-design can ensure the alignment with accessibility principles while opening spaces for the recognition of diverse experiences, identities, and forms of knowledge. This approach supports the development of immersive learning environments that are not only technically accessible, but also socially grounded, culturally responsive, and oriented towards social justice, ultimately fostering inclusive, participatory, and care-based educational practices.

Figure 1 illustrates the research protocol that was adopted, which consists of four main phases: the identification of UDL requirements (Phase #1 - Identification of UDL requirements in the application scenario), a preliminary creation of the content (Phase #2 - Preliminary prototype creation), an iterative process of testing and refinement (Phase #3 - Testing, Joint solution, Refinement), and the creation of the inclusive learning experience (Phase #4 - Co-creation of the inclusive learning experience).

In general, the proposed protocol involves iterative phases of prototype development, participatory testing, and collective refinement of immersive contents (e.g., narratives, multimodal resources, interaction modalities), actively engaging stakeholders as co-researchers. Particular attention is devoted to the co-construction of culturally responsive and accessible narratives, capable of integrating multiple epistemologies and fostering recognition of diverse identities and experiences. As anticipated, the proposed research

protocol was tested for the design and development of inclusive educational training in an immersive room setting aimed at supporting situated and accessible learning experiences. To this end, the protocol was applied in the design and development of narratives, representations, and multimodal interaction strategies that can support learning within immersive educational environments, as will be illustrated in the following section.

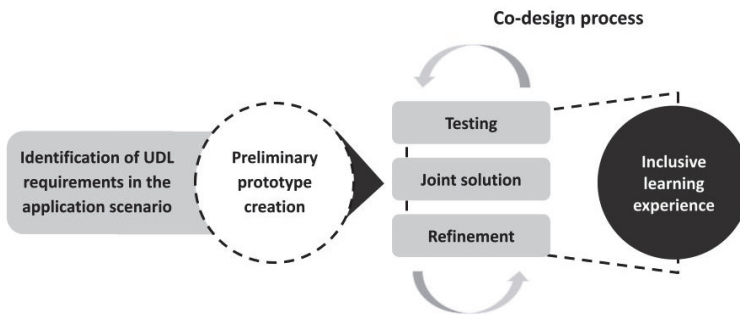


Fig. 1 - Co-design protocol

4. Co-design application scenario

The co-design protocol was applied for the design and development of an inclusive learning experience in the immersive room “I.D.E.A. 360”, built within the Department of Education, Cultural Heritage and Tourism of the University of Macerata. From a technical standpoint, the immersive room is equipped with an integrated technological system that combines the following infrastructures:

- Visual projection infrastructure: seven short-throw 3LCD laser projectors (positioned on the floor and walls of the room);
- Audio reproduction infrastructure: one amplifier and four surround sound speakers (positioned on the upper corners of the room);
- Environmental mapping infrastructure: four LiDAR sensors (positioned on the floor and walls of the room);
- Workstation infrastructure: two desktop PCs with a high-performance graphics card, 64 GB RAM, and a high-end Intel processor.

The specific content chosen for this pilot study was the artistic vision, painting style and works of Russian painter Vasilij Kandinskij (1866-1944), who is recognised as a pioneer of abstract art and widely acknowledged as a

foundational figure in the development of non-representational painting in the early twentieth century. The artist is renowned for his use of colours and shapes to convey emotion and spirituality, often drawing on his experience of synesthesia, in which he perceived colours as closely linked to music (Kandinskij, 1912/2005).

4.1 Identification of UDL requirements and preliminary prototype creation

On this basis, the research team analysed Kandinskij's foundational work "Concerning the Spiritual in Art" (1910), in which he conceptualises his artistic vision, illustrating the emotions and musical instruments he associates with each colour of the spectrum. The objective of the analysis was to translate the artist's conceptual and sensory correspondences into a multisensory experience leveraging the technologies of the immersive room (Phase #1). By doing so, the research team aimed at applying UDL principles in order to convey the learning content in a format that is both engaging and accessible, allowing for the exploration of Kandinskij's artistic style, emotional language, and synesthetic associations through a combination of visual, auditory, and spatial stimuli.

According to this framework, Phase #2 consisted in developing the first prototype of the immersive learning experience by structuring it around three main representation/interaction channels:

- Visual storytelling: graphic animations;
- Musical storytelling: musical arrangements;
- Literary storytelling: book interpretive reading.

The first feature involved the creation of custom graphic animations starting from a vector graphics digital twin of Kandinskij's painting "Several Circles" (1926). Using animation software, immersive animations were developed not only for the complete painting, but also for each colour of the spectrum (yellow, blue, green, red, orange, purple, white, and black), integrating visual elements drawn directly from the original artwork. The animations were created in order to visualise the dynamic relationships between colour, shapes, sound and emotion, allowing an interactive exploration within the immersive environment. The second feature involved the composition of custom musical arrangements through sound design software and a MIDI keyboard. Musical arrangements were created for the complete artwork and for the colour animations by sampling the specific musical instruments Kandinskij associates with each colour in his book. Melodic scores were designed to reflect the emotions and expressive qualities described by the artist, translating his synesthetic associations between colour and sound into a multisensory auditory experience. The audio was engineered to incorporate spatialisation techniques

in order to enhance immersion within the environment, distributing the sound sources across the space of the immersive environment. The third feature involved recording interpretative readings of selected passages from Kandinskij's book, highlighting the specific sections in which he articulates his artistic vision and conceptualises the musical, emotional, and symbolic significance of each colour. The readings were not conceived as neutral recitations, but were developed through a narrative approach aimed at conveying the expressive and affective nuances of the original text, paying attention to voice modulation, rhythm, and intonation. The recordings were integrated into the immersive environment, providing a narrative layer to complement the visual and musical components. Table 1 provides an example of the integration of three representation/interaction channels for the colour blue.

Tab. 1 - Accessible storytelling prototyping

Visual storytelling	Music storytelling	Literary storytelling
	D Major melody with a lavish sound. Layered orchestration including piano, cello and woodwinds.	"The inclination of blue to depth is so strong that its inner appeal is stronger when its shade is deeper. Blue is the typical heavenly colour".
	Melody moves to a lower register and gets more sombre and intense. Organ is added to the layered orchestration.	"When it sinks almost to black, it echoes a grief that is hardly human".
	Melody moves to a higher register and gets gentler and more subdued. All instruments stop playing except for piano.	"When it rises towards white, its appeal to men grows weaker and more distant".

The elements were then embedded into the immersive room through programming software that allowed the design of an interactive system through block-based programming. Specifically, the interactive system allows people to activate one or more storytelling features by touching the walls of the immersive room, allowing learners to engage with Kandinskij's art through visuals, sounds, and narrative separately or simultaneously.

4.2 Testing, refinement and co-creation of the inclusive learning experience

Phase #3 (Testing, Joint solution, Refinement) involved a total of 21 participants aged between 20 and 80 years, with a balanced distribution between male (11) and female (10) participants. The sample included one participant with a physical disability resulting from a rare disease, four participants with different types of visual disabilities, two participants with different types of hearing disabilities, and four participants with different types of intellectual disabilities. Participants were recruited on a voluntary basis with the support of local associations and provided informed consent for their participation in the study. Divided into four groups, participants were able to assess the accessibility of the immersive technologies implemented in the room and share their thoughts and suggestions via focus groups (Liamputtong, 2011). This method allowed for an in-depth exploration of their perspectives, understanding critical challenges and viable solutions to ensure inclusion within technology-supported learning environments. Insights and suggestions were analysed through Thematic Analysis (Clarke & Braun, 2017), organising recurring thematic dimensions that emerged across the collected narratives. To facilitate the focus group discussion, participants were asked the following question: *Based on your experience in the immersive room, what aspects would you revisit to improve its accessibility?* This phase was conceived not as a mere technical validation process, but as a situated and participatory space in which diverse perspectives, experiences, and forms of knowledge are engaged to critically inform the design of the immersive environment, in line with principles of inclusion, care, and epistemic plurality.

In general, participants with and without disabilities recognised that the integration of multiple modes of representation, interaction, and storytelling enhanced their sense of engagement and participation, enabling a meaningful and immersive cultural experience. Participants noted how the multimodal configuration, based on dynamic visualisation, sound interpretation and guided textual narration, enabled a deeper and more layered understanding of the artwork and its conceptual foundation, allowing for an accessible and intuitive learning experience. The experience was also perceived as an effective introduction to immersive technology as a means that can have a potential

positive impact on future educational and cultural practices for equal access and participation.

The feedback collected during the focus groups was grouped into two main thematic dimensions: *Highlighted needs to improve accessibility* and *Co-designed solutions*. Together, these dimensions capture the key issues raised by participants and the corresponding solutions developed through the co-design process, which informed the implementation of three main accessibility-oriented interventions (Table 2).

Tab. 2 - *Highlighted needs and co-designed solutions*

Highlighted needs to improve accessibility	Co-designed solutions
Need to support the perception and conceptual understanding of the artwork.	Design and creation of customised tactile supports reproducing the artwork.
Need to enhance the accessibility of narrative storytelling content.	Adaptation of interaction instructions and narrative descriptions into Easy-to-Read format.
Need to manage and regulate sensory load to moderate the level of immersion.	Integration of lighting and audio volume control functions.

In the first place, participants with visual disabilities highlighted the need to strengthen the conceptualisation of the original artwork. In the absence of visual cues, this aspect represents a fundamental trajectory to increase autonomous interaction and learning. To address this need, the co-design process led to the development of a 3D printed tactile replica of the original artwork, presenting different textures according to colours and a braille legend, to serve as a complementary reference. This tactile artefact can support learners in exploring the composition and structure of the painting while supporting the association between colours and sounds (Figure 2).

In the second place, participants shared the importance of developing accessible narrative content, capable of conveying the artist's vision with a language that is not overly complex or difficult to understand. In response to this need, the joint research team proposed the co-design of an Easy-to-Read¹ version of the literary storytelling, directly involving people with intellectual disabilities in order to develop a narrative that can support understanding for diverse audiences while preserving the core artistic and cultural meanings. Table 3 illustrates the Easy-to-Read text designed to present the artwork, co-

¹ easy-to-read.inclusion-europe.eu.

developed and validated with the contribution of participants with intellectual disabilities.



Fig. 2 - Example of 3D printed support for the learning experience

Tab. 3 - Example of Easy-to-Read adaptation

Original version	Easy-to-Read version
This artwork, titled <i>Several Circles</i>, was created by Vasilij Kandinskij, a pioneering figure in the development of abstract art. Kandinskij explored the relationship between colour and sound, conceiving colours as capable of evoking auditory sensations. Interact with the artwork to explore these connections and discover his artistic language.	This painting is called "<i>Several Circles</i>". This painting was painted by Kandinskij. Kandinskij is the artist who invented abstract art. For Kandinskij, every colour has a sound. Touch the artwork to begin exploring Kandinskij's art.

Lastly, some participants reported the need to moderate the level of immersion and regulate sensory load caused by the simultaneous presence of visual and auditory stimuli. This aspect was particularly relevant for participants with intellectual disabilities, as well as for those who preferred not to be fully immersed in the darkened environment of the immersive room, particularly when engaging in sign language communication. As a result, participants suggested the integration of adjustable parameters for both lighting and audio volume, allowing people to regulate the perceptual load according to individual preference, while supporting communication needs in case of collective learning experiences. Together, the proposed solutions contribute to enhancing the inclusiveness and accessibility of the immersive learning environment, leading to the creation of the final accessible training path (Phase

#4). Figure 3 illustrates the complete co-designed immersive learning experience overview.

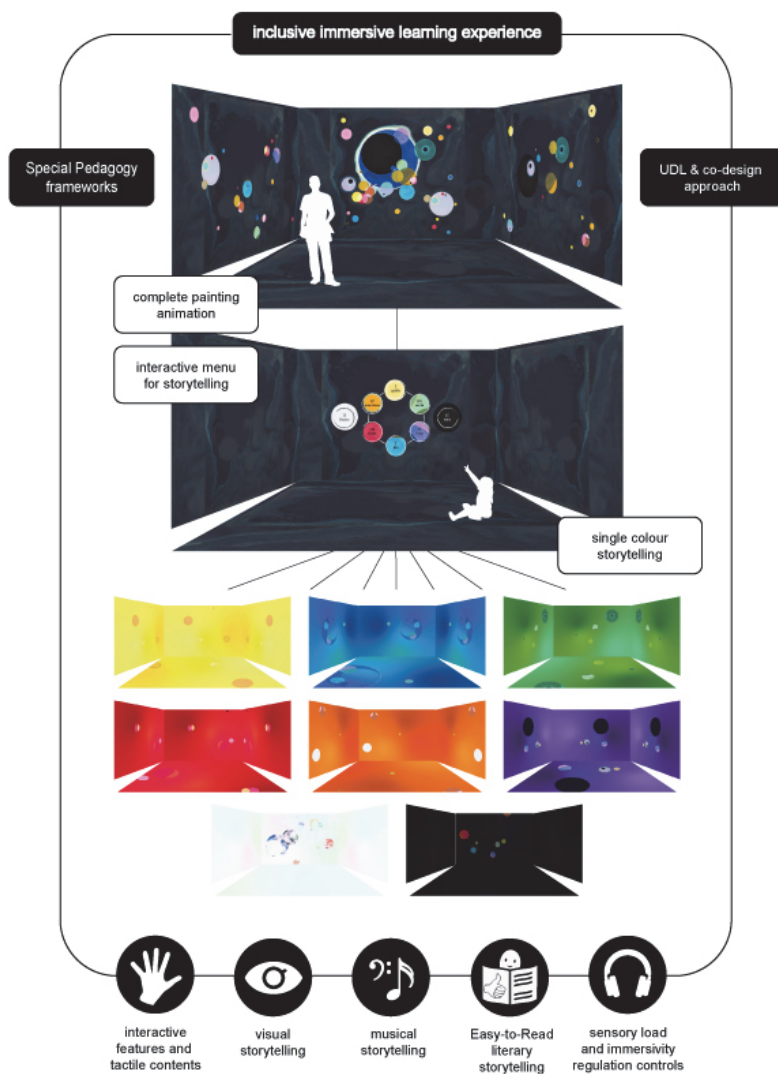


Fig. 3 - Inclusive immersive learning experience overview

5. Conclusions and future perspectives

This research experience highlights how immersive environments can represent privileged spaces for the creation of inclusive educational ecosystems, aimed at ensuring accessibility, participation, and meaningful engagement for all learners when designed according to pedagogical principles. Moving beyond techno-centric approaches, the research interrogates how knowledge can be represented, mediated, and to what extent it enables meaningful participation for diverse learners. Within this perspective, the proposed co-design protocol was found to be a useful resource in supporting the development of inclusive educational training paths, leveraging immersive technologies while maintaining a person-centred and relational approach to learning. By providing a structured yet flexible framework to guide the use of tools such as video projection, 3D printing, interactive sensors, and multimodal interfaces, the proposed protocol can serve as a scalable and transferable resource for teachers, educators, and institutions engaged in the design of immersive learning experiences, ensuring critical inquiry, epistemic plurality, and inclusion (Shogren et al., 2022; Del Bianco et al., 2024; Giaconi et al., 2024).

In this direction, it is important to note that the act of reconfiguring immersive environments not merely as technological settings but as dynamic pedagogical spaces follows a community-based approach, in which inclusive educational agency embraces and values co-constructed knowledge, plural perspectives, and situated experiences (Aiello & Giaconi, 2024; d'Alonzo & Giaconi, 2024; Giaconi & Del Bianco, 2025; Giaconi et al., 2025). This echoes the idea that an engaged community of experience and practice can foster social and educational care (Fabbri, 2007; De Mutiis & Amatori, 2023; Gulisano, 2023; Wyeth et al., 2023; Aiello & Giaconi, 2024), articulating innovative technologies as tools for sustainable development where digital, sensory, relational, and spatial dimensions converge.

Accordingly, immersive learning environments can function as mediating spaces that support the development of interconnected, inclusive, and sustainable educational processes, with a perspective of complementarity with traditional educational resources. Such an approach thus reinforces the understanding of learning as a relational and situated process, which represents an opportunity for innovation, participation, and Quality of Life (Giaconi, 2015; Giaconi et al., 2023; Aiello & Giaconi, 2024; d'Alonzo & Giaconi, 2024; Giaconi & Del Bianco, 2025). However, the results obtained in this study should be considered as a first step in the development of inclusive educational applications for immersive rooms. Specifically, future lines of research could focus on the development of pedagogically sound frameworks for different

training contents, testing the suitability of these technologies for the teaching and learning of diverse forms of knowledge and culture (Giaconi et al., 2023). Additionally, further research should understand how these systems can meet the needs of people with complex disabilities, with particular attention to alternative and augmentative communication strategies, movement-tracking functions, and key parameters for the design of responsive immersive environments (D'Angelo, 2020). These efforts can further reinforce the idea that immersive educational spaces can be conceived as inclusive environments for shared meaning-making, care, and empowerment.

From a methodological perspective, the co-design process presented in this contribution further confirms how technological innovation, when framed within the theoretical foundations of Special Pedagogy and enacted through active community involvement, can represent a powerful driver for inclusion, opening innovative pathways of research and experimentation (Giaconi et al., 2024). The integration of UDL principles with participatory methodologies enabled the co-construction of immersive contents that are original and meaningfully accessible for diverse learning needs (Rose et al., 2014; Cottini, 2019; Caldarelli et al., 2023; Giaconi et al., 2021, 2024). Although the number of participants involved in the study appears adequate to reach data saturation in qualitative research (Braun & Clarke, 2013), the heterogeneity of the sample requires caution in interpreting the findings. While participants' diversity enriched the analysis by capturing a broad range of perspectives, future research involving larger samples could further explore the inclusive potential of immersive spaces. In general, these results suggest how the involvement of people with disabilities plays a crucial role in bridging technological development with social impact, contributing to the identification of needs and the refinement of inclusive solutions to ensure that pedagogical principles are grounded in feasible practices.

In this perspective, the dimension of educational care transforms accessibility from a technical requirement or add-on into a dynamic and relational process that can foster empowerment and self-advocacy (Del Bianco, 2024), promote equal rights and social impact (Taddei, 2017), and strengthen a sense of belonging within the educational community (Titchkosky, 2011; Shogren et al., 2022). As highlighted in previous studies (Giaconi et al., 2020, 2021, 2024), participatory approaches enable the generation of context-sensitive and effective solutions, reshaping life environments to embrace diversity as a generative stance (Healey, 2025). In this direction, participatory processes can generate "some better, more lively and imaginative ways to conceive of a collective's version of problems as well as its versions of answers or solutions" (Titchkosky, 2011, p. 131).

In conclusion, the development of inclusive immersive learning experiences represents a complex challenge which calls for an ecological and systemic vision, capable of connecting micro-level practices (such as co-design activities) with broader institutional strategies to ensure the pedagogical grounding of innovative technologies in contemporary educational systems (Giaconi et al., 2023; Giaconi & Del Bianco, 2025). Within this dynamic scenario, technologies should not be conceived as substitutes for traditional educational practices, but rather as amplifiers that can promote social inclusion through innovative means, supporting learners' participation and engagement. The stance of Special Pedagogy, indeed, pushes us to continuously interrogate relationships, practices, environments, and practical tools, questioning whether they should be reoriented towards the person and their unique needs to support their existential path (Giaconi & Del Bianco, 2025). The intersection between Special Pedagogy, technological innovation, and participatory research thus represents a promising pathway for the design of inclusive and meaningful learning environments, enhancing Quality of Life (Giaconi, 2015) and fostering interconnected, sustainable, and care-oriented educational processes.

References

- Aguayo C., Eames C. (2023). Using mixed reality (XR) immersive learning to enhance environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 54(1): 58-71. DOI: 10.1080/00958964.2022.2152410.
- Aiello P., Giaconi C., a cura di (2024). *L'Agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Morcelliana Schol .
- Anderson A. (2019). *Virtual reality, augmented reality and artificial intelligence in special education: a practical guide to supporting students with learning differences*. London: Routledge.
- Bohicchio F., Pennazio V. (2024). Progettare l'inclusione nella prospettiva dell'Universal Design for Learning. In: P. Aiello, C. Giaconi (a cura di), *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Morcelliana Schol .
- Bocci F. (2020). L'inclusione come spinta istitutiva. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi. In: M. C. Rossiello, a cura di, *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversit *. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Braga A. (2017). *Digital transformation*. Milano: EGEA spa.
- Braun V., Clarke V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Caldarelli A., D'Angelo I., and Del Bianco N. (2023). Digital Inclusion: le percezioni dei docenti di sostegno in formazione. In: F. Peluso Cassese, a cura di, *Ricerche in*

- neuroscienze educative. Il futuro prossimo dell'educazione nell'universo digitale.* Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi.* Trento: Erickson.
- Clarke V., Braun V. (2017). Thematic analysis. *The journal of positive psychology*, 12(3): 297-298. DOI: 10.1080/17439760.2016.1262613.
- Cornwall A., Jewkes R. (1995). What is participatory research?. *Social science & medicine*, 41(12): 1667-1676. DOI: 10.1016/0277-9536(95)00127-S.
- Cottini L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo.* Firenze: Giunti Edu.
- Craig A. B. (2013). *Understanding augmented reality: Concepts and applications.* Burlington (MA): Morgan Kaufmann.
- Creed C., Al-Kalbani M., Theil A., Sarcar S., and Williams I. (2023a). Inclusive AR/VR: accessibility barriers for immersive technologies. *Universal Access in the Information Society*, 23(1): 59-73. DOI: 10.1007/s10209-023-00969-0.
- Creed C., Al-Kalbani M., Theil A., Sarcar S., and Williams, I. (2023b). Inclusive augmented and virtual reality: A research agenda. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 40(20): 6200-6219. DOI: 10.1080/10447318.2023.2247614.
- d'Alonzo L., Giaconi C., a cura di (2024). *Manuale per l'inclusione.* Brescia: Morcelliana Scholè.
- D'Angelo I. (2020). *Pedagogia speciale per i servizi alle persone con disabilità complesse.* Milano: FrancoAngeli.
- De Mutiis E., Amatori G. (2023). Per un professionista inclusivo: l'insegnante specializzato per il sostegno tra dimensioni formative e bisogni attesi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25): 58-79. DOI: 10.15160/2038-1034/2651.
- Del Bianco N. (2024). *Autodeterminazione e autorappresentanza nelle persone con disabilità. Percorsi di Pedagogia Speciale per l'inclusione.* Milano: FrancoAngeli.
- Del Bianco N., D'Angelo I., Caldarelli A., Shogren K., and Giaconi C. (2024). Codesigning Inclusive Museums with People with Intellectual Disabilities: A Pilot Study in Immersive Virtual Environments. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 18(1): 63-81. DOI: 10.18848/1835-2014/CGP/v18i01/63-81.
- Dhaas, A. (2024). Augmented reality in education: a review of learning outcomes and pedagogical implications. *American Journal of Computing and Engineering*, 7(3): 1-18. DOI: 10.47672/ajce.2028.
- Dudley J., Yin L., Garaj V., and Ola Kristensson P. O. (2023). Inclusive Immersion: a review of efforts to improve accessibility in virtual reality, augmented reality and the metaverse. *Virtual Reality*, 27(4), 2989-3020. DOI: 10.1007/s10055-023-00850-8.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata.* Roma: Carocci.
- Fischer D., King J., Rieckmann M., Barth M., Büssing A., Hemmer I., and Lindau-Bank D. (2022). Teacher education for sustainable development: A review of an emerging research field. *Journal of Teacher Education*, 73(5): 509-524. DOI: 10.1177/00224871221105784.

- Fiorucci A. (2021). Il contributo delle tecnologie nelle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. In: R. Caldin, C. Giaconi, a cura di, *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- Freese M., Teichrew A., Winkelmann J., Erb R., Ullrich M., and Tremmel M. (2023). Measuring teachers' competencies for a purposeful use of augmented reality experiments in physics lessons. *Frontiers in education*, 8. DOI: 10.3389/feduc.2023.1180266.
- Fugate J. M., Tonsager M. J., and Macrine S. L. (2025). Immersive Extended Reality (I-XR) in Medical and Nursing for Skill Competency and Knowledge Acquisition: A Systematic Review and Implications for Pedagogical Practices. *Behavioral Sciences*, 15(4), 468. DOI: 10.3390/bs15040468.
- Garzón J. (2021). An overview of twenty-five years of augmented reality in education. *Multimodal Technologies and Interaction*, 5(7), 37. DOI: 10.3390/mti5070037.
- Garzón J., Acevedo J. (2019). Meta-analysis of the impact of Augmented Reality on students' learning gains. *Educational Research Review*, 27: 244-260. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.04.001.
- Giaconi C. (2015). *Qualità di Vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Ascenzi A., Del Bianco N., D'Angelo I., and Capellini S. A. (2021). Virtual and Augmented Reality: A Pilot Study. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 14(1): 95-106. DOI: 10.18848/1835-2014/CGP/v14i01/95-106.
- Giaconi C., D'Angelo I., Marcoionni T., Santilli T., and Borsini L. (2025). Teacher agency for inclusion: a study on the attitudes of pre-service support teachers. *The Australian Educational Researcher*, 1-22. DOI: 10.1007/s13384-025-00895-5.
- Giaconi C., D'Angelo I., Marfaglia A., Gentilozzi C., a cura di (2023). *Ecosistemi formativi inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Del Bianco N., a cura di (2025). *La Pedagogia Speciale per il Progetto di Vita*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giaconi C., Del Bianco N., D'Angelo I., Ceccacci S., Borsini L., and Shogren K. (2024). Museum accessibility and people with disabilities: the challenge of co-designing pathways. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 8(2): 1-21. DOI: 10.32043/gsd.v8i2.1092.
- Giaconi C., Taddei A., Del Bianco N., Caldarelli A., and D'Angelo I. (2020). Dalla "voce degli studenti" alla co-progettazione di percorsi inclusivi: uno studio di caso. *SIRD*, 2: 186-193.
- Gill A., Irwin D., Towey D., Zhang Y., Long P., Sun L., Yu W., and Zheng Y. (2024). Implementing Universal Design through augmented-reality game-based learning. *Computers & Education: X Reality*, 4: 100070. DOI: 10.1016/j.cexr.2024.100070.
- Goldsmith S. (2007). *Universal design*. London: Routledge.
- Gulisano D. (2023). Quale profilo per il docente inclusivo? Alcune risultanze di un'indagine esplorativa effettuata al Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità dell'Università degli Studi di Catania. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25): 273-290. DOI: 10.15160/2038-1034/2664.

- Hall B. (1975). Participatory Research: An Approach for Change. *Convergence*, 2(3): 24-32.
- Hankey V. P., Price-Dennis D., and Matthews, G. (2017). Continuous Becoming: Moving toward Mastery: Teacher Education in the Digital Age. *The English Journal*, 106(5): 97-100.
- Healey D. (2025). When I Leave... Exploring the Being and Appearance of Blindness. *Disability Studies Quarterly*, 44(4). DOI: 10.18061/dsq.6668.
- Heintz M., Law E. L. C., and Andrade P. (2021). Augmented reality as educational tool: Perceptions, challenges, and requirements from teachers. *European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp. 315-319). Berlin: Springer.
- Howard M. C., Davis M. M. (2023). A Meta-analysis of augmented reality programs for education and training. *Virtual Reality*, 27(4): 2871-2894. DOI: 10.1007/s10055-023-00844-6.
- Izzo M. V. (2012). Universal Design for Learning: Enhancing Achievement of Students with Disabilities. *Procedia Computer Science*, 14: 343-350. DOI: 10.1016/j.procs.2012.10.039.
- Kandinskij W. (2005). *Lo spirituale nell'arte* (trad. It). Opera originale pubblicata nel 1912. Milano: SE.
- Khlaf Z. N., Mousa A., and Sanmugam M. (2024). Immersive extended reality (XR) technology in engineering education: Opportunities and challenges. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(2): 803-826. DOI: 10.1007/s10758-023-09719-w.
- Lasica I.-E., Meletiou-Mavrotheris M., and Katzis K. (2020). Augmented Reality in Lower Secondary Education: A Teacher Professional Development Program in Cyprus and Greece. *Education Sciences*, 10(4), 121. DOI: 10.3390/educsci10040121.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi: appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Lester S., Hofmann J. (2020). Some pedagogical observations on using augmented reality in a vocational practicum. *British Journal of Educational Technology*, 51(3): 645-656. DOI: 10.1111/bjjet.12901.
- Liamputtong P. (2011). *Focus group methodology: Principle and practice*. Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Mace R. (1985). Universal Design: Barrier-Free Environments for Everyone. *Designer's West*, 33(1): 147-152.
- Marín-Díaz V., Sampedro B., and Figueroa J. (2022). Augmented Reality in the Secondary Education classroom: Teachers' Visions. *Contemporary Educational Technology*, 14(2), ep348. DOI: 10.30935/cedtech/11523.
- May E. (2024). Critical pedagogy and disability in participatory research: a review. *Information and Learning Sciences*, 125(7/8): 437-455. DOI: 10.1108/ILS02-2023-0021.
- Nikou S. A., Perifanou M., and Economides A. A. (2024). Exploring Teachers' Competences to Integrate Augmented Reality in Education: Results from an International Study. *TechTrends*, 68: 1208-1221. DOI: 10.1007/s11528-024-01014-4.
- Pinnelli S., Fiorucci A. (2019). Le tecnologie nei processi di integrazione e di inclusione. Sviluppi e opportunità per la pedagogia e la didattica speciale. In: R.

- Caldin, S. Besio, a cura di, *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini.
- Pinnelli S., Fiorucci A. (2020). Valutazione della componente tecnologica per la promozione dell'inclusione. Un'esperienza di ricerca-azione su base index rivolta a docenti di sostegno in formazione. *MeTis - Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(1): 257-278. DOI: 10.30557/MT00122.
- Poggianti C., Chessa S., Pelagatti S., and Kocian A. (2025). Immersive Technologies for Inclusive Digital Education: A Systematic Survey. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1-38. DOI: 10.1155/hbe2/8888303.
- Potestio A. (2022). La formazione continua per la professione docente. *Formazione Lavoro Persona*, XII(37): 9-21.
- Rose D. H., Gravel J. W., and Gordon D. (2014). Universal design for learning. In: L. Florian (a cura di), *SAGE handbook of special education*, 2° ed. Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Rose D. H., Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age: universal design for learning*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sánchez-Cruzado C., Santiago Campión R., and Sánchez-Compañía M. T. (2021). Teacher digital literacy: The indisputable challenge after COVID-19. *Sustainability*, 13(4), 1858. DOI: 10.3390/su13041858.
- Sarmiento-Pelayo M. P. (2015). Co-design: A central approach to the inclusion of people with disabilities. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63: 149-154. DOI: 10.15446/revfacmed.v63n3sup.49345.
- Santilli T., Ceccacci S., Mengoni M., and Giaconi, C. (2025). Virtual vs. traditional learning in higher education: A systematic review of comparative studies. *Computers & Education*, 227: 1-31. DOI: 10.1016/j.compedu.2024.105214.
- Savia G. (2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Schalock R. L., Verdugo Alonso M. Á. (2002). *Handbook of quality of life for human service practitioners*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock R. L., Verdugo Alonso M. Á. (2006). *Manuale di Qualità di Vita. Modelli e pratiche di intervento* (trad. It). Brescia: Vannini.
- Shogren K. A., Caldarelli A., Giaconi C., D'Angelo I., and Del Bianco N. (2022). Co designing inclusive museum itineraries with people with disabilities: A case study from self-determination. *Education Sciences & Society*, (2): 214-226. DOI: 10.3280/ess2-2022oa14611.
- Starkey L. (2020) A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1): 37-56. DOI: 10.1080/0305764X.2019.1625867.
- Steen M. (2013). Co-design as a process of joint inquiry and imagination. *Design issues*, 29(2): 16-28. <https://www.jstor.org/stable/24266991>.
- Taddei A. (2017). Università e Cooperazione Italiana in El Salvador. Un'indagine sui laboratori per la Scuola Inclusiva a Tempo Pieno. *L'INTEGRAZIONE*

- SCOLASTICA E SOCIALE*, 16(2): 132-143. <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolasticasociale/it/visualizza/pdf/1420>.
- Titchkosky T. (2011). *The Question of Access. Disability, Space, Meaning*. Toronto: University of Toronto Press.
- United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Treaty Series*, 2515, 3.
- United Nations (2024). *Conference of States Parties to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities Provisional Agenda*. <https://docs.un.org/en/CRPD/CSP/2024/2>.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- Wellner P., Mackay W., and Gold R. (1993). Special issue on computer augmented environments: back to the real world. *Communications of the ACM*, 36(7): 24-26.
- World Health Organization (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization.
- Wyeth P., Kervin L., Danby S., Day N., and Darmansjah A. (2023). Digital technologies to support young children with special needs in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, 294: 1-39. DOI: 10.1787/34f9d9e8-en.

Strategie di musicoterapia per la cura e l'apprendimento inclusivo con persone con Disturbi del Neurosviluppo e BES

Music therapy strategies for care and inclusive learning with people with Neurodevelopmental Disorders and Special Educational Needs

Gabriella Aleandri*, Samira Paradiso**

Riassunto

L'attuale scenario educativo richiede risposte tempestive alla complessità dell'apprendimento e dei Bisogni Educativi Speciali (BES). I disturbi del neurosviluppo, come DSA, ADHD e ASD, presentano criticità nell'attenzione, nella regolazione emotiva e nella partecipazione sociale. In un'ottica di innovazione pedagogica (Baldacci, 2014) orientata alla cura, la musicoterapia si configura come un canale di intervento funzionale per favorire processi di autoregolazione e sincronizzazione interpersonale attraverso canali non verbali. Il mediatore sonoro offre un quadro di supporto intersoggettivo volto a favorire lo sviluppo nei profili neurodivergenti tramite la "musicalità comunicativa". Il presente contributo analizza un progetto di ricerca-intervento condotto su 10 partecipanti (5-20 anni) attraverso un percorso di 8 sessioni. Il design pedagogico adotta una metodologia mista, integrando strumenti quantitativi (scale e griglie) e qualitativi (diari clinici e interviste). Gli obiettivi risiedono nella valutazione dell'efficacia del mediatore sonoro nel potenziamento delle funzioni esecutive e della comunicazione cooperativa. Lo studio propone un modello integrato tra musicoterapia, pedagogia e psicologia dell'apprendimento per sostenere lo sviluppo di protocolli evidence-based finalizzati all'inclusione sistematica.

Parole chiave: Disturbi del Neurosviluppo, Musicoterapia, Autoregolazione, Inclusione Scolastica, Ricerca-intervento, Intersoggettività.

Abstract

The contemporary educational landscape requires timely responses to the complexity of learning and Special Educational Needs (SEN). Neurodevelopmental disorders, such as SLD, ADHD, and ASD, present critical challenges in attention, emotional regulation, and social participation. Within a

* Università degli studi Roma Tre. E-mail: gabriella.aleandri@uniroma3.it.

** Collaboratrice esterna. E-mail: sassamira01@gmail.com.

framework of pedagogical innovation (Baldacci, 2014) oriented toward care, music therapy emerges as a functional intervention channel to foster self-regulation processes and interpersonal synchronization through non-verbal pathways. The sonic mediator offers an intersubjective support framework aimed at promoting development in neurodivergent profiles through ‘communicative musicality’. This paper analyses a research-intervention project conducted with 10 participants (aged 5-20) over an 8-session course. The pedagogical design adopts a mixed-methods methodology, integrating quantitative tools (scales and grids) and qualitative ones (clinical diaries and interviews). The objectives lie in evaluating the effectiveness of the sonic mediator in enhancing executive functions and cooperative communication. The study proposes an integrated model combining music therapy, pedagogy, and the psychology of learning to support the development of evidence-based protocols aimed at systematic inclusion.

Key words: Neurodevelopmental Disorders, Music Therapy, Self-Regulation, Inclusive Education, Intervention Research, Intersubjectivity.

Articolo sottomesso: 10/04/2026, accettato: 15/06/2026

1. Introduzione

L’attuale scenario educativo è investito da una necessità costante di mutamento, che richiede ripensamenti e ridefinizioni dei modelli pedagogici (Frabroni, Pinto Minerva, 2001) sia sul versante epistemologico e teorico sia pratico, al fine di offrire risposte tempestive alla complessità dell’apprendimento contemporaneo (Aleandri, 2011). In questa cornice, è opportuno delineare nuovi modelli educativi inclusivi centrati sulla presa in carico globale, intesi come pratica riflessiva e postura etica di accoglienza (Fabbri, 2012; Giannandrea e Rossi, 2026), in particolar modo in presenza di individui con disturbi del neurosviluppo e Bisogni Educativi Speciali (BES), che rappresentano un insieme ampio ed eterogeneo di condizioni che coinvolgono dimensioni cognitive, emotive e socio-relazionali. Inoltre, bambini e adolescenti con DSA, ADHD e ASD mostrano frequentemente criticità nella flessibilità cognitiva e nella partecipazione sociale, aspetti che richiedono un design educativo capace di trasformare l’ambiente in un “contesto capacitante” (Sen, 1999).

Negli ultimi decenni, la ricerca ha evidenziato come gli approcci esperienziali possano supportare i processi di integrazione sensoriale (Bocci, 2025). Tra questi,

la musicoterapia si distingue per la capacità di attivare simultaneamente canali sensoriali e cognitivi, agendo come “mediatore facilitatore” nell’apprendimento (Damiano, 2013). L’esperienza musicale, nella sua dimensione ritmica, favorisce la regolazione del sistema nervoso e sostiene i processi attentivi, facilitando forme di interazione spontanea (Wigram, 2004). La prospettiva della musicalità comunicativa suggerisce che il dialogo sonoro sia una forma primaria di intersoggettività, mentre sul piano neurobiologico è dimostrato che le strutture temporali della musica attivano circuiti connessi alla pianificazione motoria e alla memoria (Patel, 2008).

Tuttavia, nonostante la solidità di tali evidenze, la letteratura presenta ancora lacune circa l’osservazione sistematica nei contesti di vita quotidiana.

Il fondamento di un’azione educativa autentica risiede nella cura pedagogica (Nussbaum, 2011) intesa non come semplice assistenza o protocollo riabilitativo, ma come postura etica deontologica (Boffo, 2022). Avere cura significa riconoscere l’altro nella sua interezza, predisponendo un ambiente in cui ogni esistenza possa fiorire, cioè un ambiente inclusivo orientato alla valorizzazione globale del soggetto (Papa, 2014). Questa prospettiva trasforma l’atto educativo in una pratica riflessiva (Medeghini, D’Alessio, Marra, Vadalà e Valtellina, 2013) costante volta a non limitarsi a far apprendere saperi, bensì a promuovere le risorse e potenzialità di ogni studente, accogliendo la vulnerabilità come tratto costitutivo dell’umano e gestendo le fragilità funzionali. In questa prospettiva, l’inclusione viene intesa non come adempimento normativo, ma come un paradigma d’azione sistemico. Essa richiede una radicale riconsiderazione degli spazi e dei tempi dell’apprendimento (Cornoldi, 2007), affinché il contesto non sia più un ostacolo, ma un “dispositivo capacitante”. L’obiettivo non è l’omologazione del soggetto a uno standard predefinito, bensì la rimozione delle barriere che impediscono la partecipazione attiva. In tale ottica, la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali (BES) vengono riletti oltre la dimensione clinica del deficit: essi rappresentano sfide progettuali che sollecitano la pedagogia a farsi flessibile, creativa e personalizzata. Il concetto di neurodivergenza arricchisce ulteriormente questo quadro, introducendo una visione della mente umana basata sulla variabilità biologica e funzionale. Riconoscere la neurodivergenza significa accettare che esistano modi differenti di percepire, elaborare e interagire con il mondo. La didattica, dunque, deve sapersi modulare su questi diversi “funzionamenti”, trasformando la diversità in una risorsa epistemologica che interroga e innova le pratiche d’aula tradizionali.

Questo impegno educativo non può esaurirsi entro i confini temporali della scuola dell’obbligo. Esso si iscrive nell’orizzonte del *lifelong learning*, ovvero l’apprendimento permanente lungo tutto l’arco della vita, che oggi viene integrato anche dal *lifewide* e *lifedeeep learning* (Aleandri, 2025). Il diritto alla formazione e alla realizzazione di sé deve essere garantito dall’infanzia all’età adulta e oltre, permettendo a ogni individuo, indipendentemente dalle proprie

caratteristiche neuropsicologiche, di evolvere costantemente. L'apprendimento permanente diventa così lo strumento principale per l'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole, dove la cura pedagogica si configura come orientamento metodologico volto a garantire il diritto allo sviluppo globale e permanente di ogni persona (Aleandri, 2011; 2025).

2. Il progetto pilota esplorativo di ricerca-intervento

Il presente progetto pilota esplorativo di ricerca-intervento si propone di delineare una proposta di modello integrato che, superando la sola valutazione clinica, valorizzi la dimensione ecologica attraverso il coinvolgimento diretto del nucleo familiare, utilizzando strumenti come il questionario *parent-report* per mappare il funzionamento del soggetto nei suoi contesti di vita quotidiana. L'obiettivo centrale risiede nell'analisi multidimensionale dei cambiamenti evolutivi in tre domini cardine: l'autoregolazione emotiva, la tenuta attentiva e la partecipazione sociale attiva. La scelta di focalizzare l'indagine sui disturbi del neurosviluppo trae fondamento dalla specifica sensibilità neuropsicologica di tali profili allo stimolo sonoro, inteso come mediatore plastico capace di rimodulare le traiettorie di apprendimento e agire come dispositivo di flessibilità didattica focalizzato sui bisogni del soggetto. Nello specifico, l'intervento mira a sfruttare il supporto ritmico per potenziare il controllo inibitorio e la modulazione dell'*arousal* in soggetti con ADHD, offrendo una struttura temporale esterna che facilita la gestione dell'impulsività attraverso dinamiche di *stop-and-go* e l'allenamento dell'attenzione sostenuta. Nei quadri afferenti allo spettro autistico (ASD), il mediatore musicale facilita l'instaurarsi della relazione interpersonale poiché, grazie alla sua natura non verbale e alla stimolazione dell'intersoggettività primaria, favorisce l'emergere di turni comunicativi, l'aumento della reciprocità sociale e la sincronizzazione interpersonale (Geretsegger e Elefant, Mössler, Gold, 2014). Per gli allievi con DSA, l'attività musicale agisce come una "protesi cognitiva", sostenendo le competenze di segmentazione temporale e di *timing* neurobiologico, requisiti indispensabili per la corretta acquisizione dei processi di letto-scrittura e per la proceduralizzazione di compiti complessi. In questa prospettiva, l'intervento musicoterapico si struttura pertanto come un protocollo a valenza pedagogico-clinica, orientato all'inclusione sistematica e al potenziamento delle funzioni esecutive all'interno dei Piani Didattici Personalizzati.

3. Partecipanti

I partecipanti al progetto di ricerca-intervento sono stati 10, di età compresa

tra 5 e 20 anni, con diagnosi riconducibili ai Disturbi del Neurosviluppo (DSA, ADHD, ASD) o rientranti nell'area dei Bisogni Educativi Speciali (BES). La scelta di includere persone con differenti forme di bisogni educativi e di disturbi del neurosviluppo e una fascia d'età così ampia non è casuale, ma risponde a un preciso intento di design di ricerca: connotandosi, questo, quale progetto pilota esplorativo a casi multipli (*multiple case study*) di ricerca-intervento, abbiamo ritenuto appropriato ottenere, in questa sede, informazioni anche sulla eventuale trasversalità del mediatore sonoro, inteso come dispositivo plastico, lungo differenti traiettorie dello sviluppo psicofisico e stadi del ciclo di vita (D'Alonzo, 2016). Il numero dei partecipanti è stato scelto proprio in base alla complessità delle singole caratteristiche e della struttura e fasi del progetto stesso. Pertanto, i risultati conseguiti non sono generalizzabili, ma offrono comunque informazioni che possono essere interessanti per la riflessione pedagogica e per un successivo progetto di ricerca-intervento da realizzare che preveda un campione rappresentativo.

Tab. 1 – Criteri di inclusione e di esclusione dal progetto

Criteri di Inclusione (metodologia dello studio pilota)	Criteri di Esclusione (tutela del setting e validità del protocollo)
Diagnosi formale di DSA, ADHD, ASD o accertata condizione di BES (secondo i criteri DSM-5/Direttive MIUR).	Presenza di comorbidità mediche acute o condizioni cliniche neurologiche incompatibili con la stimolazione multisensoriale e sonora.
Appartenenza alla fascia d'età 5-20 anni, finalizzata all'analisi comparativa trasversale dei profili di funzionamento lungo il ciclo di vita.	Gravi disorganizzazioni comportamentali o agiti etero/auto-aggressivi non compatibili con le condizioni di sicurezza del setting.
Tenuta attentiva e funzionale idonea a sessioni di 45-60 minuti, adeguata e parametrata all'età cronologica del soggetto.	Indisponibilità del nucleo familiare alla partecipazione attiva o alla compilazione del protocollo osservativo ecologico pre-intervento.
Sottoscrizione del consenso informato da parte degli esercenti la responsabilità genitoriale (o del partecipante se maggiorenne).	Frequenza discontinua (inferiore al 70% delle sessioni previste), tale da inficiare la validità dei dati longitudinali.
Impegno alla partecipazione dell'intero ciclo di 8 sessioni per garantire la continuità del processo di osservazione e monitoraggio.	

Sul piano neuropsicologico, i meccanismi di sintonizzazione e *rhythmic entrainment* sollecitati dalla musica agiscono su base cross-modale, offrendo una

base scientifica per l'analisi comparativa di benefici comuni a diverse neurodivergenze. Coerentemente con il paradigma della pedagogia della cura e l'approccio ecologico (Palmieri e Prada, 2008, che estende l'osservazione all'intero sistema di vita del soggetto (Bronfenbrenner, 1986), prima dell'avvio del percorso ai genitori dei partecipanti è stato somministrato un questionario pre-intervento. Tale strumento standardizzato è stato strutturato per raccogliere dati multidimensionali relativi a: funzionamento esecutivo e regolativo (processi attentivi ed emotivi); profilo sensoriale e reattività agli stimoli ambientali; dimensione ecologica nei contesti quotidiani; aspettative e bisogni espressi dal nucleo familiare rispetto al percorso.

Le informazioni raccolte, analizzate secondo i criteri della pedagogia e della didattica personalizzata (Canevaro, 2006), hanno consentito di definire la *baseline* e un profilo iniziale individualizzato, utili per orientare la pianificazione degli incontri in relazione alle reali necessità evolutive di ciascun partecipante (Tab. 1).

Di seguito si presenta l'analisi descrittiva dei 10 casi clinici standardizzati, definiti attraverso l'osservazione partecipante e l'anamnesi iniziale, finalizzata alla strutturazione di un *design* pedagogico-didattico personalizzato e alla rilevazione dei comportamenti-meta (*target behaviors*) in fase di *baseline*:

- Soggetto 01 (12 anni): Quadro di DSA Misto (F81.3). Presenta una discrepanza esecutiva tra abilità di codifica mnemonica a lungo termine e un deficit severo nella pianificazione (*working memory* e *shifting*), con un tasso di errore iniziale del 45% nei compiti di sequenzialità complessa. Il mediatore sonoro è utilizzato come organizzatore cognitivo per la proceduralizzazione temporale.
- Soggetto 02 (17 anni): Diagnosi di ADHD combinato (F90.0) con tratti oppositivo-provocatori e rifiuto sistematico della comunicazione verbale. La *baseline* evidenzia frequenti agiti motori interruttivi (frequenza media: 6 per sessione). Il *setting* musicoterapico è strutturato per la canalizzazione pulsionale e la simbolizzazione non verbale dell'aggressività.
- Soggetto 03 (7 anni): Diagnosi di ASD con compromissione del linguaggio funzionale. Presenta un severo deficit di attenzione condivisa e un'interazione oculare spontanea limitata (frequenza in *baseline*: < 1 contatto visivo al minuto). Il focus risiede nell'attivazione di canali comunicativi pre-verbali tramite la musicalità comunicativa.
- Soggetto 04 (10 anni): Profilo ADHD con instabilità motoria e impulsività. Mostra un'incapacità di mantenere l'attenzione sostenuta su stimoli costanti per un tempo superiore ai 90 secondi (*baseline* attentiva). L'intervento mira al rafforzamento dei circuiti inibitori (*controllo top-down*) tramite l'integrazione di stimoli uditivi e pause strutturate.

- Soggetto 05 (16 anni): Diagnosi di DSA associata a marcata insicurezza e bassa autoefficacia percepita. La compromissione esecutiva si traduce in condotte di evitamento del compito nel 50% delle attività proposte. Il percorso punta al recupero della fiducia attraverso il successo creativo immediato generato dall'improvvisazione musicale.
- Soggetto 06 (18 anni): Inquadramento BES per svantaggio socio-ambientale, marcata inibizione sociale e mutismo selettivo. La produzione verbale spontanea entro il *setting* è inizialmente nulla. L'esperienza sonora funge da zona di sviluppo prossimale per favorire l'espressione del sé in un contesto protetto.
- Soggetto 07 (15 anni): Inquadramento BES con deficit nella regolazione degli stati di *arousal*. Registra una frequente fluttuazione dei livelli di attivazione psicofisica, con passaggi repentini da apatia a iperattività. L'utente necessita di un intervento di alfabetizzazione emotiva mediata dal suono per l'identificazione degli stati interni.
- Soggetto 08 (20 anni): Diagnosi di ADHD in comorbidità con DSA. Presenta una disorganizzazione motoria e prassica che inficia l'organizzazione dello spazio grafico e la coordinazione bimanuale. La *baseline* evidenzia asincronia ritmica nei compiti motori complessi; l'intervento è mirato alla coordinazione oculo-manuale e alla sincronizzazione corporea.
- Soggetto 09 (6 anni): Diagnosi di ASD con ipersensibilità uditiva e difese sensoriali. Manifesta reazioni di distress e condotte di fuga di fronte a stimoli sonori superiori a 70 dB. Il protocollo adotta un *design* di esposizione controllata e graduale per migliorare la tolleranza ambientale e la flessibilità comportamentale.
- Soggetto 10 (15 anni): Inquadramento BES con chiusura relazionale e tendenza all'isolamento sociale. Mostra un indice di iniziativa relazionale nullo nelle prime sessioni osservative. La musicoterapia mira alla costruzione di una relazione speculare e asimmetrica di fiducia attraverso il rispecchiamento sonoro (*empathetic mirroring*).

4. Setting

Le attività di ricerca-intervento hanno avuto luogo presso lo studio della ricercatrice, uno spazio configurato come contesto facilitatore per i processi espressivi, sensoriali e intersoggettivi. In pedagogia, anche in quella speciale, la strutturazione dell'ambiente è parte integrante della cura: essa deve offrire *affordance* (Gibson, 1979; Cottini, 2017), ovvero inviti all'azione che siano mediatori di sicurezza e autonomia.

L'allestimento è stato progettato seguendo tre direttrici pedagogiche fondamentali:

1. **Mediazione Strumentale e Sensoriale:** Lo spazio è dotato di strumentario Orff e dispositivi ritmico-melodici (tamburi, metallofoni, pianoforte, *shaker*) che fungono da mediatori tra il mondo interno dell'utente e la realtà esterna. L'inclusione di materiali non convenzionali (tubi sonori, oggetti sonori, *body percussion*) favorisce l'esplorazione e la creatività libera da ansia da prestazione.
2. **Dimensione Corporeo-Cinetica:** È stata predisposta un'area specifica dedicata al movimento e all'espressione corporea, essenziale per il lavoro sulla propriocezione e sulla regolazione dell'*arousal*, particolarmente nei profili ADHD e ASD.
3. **Contenimento e Sicurezza:** L'allestimento garantisce un equilibrio tra flessibilità e contenimento emotivo, regolando il livello di stimolazione sensoriale per prevenire il sovraccarico, in conformità con le esigenze di soggetti con difese sensoriali (S09).

Infine, la presenza di dispositivi per la documentazione audio/video, utilizzati previo consenso informato, risponde alla necessità della ricerca-intervento di disporre di materiali per la riflessività pedagogica e l'analisi dei processi di cambiamento.

5. Cronoprogramma del percorso

Di seguito si riporta l'analisi dei dieci casi studio che hanno partecipato al progetto, condotta attraverso l'osservazione partecipante e l'anamnesi clinica, volta a definire obiettivi pedagogici mirati. Questa progressione non è una semplice lista di compiti, ma riflette un'innovazione pedagogica orientata alla cura (Viafora, Zanotti, Furlan, 2007):

- **Settimana 1-2:** Ogni partecipante si focalizza sulla creazione di una "base sicura" e sulla strutturazione del tempo esterno per compensare le difficoltà di pianificazione dei DSA.
- **Settimana 3:** Utilizza l'improvvisazione come strumento per allenare la flessibilità cognitiva e la risposta adattiva.
- **Settimana 4:** Mira alla generalizzazione delle competenze, spostando il *focus* dal singolo alla cooperazione relazionale, obiettivo ultimo di ogni intervento inclusivo per i BES (Tab. 2).

Settimana	Sessioni	Obiettivi e descrizione della fase pedagogica
Settimana 1	Incontri 1-2	Familiarizzazione e Baseline: Accoglienza ed esplorazione guidata dello strumentario sonoro; rilevazione dei comportamenti-meta iniziali.
Settimana 2	Incontri 3-4	Stabilizzazione delle Routine: Consolidamento dei rituali d'inizio e chiusura; avvio delle dinamiche di dialogo sonoro condiviso.
Settimana 3	Incontri 5-6	Espansione e Autoregolazione: Introduzione dell'improvvisazione clinico-pedagogica; monitoraggio delle funzioni attentive e della gestione degli impulsi.
Settimana 4	Incontri 7-8	Consolidamento e Co-costruzione: Implementazione di attività cooperative e di interazione speculare; valutazione qualitativa finale post-intervento.

Tab. 2 – Progressione delle fasi pedagogiche lungo le sessioni

6. Struttura del percorso

La strutturazione temporale del percorso risponde alla necessità pedagogica di fornire una cornice di prevedibilità e stabilità, elementi cardine per la regolazione del sistema nervoso nei disturbi del neurosviluppo. Il progetto si configura come un ciclo di ricerca-intervento della durata di 4 settimane, con una frequenza bi-settimanale per un totale di 8 sessioni. Ogni incontro, esteso tra i 45 e i 60 minuti, è stato progettato per rispettare i tempi di tenuta attentiva e di elaborazione sensoriale dei partecipanti.

L'intervento è stato declinato secondo un *design* flessibile che prevede:

- Modalità individuale: per un lavoro focalizzato sulle specifiche barriere funzionali del singolo.
- Micro-gruppo (massimo 2 partecipanti): una scelta metodologica volta a garantire un setting controllato, capace di favorire processi di attenzione condivisa e sostenere un clima relazionale protetto, propedeutico alla cooperazione.

Seguendo il paradigma della pedagogia del rito (Rivoltella, 2012), ogni sessione segue una struttura “stabile ma malleabile”, articolata in tre fasi sequenziali volte a promuovere l'omeostasi emotiva e l'apprendimento esperienziale:

1. Accoglienza e attivazione sensoriale: Fase dedicata alla costruzione dell'alleanza pedagogica e alla creazione di un clima di sicurezza e centratura psicofisica.
2. Attività musicale principale: Nucleo centrale del *design* pedagogico, orientato a stimolare autoregolazione e creatività attraverso giochi ritmici, vocalizzazioni spontanee, esplorazione strumentale e ascolto attivo.
3. Chiusura e rilassamento: Momento conclusivo volto al consolidamento dell'esperienza e all'integrazione emotiva. Include rituali sonori di chiusura, tecniche di respirazione o momenti a bassa intensità, permettendo la verbalizzazione o l'espressione dello stato post-sessione.

Questa scansione temporale riflette una pedagogia orientata alla cura che trasforma il tempo della terapia in un tempo educativo "denso", dove la ripetizione del rito diventa strumento di rassicurazione e potenziamento dell'autoefficacia (Ianes, 2005).

7. Strumenti di valutazione

7.1 Strumenti quantitativi e operazionalizzazione delle variabili

La raccolta dei dati quantitativi si articola attraverso due canali complementari, strutturati per mappare il funzionamento dei soggetti in fase di *baseline* (T_0) e al termine dell'intervento (T_1):

1. *Questionario di anamnesi sistemica (Parent-Report)* pre-intervento rivolto ai genitori dei partecipanti: si tratta di uno strumento strutturato *ad hoc*, composto da 15 item su scala Likert a 5 punti (da 1 = "Mai" a 5 = "Sempre"). Il questionario esplora tre macro-domini derivati dai criteri diagnostici del DSM-5: l'autoregolazione emotivo-comportamentale, la tenuta attenta nei contesti quotidiani e la qualità della comunicazione interpersonale in ambito familiare. La validità di contenuto dello strumento è stata verificata mediante *peer-review* interna all'équipe multidisciplinare.
2. Durante le sessioni 1-2 e 7-8, sono state applicate griglie osservative a intervalli di tempo codificati (campionamento a tempo di 5 minuti). Gli indicatori sono stati operazionalizzati concentrandosi su variabili discrete strettamente legate alla continuità e alla stabilità dell'attenzione sostenuta sul compito da parte del soggetto, monitorando la costanza del *focus* cognitivo durante l'attività musicale. Le percentuali di miglioramento riportate nello studio derivano dal calcolo del saggio di variazione tra i punteggi medi grezzi rilevati nelle due finestre temporali.

7.2 Strumenti qualitativi

La dimensione qualitativa permette alla pedagogia della cura di cogliere l'implicito e l'emergente (Meirieu, 2007), utilizzando diari clinici e riflessivi elaborati dalle ricercatrici per rintracciare i micro-cambiamenti relazionali e simbolici.

Il diario si configura così come strumento d'elezione di questo approccio, poiché agisce come un dispositivo di osservazione densa, in grado di registrare ciò che una griglia numerica non può catturare. Attraverso la scrittura riflessiva del diario, si può così documentare la processualità minuta del percorso: non la semplice frequenza di un'azione, ma il significato pedagogico della risposta del soggetto al mediatore sonoro, la qualità di un accenno di sintonizzazione o l'evoluzione di una risonanza emotiva nel tempo. Il diario cessa così di essere una mera cronaca per farsi materiale empirico rigoroso, offrendo una traccia narrativa longitudinale indispensabile per validare le traiettorie evolutive e i passaggi simbolici dei partecipanti all'interno del setting.

In questo ambito, la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 2009) permette di generare quadri teorici dai dati empirici, favorendo la comprensione delle dinamiche interpersonali (Aleandri, 2012; Aleandri, Consoli, 2020), così come il metodo di analisi tematica elaborato da Braun e Clarke (2006). L'analisi è supportata dalla micro-analisi audio-video dei *pattern* di sincronizzazione e dal *feedback* fenomenologico delle famiglie sul benessere globale dell'utente.

8. Raccolta e analisi dei dati

Da quanto sopra, poi, si è adottata una metodologia di analisi dei dati di tipo mista (*mixed-method*), che consente di integrare i dati misurabili e oggettivamente interpretabili, frutto di metodi quantitativi correlati ai relativi strumenti quantitativi, con la profondità, complessità e ricchezza interpretativa offerta dall'analisi qualitativa per rappresentare in maniera adeguata i risultati conseguiti dai partecipanti con i profili clinici sopra indicati ricavabili dall'utilizzo dei relativi strumenti qualitativi, offrendo una visione olistica del fenomeno (Aleandri, Russo, 2017). Tale approccio garantisce un'innovazione pedagogica basata su evidenze, coniugando la misurazione oggettiva con la complessità dell'esperienza vissuta. La ricerca-intervento diventa così un processo ricorsivo tra teoria e pratica, capace di adattarsi alle necessità evolutive in un'ottica di apprendimento permanente (Aleandri, 2011; 2025).

In coerenza con l'impianto della ricerca-intervento, il trattamento delle informazioni raccolte segue una procedura rigorosa volta a trasformare l'osservazione in evidenza scientifica. L'analisi si articola in tre fasi interconnesse, finalizzate a mappare l'evoluzione del percorso di cura:

- **Analisi quantitativa descrittiva:** Questa fase si focalizza sull'elaborazione dei punteggi ottenuti tramite le scale osservative *pre-post*. Attraverso il confronto tra le rilevazioni individuali e quelle condotte nel micro-gruppo, si mira a identificare andamenti ricorrenti e variazioni statisticamente rilevanti nelle aree dell'attenzione e dell'autoregolazione.
- **Analisi qualitativa tematica:** Seguendo il protocollo metodologico di Braun e Clarke (2006), i dati testuali derivanti dai diari clinici e dalle trascrizioni delle interviste vengono sottoposti a una codifica tematica. L'obiettivo è isolare pattern emergenti e significativi relativi ai comportamenti sonori, alle dinamiche relazionali e alle risposte emotive attivate dal mediatore musicale.
- **Integrazione dei dati (*Mixed-Methods*):** La fase finale prevede la triangolazione dei risultati quantitativi e qualitativi. Questo processo di sintesi permette di ottenere una visione olistica del cambiamento, verificando la coerenza tra le osservazioni cliniche della terapeuta, le risposte fenotipiche dei partecipanti in sessione e le percezioni soggettive riportate dai genitori nel contesto domestico (Tashakkori, Teddlie, 2010).

Al fine di strutturare la fase di integrazione e disporre di una solida linea di base (*baseline*) iniziale, il progetto di ricerca, come descritto sopra, ha previsto di utilizzare un questionario strutturato somministrato ai genitori nella fase preliminare all'intervento. Lo strumento, composto sia da item a risposta multipla su scala di frequenza sia da quesiti aperti di natura descrittiva (scala osservativa a risposta aperta presente in uno degli item), è stato progettato per indagare analiticamente il profilo del figlio/a all'interno del contesto familiare. Nello specifico, le sezioni del questionario hanno mappato l'area della comunicazione e dell'interazione sociale (esplorando modalità espressive, contatti oculari e turni comunicativi), le capacità attentive e di autoregolazione, i livelli di attivazione e tolleranza alla frustrazione, nonché l'eventuale presenza di condotte iperattive o di forte inibizione emotiva. Le risposte qualitative e quantitative così raccolte hanno permesso non solo di delineare i bisogni specifici di partenza, ma sono state anche sistematicamente confrontate, nella fase conclusiva dello studio (post-intervento), con i diari di bordo riflessivi delle ricercatrici e le scale osservative sia a risposta chiusa sia a risposta aperta del questionario per i genitori, consentendo di valutare l'effettivo trasferimento e la generalizzazione (limitata ai singoli partecipanti) delle competenze apprese dall'ambiente clinico a quello domestico.

L'integrazione sistematica di queste prospettive garantisce che l'innovazione pedagogica proposta sia supportata da una solida base di evidenze, convalidando l'efficacia del *design* pedagogico applicato (Baldacci, 2014).

9. Risultati

L'analisi degli esiti, derivata da un'osservazione sistematica e longitudinale della durata di otto sessioni, conferma l'ipotesi che la stimolazione musicale agisca come un modulatore multisistemico capace di incidere sulle traiettorie evolutive dei partecipanti. Attraverso il *design* pedagogico-didattico applicato, la musica è emersa non solo come linguaggio espressivo, ma come un vero e proprio dispositivo di innovazione pedagogica orientata alla cura.

Tab. 4 – Quadro sinottico delle evoluzioni qualitative per target specifico

Target Pedagogico / Clinico	Meccanismo attivato	Tecnica applicata	Risultato principale descrittivo
DSA (S01, S05, S08)	Sincronizzazione ritmica e proceduralizzazione	Ritmica e strutturazione sequenziale	Stabilizzazione dei tempi esecutivi: progressiva fluidità nella gestione dei compiti in sequenza e riduzione dei blocchi operativi.
ADHD (S02, S04)	Modulazione del sistema di inibizione	<i>Stop-and-Go</i> e dinamiche Piano/Forte	Contenimento dell'iperattività: maggiore capacità di tollerare le pause e riduzione dei comportamenti interrutivi.
ASD (S03, S09)	Intersoggettività e <i>mirroring</i>	Dialogo sonoro e improvvisazione clinica	Sintonizzazione comunicativa: incremento spontaneo dell'ingaggio visivo e attivazione della reciprocità pre-verbale.
BES (S06, S07, S10)	Regolazione emotiva e autoefficacia	Ascolto empatico e composizione creativa	Abbattimento dell'ansia da prestazione: emersione dell'iniziativa personale e sblocco dell'inibizione sociale.

9.1 Evidenze sulla Funzione Esecutiva e l'Apprendimento (DSA/ASD)

L'analisi dei dati emersi dai questionari somministrati ai genitori nella fase pre e post-intervento, strutturati, come detto sopra, in item a risposta multipla e in item a risposta aperta, ha fornito un riscontro metodologico cruciale, confermando ed estendendo le osservazioni qualitative registrate sul campo. Per i soggetti con DSA (S01, S05), i dati evidenziano un netto miglioramento nella gestione dei compiti sequenziali. Nello specifico, la valutazione tramite scala osservativa (da 0 a 5) ha registrato un drastico decremento della frequenza degli errori di pianificazione nelle attività di co-composizione, passati da un punteggio iniziale pari a 4 (frequenza elevata e sistematica del comportamento fallimentare) a un punteggio finale di 1 (presenza sporadica e isolata dell'errore). Coerentemente con le evidenze neuroscientifiche (Habib et al., 2016), l'allenamento ritmico ha potenziato il *timing* e la precisione temporale, agendo come organizzatore cognitivo nella proceduralizzazione di compiti complessi. Parallelamente, nel cluster relativo allo Spettro Autistico (ASD), l'evoluzione più evidente descritta nei diari di bordo e validata dalle risposte e dalle riflessioni libere dei genitori nei questionari post-intervento ha riguardato la dimensione dell'intersoggettività, registrando un passaggio netto dall'isolamento iniziale a una partecipazione condivisa; attraverso l'uso del rispecchiamento sonoro (*empathetic mirroring*), i soggetti hanno iniziato a ricercare lo sguardo dell'operatore non più come un atto meccanico, ma come canale intenzionale di verifica e conferma del dialogo sonoro in atto, trasformando i contatti oculari da sporadici e fugaci a prolungati, e strutturando così un solido ponte relazionale preverbale per l'alternanza dei turni comunicativi.

9.2 Evidenze sulla Comunicazione e l'Area Socio-Affettiva (ADHD/BES)

Questa stessa sinergia tra i riscontri dei *caregiver* e l'osservazione clinica ha caratterizzato l'analisi dei profili con ADHD e Bisogni Educativi Speciali (BES) affetti da instabilità motoria o forte inibizione emotiva, ambiti in cui l'intervento ha agito come un potente regolatore dell'*arousal* psicofisico. Nello specifico, per i soggetti iperattivi, i giochi sonori basati sullo *Stop-and-Go* hanno offerto una via d'accesso non frustrante per esercitare il controllo degli impulsi; l'attesa della ripartenza musicale, inizialmente vissuta con una marcata irrequietezza, si è progressivamente evoluta in un momento di ascolto attivo e concentrazione sospesa. Sul versante opposto della fragilità emotiva e dell'inibizione sociale, la scelta di un'improvvisazione radicalmente priva del concetto di "errore formale" si è rivelata determinante per disinnescare l'ansia da presta-

zione: l'assenza di un giudizio codificato ha infatti liberato l'iniziativa spontanea dei partecipanti, consolidando in maniera significativa il loro senso di autoefficacia percepita all'interno del *setting*.

Conclusioni

I risultati della ricerca-intervento esplorativa pilota confermano che la musicoterapia non è un semplice supporto ludico, ma può essere integrata all'interno di un protocollo pedagogico-clinico rigoroso capace di influenzare la neuroplasticità e trasformare il profilo diagnostico in potenziale evolutivo. L'analisi dei casi rivela come l'intervento si adatti alle specificità neuropsicologiche: per i soggetti con DSA, la musica opera come un organizzatore cognitivo e una "protesi" funzionale che compensa i deficit di timing e sequenzialità, facilitando la gestione della memoria di lavoro (Habib et al., 2016); nel contesto dell'ADHD, agisce come regolatore comportamentale che allena i circuiti dell'attenzione sostenuta (Barkley, 2014) e il controllo degli impulsi (controllo *top-down*) in un *setting* non verbale; per i profili ASD, si manifesta invece come un ponte relazionale che, attraverso la "musicalità comunicativa" (Trevvarthen, 2002), co-costruisce forme di intersoggettività e sincronizzazione interpersonale attraverso l'improvvisazione e il rispecchiamento sonoro (*empathetic mirroring*).

Queste evidenze suggeriscono l'importanza di integrare stabilmente la musicoterapia nei Piani Didattici Personalizzati (PDP) come strumento compensativo evoluto. In ottica futura, si suggerisce che la ricerca proceda attraverso studi longitudinali supportati anche da strumenti di *neuroimaging* per mappare i cambiamenti nella connettività funzionale corticale, indagini sulla generalizzazione delle competenze acquisite nel contesto classe e analisi dell'impatto sistemico sulla riduzione dello stress familiare, ampliando la portata dell'intervento all'intero macrosistema di vita (Bronfenbrenner, 1986).

La musica si afferma quindi come un efficace dispositivo di cura (Stegemöller, 2019) in grado di trasformare il limite in risorsa espressiva e il silenzio relazionale in dialogo condiviso.

Riferimenti bibliografici

- Aleandri G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando Editore.
- Aleandri G. (2012). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando Editore.

- Aleandri G. (2025). L'educazione degli adulti nel paradigma dell'educazione permanente dieci anni dopo l'avvio dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 17, giugno, 10-17.
- Aleandri G., Russo V. (2017). L'autobiografia come metodo educativo, autoeducativo e di ricerca nella prospettiva del «lifelong learning»: progetto per una indagine esplorativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (16): 295-316. doi: 10.7358/ecps-2017-016-alea.
- Aleandri G., Consoli E. (2020). Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali. *Journal of educational, cultural and psychological studies*, 21: 275-300.
- Baldacci M. (2014). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola: Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Barkley R. A. (2014). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). New York: Guilford Publications.
- Bocci F. (2025). La flessibilità, per un approccio inclusivo (con accenni alla creatività). In L. Farroni e B. De Angelis (a cura di), *Ambienti flessibili. Indagini interdisciplinari sulla flessibilità* (22-29). Roma: Roma TrE-Press.
- Boffo V. (2022). *La cura in pedagogia.mlinee di lettura*. Bologna: CLUEB.
- Braun V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Bronfenbrenner U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6): 723-742.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Cornoldi C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Firenze: il Mulino.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri D. (2012). *Strategie del sapere*. Milano: Guerini e Associati.
- Frabboni F. & Pinto Minerva F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Geretsegger M., Elefant C., Mössler K. A., & Gold C. (2014). Music therapy for people with autism spectrum disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (6).
- Giannandrea L. & Rossi P. G., a cura di (2026). *Diventare insegnanti. Fondamenti, riflessioni e domande per una professione complessa*. Milano: FrancoAngeli.
- Gibson J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Glaser B.G. & Strauss A. (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Tr. it. Roma: Armando Editore.
- Habib M., Lardy C., Desiles T., Commeiras C., Chobert J. and Besson M. (2016). Music and dyslexia: A new musical training method to improve reading and related disorders. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Ianes D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione: Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.

- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A. D., Vadalà G., & Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Meirieu P. (2007). *Pedagogia: Il dovere di resistere*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nussbaum M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Patel A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford University Press.
- Palmieri C., Prada G. (2008). *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Milano: Mimesis.
- Papa A. (2014). *L'identità esposta. La cura come questione filosofica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella P. C. (2012). *Neurodidattica: Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sen A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Stegemöller E. L. (2019). Music therapy and neuroscience. In: *The Oxford Handbook of Music Therapy*. Oxford: Oxford University Press.
- Thaut M. H., McIntosh G. C. and Hoemberg V. (2015). Neurobiological foundations of neurologic music therapy: Rhythmic entrainment and the motor system. *Frontiers in Psychology*, 5.
- Tierney A. and Kraus N. (2013). Music training for the development of reading skills. In: M. M. Merzenich, M. Nahum and T. M. Van Vleet, a cura di, *Progress in Brain Research* (Vol. 207, pp. 209-241). Amsterdam: Elsevier.
- Trevarthen C. (2002). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. *Developmental Review*, 22(2): 115-163.
- Viafora C., Zanotti R., Furlan E., a cura di (2007). *L'etica della cura: tra sentimenti e ragioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Wigram T. (2004). *Improvisation: Methods and techniques for music therapy clinicians, educators, and students*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Intelligenza artificiale, cura digitale e sensibilità intersezionale nella formazione dei docenti di sostegno: percezioni, competenze e rischi di marginalizzazione in uno studio quantitativo

Artificial intelligence, digital care and intersectional awareness in special education teacher education: Perceptions, competencies and risks of marginalization in a quantitative study

Gianpiero Tiso*

Riassunto

Cinquecento cinquanta docenti di sostegno italiani: questo il campione che ha consentito di esplorare, attraverso un disegno quantitativo cross-sectional, come la categoria stia costruendo il proprio rapporto professionale con l'intelligenza artificiale. I dati restituiscono un'apertura reale, ma anche una frattura difficile da ignorare: tra chi sa usare il digitale in senso generico e chi è concretamente preparato a integrare l'AI nei contesti inclusivi. Le regressioni multiple mostrano che non è l'autoefficacia tecnologica a spiegare le pratiche di cura digitale – è la sensibilità intersezionale. La disponibilità a usare l'AI in classe dipende invece da come i docenti percepiscono le proprie competenze, valutano il potenziale inclusivo degli strumenti e orientano la propria identità professionale verso la relazione e l'etica. Ne deriva un'indicazione precisa per chi forma i futuri insegnanti di sostegno: i percorsi TFA e gli abilitanti da 60 CFU non possono ridurre l'AI a modulo aggiuntivo – devono integrarla dentro una formazione critica, attenta alle disuguaglianze e radicata nell'etica della cura.

Parole chiave: intelligenza artificiale; docenti di sostegno; inclusione; intersezionalità; formazione docenti

Abstract

Five hundred and fifty Italian special education teachers: this is the sample through which the study examines how a professional category is negotiating its relationship with artificial intelligence. Data reveal genuine openness – yet also a fault line that is hard to overlook: between those who are digitally competent in general terms and those actually equipped to embed AI within inclusive

* Docente a Contratto. E-mail: gianpiero.tiso@unimib.it.

practice. Multiple regression analyses indicate that it is not technological self-efficacy that predicts digital care practices, but intersectional awareness. Willingness to use AI in the classroom is instead shaped by how teachers perceive their own competencies and assess the inclusive potential of tools – but also, more fundamentally, how they orient their professional identity towards relational and ethical commitments. The implication for teacher educators is precise: TFA Sostegno curricula and 60-ECTS qualifying programmes cannot reduce AI to an add-on module – they must integrate it within a form of training that is critical, inequality-aware, and grounded in an ethics of care.

Key words: artificial intelligence; special education teachers; inclusion; intersectionality; teacher education

Articolo sottomesso: 14/04/2026, accettato: 15/06/2026

1. Introduzione

Negli ultimi anni il dibattito sull'intelligenza artificiale in educazione ha assunto una traiettoria accelerata, trascinato dalla diffusione di sistemi generativi capaci di produrre testi, immagini e materiali didattici con facilità crescente. Il mutamento non riguarda soltanto l'aggiornamento degli strumenti: investe le aspettative sul lavoro docente, ridisegna l'idea di mediazione educativa e impone una revisione critica delle categorie con cui si pensa la personalizzazione dei percorsi di apprendimento. Organizzazioni internazionali come UNESCO e Commissione Europea hanno ribadito che l'integrazione dell'AI nei contesti scolastici non può essere affrontata come questione puramente tecnica, poiché chiama in causa etica, trasparenza, responsabilità professionale e giustizia educativa (UNESCO, 2023; Commissione Europea, 2021).

Nel campo della pedagogia speciale questa tensione si manifesta con intensità peculiare. Ogni promessa di personalizzazione si misura con la concretezza dei bisogni educativi complessi e con il rischio che la semplificazione tecnologica si traduca in impoverimento pedagogico e in nuove gerarchie di accesso. L'AI non è rilevante come novità fine a se stessa, ma come dispositivo capace di amplificare oppure indebolire la qualità della mediazione didattica, delle pratiche di cura e dei processi di riconoscimento degli studenti più vulnerabili (Holmes, Bialik & Fadel, 2019; Hopcan et al., 2023).

Assumere una prospettiva intersezionale significa riconoscere che le traiettorie di esclusione derivano dall'intreccio di disabilità, genere, origine culturale, status migratorio e condizioni socioeconomiche (Crenshaw, 1989; Collins & Bilge, 2021). Per i docenti di sostegno questa consapevolezza è cruciale: la loro azione quotidiana si colloca nel punto di intersezione tra bisogni educativi complessi e scelte didattiche che possono riprodurre oppure decostruire gerarchie e marginalizzazioni. In tale quadro, l'AI non è una tecnologia neutrale: incorpora visioni del mondo e potenziali bias algoritmici che richiedono di essere interrogati con categorie critiche e con un orientamento esplicitamente decoloniale (Mignolo, 2000; hooks, 1994; Walsh, 2007).

In Italia questo scenario si intreccia con un quadro normativo che ha ridefinito in profondità il profilo professionale del docente di sostegno. Il D.Lgs. 66/2017, integrato dal D.Lgs. 96/2019, ha introdotto una visione del sostegno come risorsa sistemica della scuola inclusiva. Il D.Lgs. 3 maggio 2024, n. 62 – che disciplina la definizione della condizione di disabilità, la valutazione di base, l'accomodamento ragionevole e il progetto di vita individuale personalizzato e partecipato – ha ulteriormente rafforzato la centralità di una progettazione orientata alla qualità di vita. La Legge 1 ottobre 2024, n. 150 ha contestualmente ridefinito la disciplina in materia di valutazione delle studentesse e degli studenti, rafforzando la tutela dell'autorevolezza del personale scolastico. I percorsi TFA Sostegno e i nuovi percorsi abilitanti da 60 CFU sono chiamati a integrare esplicitamente competenze tecnologiche, etica della cura e sensibilità intersezionale, ma la letteratura segnala che questa integrazione resta ancora largamente assente (Pavone, 2014; Gaspari, 2015).

Lo studio indaga come docenti di sostegno in servizio leggano l'AI in rapporto alla propria postura professionale, articolando quattro domande di ricerca: (1) quale profilo di autoefficacia tecnologica e di percezione dell'AI come strumento di equità emerge nel campione; (2) in che misura l'orientamento verso le pratiche di cura digitale si associa alla sensibilità intersezionale dichiarata; (3) come variano queste dimensioni in relazione a genere, anzianità di servizio e ordine scolastico; (4) quali fattori risultano associati alle pratiche di cura digitale e alla propensione a utilizzare l'AI nella pratica professionale.

2. Quadro teorico

2.1 Pratiche di cura, pedagogia speciale e formazione dei docenti

Nel solco tracciato da Nel Noddings (1984; 2005) e approfondito criticamente da Joan Tronto (1993), la cura non è una dimensione accessoria dell'in-

segnamento ma ne costituisce il nucleo etico: è la qualità della relazione educativa a rendere possibile l'apprendimento, e la cura va intesa come pratica deliberata, riflessiva e situata, non come semplice disposizione affettiva. Noddings ha chiarito come prendersi cura implichi sempre una reciprocità asimmetrica, in cui l'insegnante è chiamato a riconoscere il particolare dell'altro senza dissolverlo in categorie astratte.

Nel contesto della pedagogia speciale italiana, questa prospettiva è stata sviluppata da una tradizione che insiste sul valore della differenza come risorsa pedagogica anziché come deficit da compensare (Canevaro, 2008; Pavone, 2014). La cura si configura come pratica pedagogica distribuita, che richiede intenzionalità progettuale, riflessività professionale e capacità di leggere il contesto nelle sue dimensioni relazionali, culturali e istituzionali. Sul piano epistemologico, Gaspari (2015) ha sottolineato come la pedagogia speciale sia chiamata a interrogarsi continuamente sui propri fondamenti, evitando derive tecniciste che rischiano di ridurre la complessità dei bisogni educativi a categorie normative rigide. La dimensione istituzionale della cura, articolata da Tronto (1993), colloca queste pratiche entro strutture organizzative e culture professionali: per i docenti di sostegno, la cura non può essere delegata a una figura isolata, ma è responsabilità condivisa dell'intero consiglio di classe. Diversi studi su futuri insegnanti di sostegno indicano che le intenzioni di agire in modo inclusivo risultano associate all'orientamento alla cura più che alle sole competenze tecniche acquisite nei percorsi abilitanti (Caldin, 2013).

2.2 Intersezionalità, prospettive decoloniali, quadro normativo e AIED

La nozione di intersezionalità, elaborata da Kimberlé Crenshaw (1989) e sviluppata da Patricia Hill Collins (2000) e Collins & Bilge (2021), offre una lente per leggere come diversi assi di disuguaglianza – genere, classe, origine culturale, disabilità, status migratorio – si intersechino producendo forme specifiche di esclusione che non possono essere comprese analizzando ciascun asse separatamente. Applicata alla scuola, questa prospettiva rende visibili le sovrapposizioni tra barriere individuali e strutturali, mostrando come le traiettorie di marginalizzazione siano prodotte da dispositivi istituzionali e culturali, non riducibili alle caratteristiche dei singoli alunni.

La letteratura decoloniale – da Walter Mignolo (2000) e Catherine Walsh (2007) a Gayatri Spivak (1988), bell hooks (1994) e Raewyn Connell (2007) – ha messo in luce come curricula e materiali didattici riflettano spesso una prospettiva eurocentrica che tende a invisibilizzare i saperi dei gruppi subalterni. I sistemi di AI generativa, addestrati su grandi corpora testuali e visivi, ereditano e spesso amplificano questi bias, normalizzando linguaggi e narrazioni che riproducono gerarchie culturali (Floridi et al., 2018). Decolonizzare

la didattica nell'era dell'AI significa interrogare criticamente dataset e output degli strumenti, riconoscere l'esposizione degli alunni più vulnerabili alla marginalizzazione algoritmica, e costruire spazi formativi in cui la cura digitale metta in discussione i presupposti culturali incorporati negli strumenti (Freire, 1970; hooks, 1994).

Sul piano normativo, il profilo professionale del docente di sostegno italiano è stato progressivamente ridefinito in coerenza con la Convenzione ONU (ONU, 2006) e con il modello biopsicosociale dell'ICF. Il D.Lgs. 66/2017, integrato dal D.Lgs. 96/2019, ha ridefinito il docente di sostegno come risorsa sistemica della scuola inclusiva; il D.Lgs. 3 maggio 2024, n. 62 ha rafforzato la centralità del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato; la Legge 150/2024 ha ridefinito la disciplina sulla valutazione degli studenti. I percorsi TFA Sostegno e i nuovi abilitanti da 60 CFU risentono tuttavia di criticità ricorrenti: frammentazione tra teoria e tirocinio e assenza quasi totale di moduli sull'uso critico dell'AI in chiave inclusiva (Gaspari, 2015; Pavone, 2014). Sul versante applicativo, strumenti di text-to-speech, generatori di materiali semplificati e tutor intelligenti possono ridurre barriere che in precedenza richiedevano intenso lavoro manuale; al tempo stesso, l'AI integrata in piattaforme di valutazione può consolidare etichette penalizzanti quando i dati di addestramento riflettono bias storici e culturali (Floridi et al., 2018). Il framework UDL (CAST, 2018) offre la cornice per progettare l'AI come dispositivo intenzionalmente orientato a ridurre le barriere, a condizione che i docenti mantengano al centro la qualità della relazione educativa e la voce degli alunni.

3. Metodo

3.1 Partecipanti e disegno

Lo studio adotta un disegno quantitativo cross-sectional fondato su survey strutturata autosomministrata, con l'obiettivo di produrre un quadro sistematico delle posture professionali dei docenti di sostegno italiani rispetto all'AI in un momento in cui la ricerca empirica su questa categoria professionale resta ancora frammentata. Il campione è composto da 550 docenti di sostegno in servizio in Italia, reclutati tramite campionamento per convenienza attraverso reti professionali, gruppi online e contatti diretti con istituzioni scolastiche di diversi ordini e gradi; la partecipazione era volontaria e non remunerata, la compilazione avvenuta tramite Google Forms nell'arco di quattro settimane.

La distribuzione per genere evidenzia una netta prevalenza femminile (69,6%), in linea con la composizione nazionale della categoria. La fascia d'età prevalente è 31-40 anni (42,0%); l'anzianità specifica sul sostegno è distribuita

in modo equilibrato tra docenti alla prima esperienza (0–2 anni: 17,1%) e professionisti con oltre 10 anni (23,3%).

Tab. 1 - Caratteristiche sociodemografiche del campione (N = 550)

Variabile	Categoria	n	%
Genere	Femminile	383	69,6
	Maschile	151	27,5
	Altro/Non specificato	16	2,9
Fascia d'età	≤ 30 anni	82	14,9
	31-40 anni	231	42,0
	41-50 anni	189	34,4
	> 50 anni	48	8,7
Anzianità sul sostegno	0-2 anni	94	17,1
	3-5 anni	141	25,6
	6-10 anni	187	34,0
	> 10 anni	128	23,3
Ordine scolastico	Secondaria I grado	242	44,0
	Secondaria II grado	204	37,1
	CFP/leFP	71	12,9
	Altro	33	6,0

3.2 Strumento

La raccolta dati è avvenuta tramite un questionario strutturato composto da una sezione anagrafica e sei scale Likert a cinque punti (1 = *per niente d'accordo*; 5 = *del tutto d'accordo*):

- **Sezione A – Autoefficacia tecnologica** (12 item; $\alpha = .76$): competenza percepita nell'uso di strumenti digitali e applicazioni AI in ambito educativo.
- **Sezione B – AI come equità/potenziale inclusivo** (10 item; $\alpha = .79$): misura in cui i docenti considerino l'AI uno strumento per ridurre barriere e promuovere equità.
- **Sezione C – Pratiche di cura digitale** (11 item; $\alpha = .74$): orientamento a subordinare l'uso dell'AI alla qualità della relazione educativa e alla valorizzazione della soggettività degli alunni; costruita a partire da Noddings (1984; 2005) e Tronto (1993).
- **Sezione D – Propensione all'uso professionale dell'AI** (9 item; $\alpha = .81$): intenzione dichiarata di integrare strumenti AI nella pratica quotidiana.
- **Sezione E – Sensibilità intersezionale** (10 item; $\alpha = .77$): consapevolezza dell'intreccio tra disabilità, genere, origine culturale e condizioni socioeconomiche come assi di disuguaglianza educativa; ancorata a Crenshaw (1989) e Collins & Bilge (2021).

- **Sezione F – Disponibilità alla formazione sull'AI** (6 item; $\alpha = .78$): propensione dichiarata a partecipare a percorsi formativi specifici sull'uso dell'AI in contesti educativi inclusivi; costruita a partire dai framework UNESCO (2023) e dai profili di competenza digitale del docente (Commissione Europea, 2021). Laddove la Sezione D rileva l'intenzione di integrare gli strumenti nella pratica quotidiana, la Sezione F misura la disponibilità a investire in formazione specifica, interpretabile come indicatore di apertura al cambiamento professionale, ed è stata impiegata come predittore indipendente nei modelli di regressione (cfr. §3.3).

Lo strumento è stato sottoposto a validazione di contenuto da parte di un panel di cinque esperti in pedagogia speciale, tecnologie didattiche e studi intersezionali, e a uno studio pilota su 30 insegnanti, con stime di affidabilità soddisfacenti (α compresi tra .74 e .81), verificando chiarezza degli item, coerenza interna delle scale e adeguatezza rispetto ai costrutti teorici. Il questionario includeva inoltre sette item a risposta aperta di natura esplorativa; nel presente contributo si analizzano esclusivamente i dati quantitativi.

3.3 Analisi dei dati, aspetti etici e limiti del disegno

I dati sono stati analizzati con SPSS Statistics (v. 28.0) seguendo tre livelli progressivi: analisi descrittive (frequenze, medie, deviazioni standard); analisi inferenziali con *t*-test per le variabili dicotomiche e ANOVA a una via con *post hoc* di Bonferroni per quelle policotomiche, integrate da correlazioni di Pearson tra le cinque scale principali; due regressioni lineari multiple – Modello 1 con le pratiche di cura digitale (C) come variabile dipendente, Modello 2 con la propensione all'uso professionale dell'AI (D). Per entrambi i modelli sono state verificate normalità dei residui, linearità, omoschedasticità e assenza di multicollinearità ($VIF < 5$ in tutti i casi). La ricerca è stata condotta nel pieno rispetto del Regolamento UE 2016/679 (GDPR); i partecipanti hanno espresso consenso informato digitale prima della compilazione e i dati aggregati sono conservati in forma protetta per finalità esclusivamente scientifiche.

Tre ordini di limiti condizionano la lettura dei risultati. Il primo è strutturale: il disegno cross-sectional consente di rilevare associazioni tra variabili, non di stabilire direzioni causali; i coefficienti di regressione descrivono covariazioni nel campione, non meccanismi. Il secondo riguarda il campionamento per convenienza, che ha probabilmente sovra-rappresentato docenti già orientati all'innovazione, con possibile sovrastima della disponibilità alla formazione. Il terzo concerne lo strumento: l'uso esclusivo di misure self-report espone a distorsioni legate alla desiderabilità sociale, e l'assenza di triangolazione qualitativa non consente di verificare la corrispondenza tra dichiarazioni e comportamenti osservabili.

4. Risultati

4.1 Statistiche descrittive delle scale

Le analisi descrittive mostrano un livello medio-alto di autoefficacia tecnologica ($M = 3,61$; $DS = 0,79$), con un divario sensibile rispetto alla familiarità specifica con l'AI per l'educazione inclusiva ($M = 2,94$; $DS = 0,97$). La propensione all'uso professionale dell'AI si attesta su valori medi ($M = 3,18$; $DS = 0,88$), con circa un terzo del campione orientato positivamente.

Tab. 2 - Statistiche descrittive delle scale principali ($N = 550$)

Scala	<i>M</i>	<i>DS</i>	Min-Max	α
A – Autoefficacia tecnologica	3,61	0,79	1-5	.76
B – AI come equità/potenziale inclusivo	3,43	0,85	1-5	.79
C – Pratiche di cura digitale	3,29	0,91	1-5	.74
D – Propensione all'uso AI	3,18	0,88	1-5	.81
E – Sensibilità intersezionale	3,15	0,94	1-5	.77

Emerge il profilo di docenti tecnologicamente orientati ma ancora privi di riferimenti pedagogici solidi per un uso critico dell'AI in chiave inclusiva. I valori moderati di sensibilità intersezionale segnalano un'attenzione alle disuguaglianze presente ma non ancora consolidata a livello diffuso nel campione.

4.2 Differenze per genere, anzianità e ordine scolastico

Le docenti di genere femminile riportano livelli di sensibilità intersezionale significativamente più elevati rispetto ai colleghi maschi ($t = 3,11$; $p = .003$), mentre non emergono differenze statisticamente significative nell'autoefficacia tecnologica. I docenti con meno di cinque anni di esperienza mostrano punteggi di autoefficacia più alti rispetto ai colleghi con oltre dieci anni ($p < .001$). Per le pratiche di cura digitale la relazione si inverte parzialmente: i docenti più esperti mostrano punteggi leggermente superiori, a suggerire che l'anzianità si associa a una maggiore attenzione alla dimensione relazionale dell'uso delle tecnologie. Quanto all'ordine scolastico, le pratiche di cura digitale risultano significativamente più elevate nella scuola secondaria di I grado rispetto alla secondaria di II grado e ai CFP/IeFP ($F(3, 546) = 7,83$; $p < .001$).

Tab. 3 - Differenze significative nelle scale per genere, anzianità e ordine scolastico

Scala	Variabile	Contrasto	Test	p
Autoefficacia tecnologica (A)	Anzianità	< 5 anni vs > 10 anni	<i>t</i>	< .001
Pratiche di cura digitale (C)	Ordine	Sec. I > Sec. II/CFP	<i>F</i>	< .001
Sensibilità intersezionale (E)	Genere	Femminile > Maschile	<i>t</i>	.003

4.3 Correlazioni tra scale principali

L'autoefficacia tecnologica presenta l'associazione più intensa con la propensione all'uso dell'AI ($r = .55$; $p < .01$). La sensibilità intersezionale mostra la correlazione più forte con le pratiche di cura digitale ($r = .48$; $p < .01$), mentre le sue associazioni con le dimensioni tecnico-strumentali risultano più contenute.

Tab. 4 - Correlazioni di Pearson tra scale principali (N = 550)

Scale	A	B	C	D	E
A – Autoefficacia tecnologica	1	.40	.30	.55	.18
B – AI come equità	.40	1	.42	.48	.25
C – Pratiche di cura digitale	.30	.42	1	.36	.48
D – Propensione all'uso AI	.55	.48	.36	1	.28
E – Sensibilità intersezionale	.18	.25	.48	.28	1

Nota. Tutte le correlazioni sono significative a $p < .01$.

La struttura correlazionale delinea due raggruppamenti parzialmente distinti: uno centrato sulle dimensioni tecnico-strumentali (A, D) e uno sulle dimensioni etico-relazionali (C, E), con la scala B che funge da cerniera tra i due gruppi.

4.4 Regressione 1 – Pratiche di cura digitale

Il Modello 1 risulta significativo e spiega il 52% della varianza nelle pratiche di cura digitale ($R^2 = .52$; R^2 corretto = .51; $F(4, 545) = 148,3$; $p < .001$; VIF = 1,18-1,76).

Tab. 5 - Regressione — Pratiche di cura digitale (C)

Predittore	B	SE	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Costante	0,81	0,24	—	3,42	.001
Autoefficacia tecnologica (A)	0,19	0,05	.18	4,11	< .001
AI come equità (B)	0,28	0,04	.27	6,34	< .001
Sensibilità intersezionale (E)	0,34	0,04	.33	7,82	< .001
Disponibilità formazione AI (F)	0,21	0,05	.20	4,58	< .001

Tra i predittori, la sensibilità intersezionale presenta il peso standardizzato più elevato ($\beta = .33$): questo dato è compatibile con l'ipotesi che, nel campione esaminato, i punteggi di cura digitale tendano ad associarsi più strettamente alla consapevolezza delle disuguaglianze che alla padronanza tecnica percepita, sebbene il disegno cross-sectional non consenta di stabilire la direzione causale del nesso.

4.5 Regressione 2 – Propensione all'uso professionale dell'AI

Il Modello 2 spiega il 54% della varianza ($R^2 = .54$; R^2 corretto = .53; $F(8, 541) = 79,34$; $p < .001$; VIF = 1,11-1,89).

Tab. 6 - Regressione – Propensione all'uso professionale dell'AI (D)

Predittore	B	SE	β	t	p
Costante	0,62	0,21	—	2,95	.003
Autoefficacia tecnologica (A)	0,41	0,04	.38	9,71	< .001
Potenziale inclusivo AI (B)	0,31	0,04	.29	7,43	< .001
Disponibilità alla formazione (F)	0,23	0,04	.22	5,61	< .001
Pratiche di cura digitale (C)	0,20	0,04	.19	4,88	< .001
Sensibilità intersezionale (E)	0,14	0,04	.14	3,12	.002
Anzianità di servizio	-0,09	0,04	-.11	-2,37	.018
Genere	0,05	0,04	.06	1,29	.198
Ordine scolastico	0,04	0,04	.04	0,91	.364

L'autoefficacia ($\beta = .38$) e la valutazione del potenziale inclusivo ($\beta = .29$) risultano i predittori con l'associazione più forte rispetto alla propensione all'uso dell'AI. Le pratiche di cura digitale ($\beta = .19$) e la sensibilità intersezionale ($\beta = .14$) vi contribuiscono in modo significativo e indipendente, a indicare che la disponibilità verso l'innovazione tecnologica si associa, nel campione, anche a una postura etico-relazionale. L'anzianità di servizio mostra un'associazione negativa ($\beta = -.11$), compatibile con una maggiore cautela tra i docenti più esperti.

5. Discussione

5.1 Gap formativo sull'AI e giustizia educativa

Il dato più saliente del profilo descrittivo è la distanza tra una competenza

digitale generica medio-alta e una preparazione specifica sull'AI per l'inclusione sensibilmente più bassa. Questo divario non è solo quantitativo: indica che i docenti si percepiscono attrezzati con gli strumenti tradizionali, ma meno capaci di integrare criticamente l'AI nella pratica con alunni caratterizzati da intersezioni complesse tra disabilità, povertà educativa e appartenenze minoritarie. Il risultato è coerente con quanto segnalato da Holmes, Bialik & Fadel (2019) e Hopcan et al. (2023), che individuano nella mancanza di formazione specifica uno dei principali ostacoli all'uso pedagogicamente fondato dell'AI. La tensione che emerge tra apertura all'innovazione e consapevolezza dei rischi di standardizzazione suggerisce che i docenti non siano passivi davanti agli strumenti, ma che manchino di riferimenti concettuali solidi per orientare scelte critiche. Questo gap, se non affrontato sistematicamente nei percorsi formativi, rischia di produrre un uso dell'AI che riduce la complessità delle biografie a categorie normalizzanti, con effetti penalizzanti proprio per gli alunni più vulnerabili.

5.2 Cura digitale e sensibilità intersezionale come competenze associate

Il risultato teoricamente più rilevante è che la sensibilità intersezionale rappresenta, tra i predittori esaminati, quello con il peso standardizzato più elevato nelle pratiche di cura digitale ($\beta = .33$). Questo dato è compatibile con l'ipotesi che una maggiore consapevolezza delle intersezioni tra disabilità, genere, origine culturale e classe sociale si associ a pratiche di mediazione tecnologica più attente e intenzionali, orientate a subordinare l'uso degli strumenti alla qualità della relazione educativa. Va tuttavia precisato che il disegno cross-sectional non consente di stabilire la direzione del nesso né di escludere l'influenza di variabili non rilevate: si tratta di un'associazione statisticamente robusta, non di una relazione causale accertata. Il contributo indipendente di cura digitale e sensibilità intersezionale alla propensione all'uso dell'AI è compatibile con l'interpretazione che l'orientamento verso l'innovazione non sia riducibile alla sola competenza tecnica, ma si intrecci con una postura professionale che coniuga sguardo critico e responsabilità pedagogica. La circolarità tra cura e intersezionalità che emerge dai dati invita a ripensare i percorsi formativi in modo che queste dimensioni vengano trattate come assi trasversali all'intero curriculum, non come moduli separati e occasionali.

5.3 Decolonizzare l'uso dell'AI: epistemologie situate e limiti della ricerca

Una quota del campione mostra consapevolezza del rischio che l'AI riproduca stereotipi culturali e normalizzi visioni del mondo monoculturali, in

particolare per gli alunni con background migratorio o appartenenze minoritarie. Pur non essendo questa consapevolezza omogeneamente distribuita, la sua presenza segnala che la riflessione decoloniale applicata alle tecnologie non è estranea al mondo della scuola inclusiva italiana. Questo risultato va letto in dialogo con la letteratura che evidenzia come i sistemi di AI generativa tendano a ereditare i bias dei corpora su cui sono addestrati, amplificando gerarchie culturali preesistenti (Floridi et al., 2018; hooks, 1994). Per i docenti di sostegno, la sensibilità intersezionale che emerge come dimensione strutturante delle pratiche di cura digitale può diventare il punto di appoggio per sviluppare un uso critico e situato degli strumenti, capace di resistere alle derive normalizzanti e di aprire spazi a narrazioni e saperi marginalizzati.

I limiti metodologici di questo studio invitano tuttavia a una lettura cauta. Il disegno cross-sectional e il campionamento per convenienza attraverso reti professionali possono aver selezionato docenti più orientati all'innovazione, con possibile sovrastima della disponibilità alla formazione. L'uso esclusivo di misure self-report espone a distorsioni legate alla desiderabilità sociale, e l'assenza di triangolazione qualitativa non consente di verificare la corrispondenza tra dichiarazioni e comportamenti osservabili. Futuri studi potranno adottare disegni longitudinali o misti – interviste, focus group, osservazioni di pratiche – per comprendere come i docenti negozino concretamente l'uso dell'AI in classe e quali significati attribuiscono a cura digitale, intersezionalità e decolonizzazione nella propria pratica quotidiana.

6. Conclusioni e implicazioni educative

Questo studio ha evidenziato che la disponibilità dei docenti di sostegno a integrare l'AI nella propria pratica professionale non dipende dalla sola competenza tecnica, ma è intrecciata con la sensibilità intersezionale, le pratiche di cura digitale e la valutazione del potenziale inclusivo degli strumenti. La sensibilità intersezionale predice le pratiche di cura digitale più dell'autoefficacia tecnologica; la propensione all'uso dell'AI si associa non solo alle competenze percepite, ma anche alle dimensioni etico-relazionali della professionalità. È un profilo composito che non si lascia ridurre né alla sola padronanza strumentale né al solo orientamento valoriale, e che chiede di essere letto nella sua interezza se si vuole intervenire in modo efficace sulla formazione.

Il contributo originale di questo lavoro sta nella combinazione, non nei singoli ingredienti. Studi che mettano insieme un campione di 550 docenti di sostegno italiani, modelli di regressione multipla e un framework teorico che intreccia cura, intersezionalità e decolonialità non erano ancora stati prodotti nella letteratura di settore. Un docente di sostegno che usa l'AI con uno studente con

disabilità intellettiva e background migratorio non si trova davanti a un problema tecnico, uno pedagogico e uno interculturale separati: si trova davanti a una sola situazione densa, in cui tutte queste dimensioni agiscono insieme, e in cui la qualità della risposta professionale dipende dalla capacità di tenerle unite.

Sul piano delle implicazioni formative, i percorsi TFA Sostegno e i nuovi abilitanti da 60 CFU dovrebbero smettere di trattare le tecnologie digitali come un modulo aggiuntivo e l'intersezionalità come tema trasversale da richiamare a margine. Entrambe sono condizioni strutturali della professionalità inclusiva nell'era dell'AI e richiedono spazio curricolare esplicito, attività laboratoriali situate e supervisione riflessiva: il framework UDL (CAST, 2018) offre la cornice operativa, la consapevolezza intersezionale offre la bussola critica. Per la formazione in servizio, i dati mostrano che la sensibilità intersezionale non cresce automaticamente con l'anzianità: occorrono percorsi laboratoriali di lungo periodo, fondati sulla ricerca-azione e sul lavoro tra pari, in cui i docenti sperimentino l'uso dell'AI in chiave inclusiva e discutano criticamente le proprie pratiche. La questione, in definitiva, non è decidere se usare o meno l'AI, ma come farlo affinché le tecnologie diventino strumenti per educare alla complessità, rendere visibili le intersezioni delle disuguaglianze e costruire pratiche di cura che non lascino indietro nessuno.

Riferimenti bibliografici

- Caldin R. (2013). Per una pedagogia speciale riflessiva e generativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1): 23-38.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica della minoranza*. Trento: Erickson.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST.
- Collins P. H. (2000). *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.
- Collins P. H. e Bilge S. (2021). *Intersezionalità* (trad. it.). Bologna: il Mulino.
- Commissione Europea (2021). *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027*. Bruxelles: Commissione Europea.
- Connell R. (2007). *Southern Theory. The Global Dynamics of Knowledge in Social Science*. Cambridge: Polity Press.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*: 139-167.
- D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*.
- D.Lgs. 7 agosto 2019, n. 96. Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*.

- D.Lgs. 3 maggio 2024, n. 62. Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale, del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 120.
- Floridi L., Cows J., Beltrametti M., Chatila R., Chazerand P., Dignum V., Luetge C., Madelin R., Pagallo U., Rossi F., Schafer B., Valcke P. e Vayena E. (2018). AI4People: An ethical framework for a good AI society. *Minds and Machines*, 28(4): 689-707.
- Freire P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Gaspari P. (2015). *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.
- Holmes W., Bialik M. e Fadel C. (2019). *Artificial Intelligence in Education. Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- hooks b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Hopcan S., Polat E., Ozturk M. E. e Ozturk L. (2023). Artificial intelligence in special education: A systematic review. *Interactive Learning Environments*, 31(10): 7335-7353.
- Legge 1 ottobre 2024, n. 150. Revisione della disciplina in materia di valutazione delle studentesse e degli studenti, di tutela dell'autorevolezza del personale scolastico nonché di indirizzi scolastici differenziati. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 234.
- Mignolo W. D. (2000). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Noddings N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings N. (2005). *The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers College Press.
- ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. New York: Nazioni Unite.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Spivak G. C. (1988). Can the subaltern speak? In Nelson C. e Grossberg L., a cura di, *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press, pp. 271-313.
- Tronto J. C. (1993). *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.
- UNESCO (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris: UNESCO.
- Walsh C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. In Castro-Gómez S. e Grosfoguel R., a cura di, *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, pp. 47-62.

Oltre il canone eurocentrico: prospettive decoloniali per una didattica della differenza e della pluralità

Beyond the Eurocentric Canon: Decolonial Perspectives for a Pedagogy of Difference and Plurality

Antonio Sacristano*

Riassunto

Il presente contributo analizza la necessità di ripensare i processi educativi contemporanei alla luce delle sfide poste dalla decolonizzazione della didattica, dall'intersezionalità e dall'etica della cura. Muovendo dalla critica alla "colonialità del sapere" e al canone eurocentrico, l'articolo esplora come le gerarchie epistemiche consolidate agiscano come dispositivi di esclusione all'interno delle istituzioni formative. Attraverso una riflessione teorica che intreccia pedagogia critica e prospettive post-coloniali, viene proposta una transizione da ontologie nozionistiche a ontologie relazionali, capaci di valorizzare l'interdipendenza e la pluralità. Un focus specifico è dedicato alla decostruzione del "curricolo nascosto" e alla trasformazione delle pratiche valutative standardizzate, spesso veicolo di violenza epistemica, verso modelli ecologici e formativi. L'etica della cura viene qui declinata come postura politica e "infrastruttura di resistenza", essenziale per riconoscere la vulnerabilità come risorsa e per promuovere una giustizia cognitiva e affettiva. In conclusione, il lavoro delinea la figura del docente come facilitatore di processi di "disimparaggio", prefigurando l'aula come un laboratorio di democrazia cognitiva volto alla trasformazione sociale.

Parole chiave: Decolonizzazione della didattica; Intersezionalità; Etica della cura; Giustizia cognitiva; Pedagogia critica; Epistemologie situate.

Abstract

This article examines the imperative to rethink contemporary educational processes in light of the challenges posed by the decolonization of teaching, intersectionality, and the ethics of care. Starting from a critique of the "coloniality of knowledge" and the Eurocentric canon, the paper explores how established epistemic hierarchies function as exclusionary devices within formal educational institutions. Through a theoretical reflection that intertwines critical pedagogy and post-colonial perspectives, the study proposes a transition from

* Università degli Studi di Parma. E-mail: antonio.sacristano@unipr.it, antonio.sacristano1@gmail.com.

notion-based ontologies to relational ontologies capable of fostering interdependence and plurality. Specific focus is placed on deconstructing the “hidden curriculum” and transforming standardized assessment practices – often vehicles of epistemic violence – into ecological and formative models. The ethics of care is presented here as a political posture and an “infrastructure of resistance,” essential for recognizing vulnerability as a resource and promoting cognitive and affective justice. Ultimately, the work outlines the role of the teacher as a facilitator of “unlearning” processes, envisioning the classroom as a laboratory of cognitive democracy aimed at radical social transformation and authentic institutional change.

Keywords: Decolonizing education; Intersectionality; Ethics of care; Cognitive justice; Critical pedagogy; Situated epistemologies.

Articolo sottomesso: 14/04/2026, accettato: 11/06/2026

1. Introduzione: Mettere in discussione il centro. Per una genealogia della decolonizzazione didattica

Il panorama educativo contemporaneo si trova oggi dinanzi a una sfida che non riguarda esclusivamente l’efficacia delle strategie didattiche o l’aggiornamento dei toolkit pedagogici, ma interroga le fondamenta stesse del sapere istituzionalizzato. In un’epoca segnata da flussi migratori strutturali, dall’inasprimento delle disuguaglianze e dalla crisi dei modelli universalistici, emerge con urgenza la necessità di affrontare ciò che diversi studiosi definiscono come la “colonialità del sapere” (Quijano, 2000). Il canone educativo occidentale, pur presentandosi sotto le vesti della neutralità e dell’universalità, agisce spesso come un dispositivo di esclusione che marginalizza ontologie, linguaggi e storie non conformi alla matrice eurocentrica. Tale eredità coloniale non è un residuo del passato, ma una forza viva che modella i curricula, le pratiche valutative e le gerarchie simboliche all’interno delle nostre istituzioni formative.

Come ricordato recentemente da Gramigna e Bastianoni (2025), la matrice coloniale dell’educazione si radica storicamente in un’antropologia asimmetrica che legittima la propria presunta superiorità su un’idea monolingua e monoculturale di “Civilizzazione”. Questo impianto produce una vera e propria “rete avvolgente e costringente” – per usare una rilettura di impronta heideggeriana – tesa a catturare, imbrigliare e infine operare una sistematica cancella-

zione del valore conoscitivo ed epistemico dei saperi radicati nelle culture marginalizzate. La formazione civilizzatrice di stampo occidentale si è strutturata sulla certezza etnocentrica del progresso lineare, riducendo l'alterità a materiale estrattivo o a mero folklore. Risulta pertanto indispensabile riprendere la severa lezione decoloniale di Aimé Césaire, per il quale una civiltà che si dimostra strutturalmente incapace di risolvere i problemi generati dal suo stesso funzionamento è, per definizione, una civiltà decadente e indifendibile. Trasferito sul terreno pedagogico, ciò impone di demitizzare l'assoluto dominio eurocentrico, riconoscendo che l'universalismo astratto delle nostre istituzioni ha spesso operato mediante la soppressione attiva delle differenze.

Ripensare la didattica in chiave decoloniale non significa semplicemente aggiungere contenuti "esotici" o multiculturali ai programmi esistenti, operando una sorta di maquillage inclusivo che lascia intatti i rapporti di forza. Al contrario, implica una decostruzione radicale dei rapporti di potere che sottendono la produzione e la trasmissione della conoscenza (Mignolo, 2011). Come suggerito dalla Call di questo numero, la decolonizzazione della didattica invita a passare da una logica puramente nozionistica a una fondata sulla relazione e sull'interdipendenza, riconoscendo che ogni atto educativo è intrinsecamente politico e situato. In questo senso, l'educazione diventa una "pratica della libertà" (Freire, 1970), un processo volto a smantellare quelle strutture mentali che naturalizzano l'inferiorità di determinati gruppi sociali in base all'origine, alla classe o al genere.

Tuttavia, affinché tale smantellamento non si riduca a un'adesione puramente formale o a una declinazione astratta, è necessario decodificare i dispositivi materiali e quotidiani attraverso cui la matrice coloniale si perpetua nelle istituzioni formative contemporanee. La "colonialità del sapere" (Quijano, 2000) non opera infatti nel vuoto, bensì si incarna in una precisa architettura burocratica e curricolare. Nelle aule scolastiche e accademiche, questa dinamica si manifesta attraverso la rigida parcellizzazione positivista delle discipline, la pretesa di un'asetticità emotiva dell'insegnamento e l'imposizione di un canone che riduce le produzioni teoriche non occidentali o marginalizzate a meri oggetti di studio folkloristici ed estrattivi, privandole della dignità di soggetti epistemici legittimi. Come evidenziato nel dibattito nazionale recente da Sala (2024), l'istituzione educativa riproduce il privilegio eurocentrico non solo attraverso le omissioni programmatiche del "curricolo nullo", ma anche e soprattutto mediante la disciplina dei corpi, dei linguaggi e delle posture comunicative richieste all'interno della relazione asimmetrica d'aula. In tal senso, l'atto stesso di fare ricerca e didattica richiede uno smascheramento radicale della presunta neutralità e asetticità delle nostre scelte metodologiche e contestualistiche. Come argomentato da Muraca (2021), ogni percorso di elaborazione

e trasmissione della conoscenza si traduce inevitabilmente in un intervento politico sulla realtà, capace di agire in direzione di una maggiore giustizia sociale oppure, al contrario, della conservazione delle egemonie esistenti. Ne deriva la responsabilità etica, per i docenti e i ricercatori, di esercitare un'interrogazione permanente sulla propria prassi, rifiutando i regimi di verità della modernità che sanciscono storicamente il primato incondizionato della teoria astratta sulle pratiche e sui saperi situati. Decolonizzare la didattica assume così la fisionomia di un'opzione dialogica esigente, un processo di co-teorizzazione fondato su alleanze trasversali che contesta le gerarchie stabilite tra i gruppi umani e i loro rispettivi paradigmi conoscitivi.

L'obiettivo di questo contributo è esplorare come le prospettive decoloniali, intrecciate alle lenti dell'intersezionalità (Crenshaw, 1989) e dell'etica della cura, possano offrire strumenti operativi per una "didattica della differenza". Non si tratta di una celebrazione retorica della pluralità, ma di un impegno pedagogico volto a interrogare le "gerarchie epistemiche" che ancora oggi posizionano certi saperi come centrali e altri come periferici o "subalterni". Come sottolineato da De Piccoli e Rollero (2024), l'approccio intersezionale si configura come una disposizione metodologica ed epistemologica irrinunciabile per decostruire i modelli categoriali rigidi e universali imposti dal pensiero egemonico. Esso permette di mappare la complessità delle interazioni sociali senza ridurle a casistiche isolate, svelando le asimmetrie sistemiche e situando l'analisi all'interno delle concrete dinamiche istituzionali. La lente intersezionale diviene qui un dispositivo analitico essenziale per comprendere come gli assi di oppressione e marginalizzazione – legati alla classe sociale, al genere, dallo status migratorio e dalle varietà linguistiche – si co-determinino simultaneamente nel generare traiettorie di esclusione scolastica o di canalizzazione precoce.

La cura, in questa cornice, non deve essere intesa come una dimensione puramente affettiva o privata, ma come una responsabilità politica distribuita (Tronto, 1993) che riconosce la vulnerabilità e l'interdipendenza come tratti costitutivi dell'umano e della giustizia sociale.

Nel corso dell'articolo, verranno analizzate le tensioni tra il curriculum formale e le identità plurali che abitano le classi, proponendo una riflessione che connetta la giustizia sociale alla trasformazione delle pratiche didattiche. La sfida consiste nel transitare verso "epistemologie situate" (Haraway, 1988) che valorizzino la pluralità dei punti di vista senza cadere nel relativismo, ma promuovendo una democrazia cognitiva capace di integrare i saperi marginalizzati. In ultima analisi, decolonizzare la didattica significa trasformare la scuola e l'università in spazi di autentico riconoscimento e cura, dove la pluralità non sia un problema da gestire, ma la condizione stessa della possibilità di un apprendimento che sia realmente inclusivo, equo e trasformativo.

2. Cornici teoriche in dialogo: Intersezionalità e l'architettura del sapere coloniale

Il superamento del canone eurocentrico richiede un'analisi che non si limiti alla superficie dei contenuti disciplinari, ma che penetri nell'architettura stessa dei processi di apprendimento. In questa prospettiva, l'intersezionalità non deve essere intesa meramente come un'addizione di variabili sociodemografiche, bensì come una “lente euristica” (Crenshaw, 1989) capace di svelare come il potere si distribuisce e si riproduce all'interno dei contesti educativi. Se la decolonizzazione punta a scardinare il privilegio epistemico del Nord globale, l'intersezionalità permette di osservare come tale privilegio si intrecci sistematicamente con le dimensioni del genere, della classe sociale e dell'abilità (Collins, 2019). Per trasformare questa cornice euristica in un dispositivo analitico ed empiricamente operante – superando un piano puramente dichiarativo – occorre mappare i vettori di disuguaglianza materiale e simbolica che si co-determinano simultaneamente nelle routine scolastiche e accademiche ordinarie. Nei contesti educativi reali, l'intersezionalità smette di essere un'astrazione filosofica e si manifesta nella concretezza di micro-pratiche escludenti e dinamiche di marginalizzazione: si pensi a come lo status migratorio e la mancata padronanza della lingua standard si saldino strettamente alle barriere di classe, traducendosi in fenomeni sistematici di canalizzazione precoce verso percorsi professionalizzanti o in diagnosi stereotipate di vulnerabilità cognitiva che ricalcano asimmetrie abiliaste ed etnocentriche. Come rilevato da Sala (2024), una didattica intersezionale esige il passaggio a una “pedagogia impegnata” in cui la destrutturazione delle oppressioni investe la rinegoziazione dei codici comunicativi legittimi, la valorizzazione dei repertori espressivi e linguistici transculturali dei discenti e il pieno riconoscimento dei loro corpi all'interno dello spazio asimmetrico dell'aula. Tale postura impedisce alle istituzioni educative di scivolare in forme di inclusione puramente neoliberali e di facciata, volte a incorporare formalmente le diversità per scopi di posizionamento istituzionale senza metterne in discussione le asimmetrie materiali, i meccanismi di sfruttamento simbolico e le persistenti logiche di esclusione (Oswin & Mills, 2025).

Tuttavia, il dibattito contemporaneo suggerisce che la decolonizzazione non sia un processo concluso con la fine formale degli imperi, ma una lotta continua contro la “colonialità del potere” che persiste nelle strutture curriculari (Bhambra, 2014). Nelle istituzioni formative, questa colonialità si manifesta attraverso quello che viene definito “estrattivismo della conoscenza”, ovvero la tendenza a studiare le culture non occidentali come oggetti di analisi folkloristica, privandole della loro dignità di soggetti produttori di teoria. Come sottolineato da Ndlovu-Gatsheni (2018), la sfida è ripristinare la “sovranità epistemica” dei discenti, permettendo loro di vedersi riflessi nei saperi che consumano, non come

eccezioni, ma come parte integrante della storia umana. I meccanismi concreti attraverso cui la colonialità del sapere continua a operare in modo silente ma pervasivo si annidano nella gerarchizzazione burocratica dei programmi di studio e nella compartimentazione rigida delle discipline di stampo squisitamente positivista ed eurocentrico. Questo impianto istituzionale impone il pensiero lineare, astratto e logocentrico come l'unico criterio universale di validazione e accesso alla verità, declassando sistematicamente a forme inferiori, pre-scientifiche o puramente aneddotiche i saperi narrativi, comunitari, olistici e incarnati. L'estrattivismo si compie così nella riduzione delle epistemologie altre a semplici capitoli aggiuntivi di un multiculturalismo di facciata, un maquillage superficiale che lascia intatta la struttura monologica del potere istituzionale. Questo controllo esercitato dall'architettura del sapere coloniale non investe unicamente la gerarchia dei contenuti, ma satura la gestione dei tempi e dei ritmi scolastici. L'imposizione di una temporalità lineare, rigidamente standardizzata e schiacciata sulle scadenze della performance quantitativa, opera infatti una profonda ingiustizia epistemica, in quanto nega e penalizza la legittimità di temporalità altre, ecologiche e relazionali, connesse ai percorsi di autoriflessione e ai vissuti biografici dei discenti marginalizzati (Sovová & Jehlička, 2025).

La scuola e l'accademia, storicamente, hanno operato secondo un modello di "universalismo astratto" che, pur dichiarandosi inclusivo, ha teso a normalizzare il soggetto bianco, maschio, cisgender e abile come l'unico produttore e destinatario legittimo di conoscenza. Questa dinamica produce quella che Santos (2014) definisce come "epistemicidio": la soppressione attiva e la svalutazione dei saperi prodotti dalle popolazioni colonizzate o dai gruppi marginalizzati. Educare alla complessità significa, dunque, opporsi a questa cancellazione, riconoscendo che la "differenza" non è un attributo ontologico del discente, ma il risultato di posizionamenti sociali e storici prodotti da dispositivi di potere (Foucault, 1975). In tal senso, la didattica deve farsi "critica" e "posizionata", rifiutando l'illusione di una conoscenza che guarda dal nulla (la "visione dall'alto" criticata da Haraway). Assumere un posizionamento critico e situato implica riconoscere, sul piano epistemologico e metodologico, che l'atto educativo e l'atto della ricerca non sono mai neutrali o asettici, ma costituiscono a tutti gli effetti un intervento politico orientato o alla conservazione delle egemonie esistenti o alla trasformazione sociale (Muraca, 2021). Il contrasto all'epistemicidio richiede pertanto un'opzione dialogica esigente, capace di de-strutturare l'idea che l'istituzione debba semplicemente assimilare le differenze entro un canone preesistente, favorendo invece processi di co-teorizzazione e co-costruzione in cui le culture messe ai margini divengono lenti interpretative cruciali per decodificare le stesse contraddizioni della modernità occidentale.

Un punto di forza critico in questa riflessione è il concetto di “pedagogia impegnata” (engaged pedagogy) proposto da bell hooks (1994), che trova oggi nuova linfa nelle riflessioni sulla giustizia sociale di Gorski (2018). Per hooks, la decolonizzazione della didattica non può prescindere da una prassi che metta al centro il benessere del discente e la sua capacità di agire come soggetto critico. Insegnare a “trasgredire” i confini del canone significa creare uno spazio d'aula in cui la pluralità delle voci non sia tollerata, ma diventi il perno attorno a cui ruota la costruzione della conoscenza. Questo approccio si scontra inevitabilmente con le resistenze di un sistema valutativo standardizzato, il quale, basandosi su test e parametri uniformi, tende a premiare la conformità al modello egemone, punendo chi porta con sé i “saperi situati” (Haraway, 1988).

La sfida epistemologica posta dalla decolonizzazione invita inoltre a rivalutare il rapporto tra ontologia e gnoseologia. Mentre il modello occidentale si è strutturato sulla separazione netta tra soggetto conoscente e oggetto conosciuto, le prospettive decoloniali suggeriscono una transizione verso “ontologie relazionali” (Escobar, 2018). In tali modelli, l'apprendimento non è un'acquisizione solipsistica di nozioni, ma un processo di interdipendenza tra esseri umani, comunità e ambiente. Inserire queste prospettive nella didattica significa promuovere una giustizia cognitiva che riconosca la legittimità di paradigmi non estrattivi. Ricerche recenti (Battiste, 2013; Zembylas, 2021) evidenziano come la decolonizzazione richieda anche un “disimparare” (unlearning) attivo: i docenti devono essere formati a riconoscere i propri bias coloniali e a trasformare l'aula in un laboratorio di resistenza e cura radicale. Solo attraverso questo ribaltamento prospettico la pluralità smette di essere un dato statistico da gestire e diventa una risorsa epistemica per abitare la complessità del presente.

3. L'etica della cura come prassi decoloniale: verso una responsabilità pedagogica collettiva

Se la decolonizzazione e l'intersezionalità forniscono la cornice analitica per identificare le esclusioni, l'etica della cura (Care Ethics) costituisce la dimensione operativa per trasformare i contesti educativi in spazi di giustizia. In ambito pedagogico, la cura è stata storicamente vittima di una doppia marginalizzazione: da un lato è stata relegata a una funzione ancillare o confinata nella sfera privata e “femminilizzata” dell'affettività; dall'altro è stata interpretata in chiave paternalistica, come intervento riparatorio su un soggetto fragile. Tuttavia, la ricerca contemporanea (Tronto, 2013; Mortari, 2022) suggerisce un ribaltamento radicale: la cura è un'attività ontologica fondamentale che sorregge il tessuto sociale e, di conseguenza, ogni processo di apprendimento. Nel qua-

dro di una didattica della differenza, “aver cura” significa riconoscere la vulnerabilità non come un deficit individuale del discente, ma come la condizione umana universale che richiede una risposta istituzionale e relazionale situata.

Assumere una postura di cura in contesti decoloniali implica, in primo luogo, il riconoscimento delle “ferite epistemiche” (Mignolo & Walsh, 2018). Tali ferite sono il prodotto di un sistema che, attraverso il “curricolo nullo” – ovvero ciò che viene deliberatamente omesso – nega le radici identitarie e le memorie storiche degli studenti non conformi al canone. La cura diventa così una pratica di “resistenza affettiva” e politica. Non si tratta solo di accoglienza superficiale, ma di una riprogettazione radicale degli spazi, dei tempi e dei ritmi della didattica. Questo significa decostruire la logica neoliberale della “performance” a tutti i costi, che frammenta la soggettività, per consentire la fioritura di identità plurali in un ambiente sicuro (brave space). In questo senso, la cura si intreccia indissolubilmente con il concetto di interdipendenza: l’aula smette di essere un aggregato di individui atomizzati in competizione tra loro per trasformarsi in una “comunità di cura” dove il sapere viene co-costruito attraverso il dialogo e il mutuo riconoscimento (Bozalek et al., 2014). Questa destrutturazione dei ritmi neoliberale della performance richiede l’introduzione di una “temporalità altra” e non lineare all’interno della prassi didattica. Come evidenziato dalle recenti riflessioni di Sovová e Jehlička (2025) in merito ai conflitti tra i tempi della produzione standardizzata e i tempi ecologici della cura, l’istituzione scolastica compie un’ingiustizia epistemica quando impone scadenze rigide e accelerazioni burocratiche che calpestano i ritmi soggettivi di elaborazione e autoriflessione dei discenti, specialmente di coloro che provengono da background marginalizzati. Una pedagogia della cura decoloniale rivendica pertanto il diritto a una temporalità dilatata, relazionale e situata, intesa come presupposto ontologico per un apprendimento significativo e non alienante.

Dal punto di vista metodologico, l’approfondimento di questa prospettiva richiede l’adozione della ricerca-azione (Action Research) orientata alla giustizia sociale. Essa si pone come lo strumento privilegiato per superare la separazione tra ricercatore e “oggetto” della ricerca, tipica di una scienza coloniale di stampo estrattivo. Promuovere forme di indagine partecipativa significa riconoscere i discenti come co-autori del processo conoscitivo, legittimando quelli che vengono definiti “saperi ai margini”. Pratiche di design didattico inclusivo, che integrano linguaggi multimodali, narrazioni autobiografiche e saperi non lineari, permettono di scardinare il primato del testo scritto eurocentrico. Valorizzare l’oralità, la gestualità, il corpo e l’esperienza vissuta non è un ripiego didattico, ma un atto di giustizia cognitiva che restituisce dignità a ontologie relazionali spesso silenziate dal logocentrismo occidentale. La Ricerca-Azione orientata alla giustizia sociale non si configura come un mero espediente meto-

dologico, bensì come un dispositivo politico esigente volto a ridistribuire radicalmente il potere relazionale ed epistemico nello spazio dell'aula. Attraverso percorsi partecipativi di co-ricerca e indagine situata, l'asimmetria tradizionale tra il docente-ricercatore (visto come unico depositario della razionalità scientifica) e la classe viene problematizzata in favore di una co-teorizzazione orizzontale. Come teorizzato da Muraca (2021), questo approccio si fonda su un "sentipensare" pedagogico che legittima l'interconnessione profonda tra l'elaborazione intellettuale e la dimensione corporea, affettiva e comunitaria, offrendo un'alternativa concreta alle pratiche estrattive della conoscenza occidentale. In questa cornice, l'*agency* dei discenti viene attivata e promossa in modo sostanziale: gli studenti transitano da destinatari passivi di un curriculum eterodiretto a co-progettisti attivi della propria traiettoria formativa. Essi acquisiscono la consapevolezza di poter intervenire criticamente sulla realtà circostante, trasformando l'aula in un laboratorio di emancipazione in cui le micro-scelte quotidiane producono un impatto tangibile sulla giustizia sociale del proprio contesto (Storato, 2024).

L'esercizio della cura collettiva richiede, infine, una profonda e sistematica revisione della formazione dei docenti, sia iniziale che in servizio. Come evidenziato da Puig de la Bellacasa (2017), la cura non è un sentimento spontaneo, ma un "lavoro" complesso che implica attenzione etica, responsabilità politica e competenza tecnica. Gli insegnanti devono essere messi in condizione di sviluppare una "riflessività critica" e una "vigilanza epistemica" che permetta loro di intercettare le proprie micro-esclusioni quotidiane e i pregiudizi impliciti. La formazione non può dunque limitarsi alla trasmissione di tecniche di gestione della classe, ma deve configurarsi come un percorso di "disimparaggio" (un-learning) dei modelli coloniali introiettati. Solo trasformando le istituzioni educative in vere e proprie "infrastrutture di cura" – intese come reti di supporto, ascolto e riconoscimento reciproco – sarà possibile passare da una didattica della trasmissione a una pedagogia della trasformazione. Questa postura permette di abitare la complessità del presente senza soccombere alle logiche della standardizzazione, della misurazione quantitativa e del controllo tecnocratico, ponendo al centro la soggettività e il benessere collettivo come finalità ultime dell'educare.

4. Oltre il curriculum egemone: pratiche di resistenza e giustizia cognitive

L'approfondimento delle prospettive decoloniali impone una riflessione serrata su quello che la letteratura pedagogica definisce "curriculum nascosto" (hidden curriculum). Non sono solo i contenuti espliciti a trasmettere l'eredità coloniale, ma le modalità stesse con cui la conoscenza viene validata, organizzata

e gerarchizzata (Apple, 2019). Una didattica della differenza deve, pertanto, agire su una duplice direttrice: la destabilizzazione dei canoni esistenti e la ricostituzione di spazi per “saperi altri” che sono stati storicamente silenziati o considerati privi di rigore scientifico. Tale processo di decostruzione non può limitarsi a una revisione bibliografica, ma deve penetrare i dispositivi di controllo che regolano l’esperienza scolastica: il linguaggio e la valutazione.

Uno dei nodi più critici e meno esplorati della decolonizzazione didattica risiede proprio nelle pratiche valutative. La valutazione standardizzata, spesso presentata come un dispositivo neutro, meritocratico e oggettivo, tende in realtà a riflettere i bias culturali, linguistici e di classe delle soggettività dominanti. Come evidenziato da Inoue (2015), la valutazione può trasformarsi in una forma di “razzismo linguistico” o “violenza epistemica” se non riconosce la legittimità delle varietà dialettali, dei linguaggi trans-culturali e delle forme di espressione non lineari. Imporre un unico standard di “correttezza” o di “esposizione accademica” significa spesso punire e svalutare quei discenti che operano al di fuori dei codici codificati dalla tradizione eurocentrica, scambiando una differenza di posizionamento per una carenza cognitiva. In questo senso, una didattica intersezionale propone il passaggio verso una valutazione ecologica e formativa, che non si limiti a misurare la conformità a uno standard predefinito, ma che valorizzi il progresso individuo in relazione al contesto di partenza e alle sfide specifiche affrontate dal discente. Attraverso pratiche di self-assessment (autovalutazione) e peer-review critico, i discenti possono riappropriarsi del senso del proprio percorso formativo, trasformando la valutazione da momento di giudizio terminale a strumento di emancipazione e di cura, capace di restituire al soggetto la consapevolezza della propria “sovranità cognitiva” (Ndlovu-Gatsheni, 2018). L’urgenza di istituire simili spazi co-valutativi e co-progettuali risponde a una precisa necessità gnoseologica ed etico-politica, finora rimasta ai margini del dibattito valutativo. Scardinare l’egemonia della misurazione standardizzata significa sottrarre l’atto del valutare alle logiche dell’incorporazione neoliberale, che riducono il discente a mero ingranaggio di una macchina della performance quantitativa, orientata a registrare prestazioni asettiche e a legittimare l’esclusione attraverso finzioni meritocratiche (Oswin & Mills, 2025). La tesi a sostegno di una valutazione partecipata e negoziata risiede nel superamento radicale di quella che Paulo Freire definiva “educazione depositaria”. Come chiarito da Sala (2024), la co-costruzione dei criteri di verifica e delle rubriche valutative con gli studenti non costituisce una concessione allo spontanesimo, ma un dispositivo per de-neutralizzare l’adultocentrismo istituzionale. Quando la classe partecipa alla definizione di ciò che è “significativo” apprendere e valutare, l’errore cessa di essere una colpa o una sanzione burocratica e si trasforma in una risorsa metacognitiva condivisa. Questo ribaltamento metodologico sposta l’asse della validazione dall’autorità

monologica del docente a un'alleanza pedagogica simmetrica, dove il riscontro formativo diviene una prassi di trasparenza intellettuale ed emancipazione collettiva.

Questa transizione verso una giustizia cognitiva non può però prescindere da una radicale "svolta affettiva" (affective turn) nella ricerca e nella pratica educativa. Non è possibile decolonizzare il sapere se non si procede, parallelamente, a decolonizzare le emozioni (Zembylas, 2021). Storicamente, l'ambiente accademico ha imposto una "distanza professionale" e un'asetticità emotiva che spesso mascherano e normalizzano le ferite prodotte dall'esclusione. Al contrario, una pedagogia della cura radicale invita a fare della vulnerabilità una risorsa epistemica. Riconoscere che il discente non è una tabula rasa cognitiva, ma un soggetto portatore di memorie, traumi storici e desideri di resistenza, permette di costruire una didattica "non estrattiva". In questa cornice, il docente non è più il detentore unico della verità, ma un facilitatore che esercita l'ascolto profondo e accetta di mettere in discussione il proprio posizionamento di potere. Tale postura si allinea con le teorie della giustizia affettiva, dove la cura collettiva diventa il prerequisito ontologico per abitare la complessità del presente. Creare "ecologie dell'affetto" (Bozalek et al., 2021) significa celebrare la pluralità non come dato statistico da gestire, ma come condizione necessaria per una democrazia reale e per una didattica che sia, finalmente, pratica di liberazione e cura per il mondo.

In tal senso, l'adozione del "sentipensare" (Muraca, 2021) come postura didattica ordinaria si offre come l'unica via per ricomporre la frattura positivista tra intelletto e affettività, mente e corpo, che ha storicamente caratterizzato la violenza delle istituzioni educative occidentali. La giustizia cognitiva, per realizzarsi concretamente nei contesti inclusivi, esige il riconoscimento politico dei vissuti biografici e delle ferite epistemiche degli allievi. Come documentato dalle indagini sulle dinamiche partecipative giovanili (Storato, 2024), gli studenti avvertono la forte urgenza di scardinare l'ansia da prestazione e l'appiattimento critico indotti dai dispositivi di controllo scolastico. Abitare l'aula come ecologia dell'affetto significa allora legittimare i linguaggi multimodali, le narrazioni autobiografiche e l'oralità come canali pienamente scientifici di produzione teorica. La cura radicale transita così dall'essere un'enunciazione astratta a farsi infrastruttura materiale: uno spazio sicuro in cui la parola dei soggetti storicamente silenziati viene finalmente accolta nella sua dignità teorica, trasformando l'aula in un autentico laboratorio di democrazia e trasformazione sociale.

Questo impegno si traduce concretamente nella sfida di trasformare l'aula in un laboratorio di giustizia sociale, dove la decolonizzazione della didattica non sia vissuta come un obbligo burocratico di "inclusione", ma come una revisione epistemologica che riconosce la parzialità di ogni punto di vista e la

ricchezza che deriva dall'ibridazione dei saperi. Solo superando l'autorità del canone e la gerarchia della valutazione standardizzata sarà possibile garantire quel "riconoscimento" che la Call indica come finalità ultima dell'educazione.

5. Conclusioni: Per una democrazia cognitiva e relazionale

In conclusione, l'analisi condotta ha inteso dimostrare come l'intersezionalità (Crenshaw, 1989), la decolonizzazione della didattica e l'etica della cura (Tronto, 2013) non rappresentino istanze pedagogiche isolate o puramente emergenziali, ma costituiscano dimensioni intrinsecamente interdipendenti di un unico, radicale progetto di trasformazione dell'educazione contemporanea. Educare alla complessità significa oggi abitare con postura critica la tensione insolubile tra l'esigenza istituzionale di trasmettere saperi condivisi e la necessità etica di smantellare la "colonialità del sapere" (Quijano, 2000) e quelle strutture di marginalizzazione che i canoni tradizionali hanno contribuito a naturalizzare come universali.

Il passaggio da ontologie nozionistiche a ontologie relazionali (Escobar, 2018), basate sulla relazione e sull'interdipendenza, rappresenta la sfida più ambiziosa per i sistemi formativi del XXI secolo. Tale transizione richiede un impegno che travalica la semplice revisione dei programmi; essa esige una ristrutturazione del "senso comune" pedagogico e una decostruzione dei regimi di verità che governano l'aula. La giustizia cognitiva (Santos, 2014) non può darsi senza una parallela giustizia affettiva: riconoscere la legittimità dei saperi marginalizzati significa riconoscere la dignità politica delle soggettività che li abitano. In questa cornice, la cura cessa di essere un dispositivo paternalistico per farsi "infrastruttura di resistenza", lo spazio etico in cui la vulnerabilità è il terreno comune su cui rifondare un patto educativo realmente inclusivo.

Questa riconfigurazione ontologica impedisce ai processi inclusivi di ridursi a dispositivi di assimilazione o a pratiche di incorporazione neoliberale di facciata, dove le identità plurali vengono formalmente integrate per soddisfare criteri burocratici o imperativi di immagine istituzionale, lasciando tuttavia intatte le asimmetrie materiali e le gerarchie di potere interne alla relazione educativa (Oswin & Mills, 2025). Sostenere la sovranità cognitiva e l'*agency* dei discenti significa, al contrario, muoversi verso una co-teorizzazione autentica, in cui la differenza non sia un oggetto di studio astratto o una casistica folkloristica, ma una lente interpretativa irrinunciabile per co-progettare le coordinate stesse dell'esperienza democratica in aula.

Le implicazioni di questo ribaltamento investono ogni livello della prassi: dalla necessità di una formazione docenti orientata al "disimparaggio" (Batti-

ste, 2013) dei propri bias coloniali, alla progettazione di sistemi valutativi ecologici che rifiutino la violenza epistemica della standardizzazione (Inoue, 2015). Solo attraverso una didattica che si faccia carico della pluralità in modo non gerarchico sarà possibile trasformare le aule in autentici laboratori di democrazia cognitiva.

Una siffatta prassi trasformativa richiede, a livello metodologico, l'adozione di un "sentipensare" pedagogico (Muraca, 2021) in grado di ricomporre la scissione tra intelletto e affettività, mente e corpo, valorizzando i linguaggi multimodali, l'oralità e le memorie storiche dei soggetti come fonti legittime di sapere. Al contempo, l'apertura di spazi co-valutativi e partecipativi esige la contestazione della temporalità lineare e schiacciata sulla performance quantitativa tipica dei sistemi di controllo tecnocratici, per fare spazio a temporalità altre, ecologiche e relazionali, capaci di rispettare i ritmi biografici e i bisogni autoriflessivi degli allievi (Sovová & Jehlička, 2025). È entro questa cornice temporale e metodologica negoziata che l'*agency* giovanile può emergere e strutturarsi non come semplice reazione, ma come capacità attiva di intervenire criticamente sul proprio contesto e di co-costruire un sapere situato ed emancipatorio (Storato, 2024; Sala, 2024).

In ultima analisi, la decolonizzazione della didattica non è una meta statica, ma un orizzonte di prassi quotidiana (Mignolo & Walsh, 2018). È un esercizio di responsabilità pedagogica distribuita che richiede la volontà politica di immaginare istituzioni educative che non siano più specchio di vecchie gerarchie, ma semi di un futuro più equo e profondamente umano. Solo abitando questa complessità, la ricerca educativa potrà onorare il suo compito più alto: contribuire alla trasformazione delle istituzioni in spazi di autentica liberazione e cura per il mondo comune.

Riferimenti bibliografici

- Apple M. W. (2019). *Ideology and Curriculum* (4th ed.). New York: Routledge. <https://www.routledge.com/9780429400384>.
- Battiste M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Saskatoon: Purich Publishing.
- Bhambra G. K. (2014). *Connected Sociologies*. London: Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsbury.com/uk/9781472544353>.
- Bozalek V., Ng'ambi D., Wood D., Herrington J., Hardman J., & Amory A. (Eds.). (2014). *Activity Theory, Authentic Learning and Emerging Technologies: Towards a Transformative Higher Education Pedagogy*. London: Routledge. <https://www.routledge.com/9781138587113>.

- Bozalek V., Zembylas M., Mensing-Gertig S., & Tronto J. C. (Eds.). (2021). *Care Ethics in the Age of Precarity*. London: Routledge. <https://www.routledge.com/9780367761615>.
- Collins P. H. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Durham: Duke University Press. <https://www.dukeupress.edu/intersectionality-as-critical-social-theory>.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1): 139-167.
- De Piccoli N., & Rollero C. (a cura di) (2024). *Beyond Genders. Intersezionalità tra teoria e pratiche. Sguardi interdisciplinari. Vol. 2*. Torino: Università degli Studi di Torino/CIRSDe.
- Escobar A. (2018). *Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*. Durham: Duke University Press. <https://www.dukeupress.edu/designs-for-the-pluriverse>.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Freire P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder and Herder.
- Gorski P. C. (2018). *Reaching and Teaching Students in Poverty: Strategies for Erasing the Opportunity Gap*. New York: Teachers College Press.
- Gramigna A., & Bastianoni P. (2025). Civilizzazione e Razzismo. La Pedagogia decoloniale di Aimé Césaire. *Studi sulla Formazione*, 28(2), 171-180. Doi: 10.36253/ssf-16730.
- Haraway D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3): 575-599.
- Hooks b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge. <https://www.routledge.com/9780415908085>.
- Inoue A. B. (2015). *Antiracist Writing Assessment Ecologies: Teaching and Assessing Writing for a Socially Just Future*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/inoue/>.
- Mignolo W. D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press. <https://www.dukeupress.edu/the-darker-side-of-western-modernity>.
- Mignolo W. D., & Walsh C. E. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press. <https://www.dukeupress.edu/on-decoloniality>.
- Mortari L. (2022). *La politica della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Muraca M. (2021). La dimension politica della metodologia della ricerca in educazione. Riflessioni a partire da un sentipensare popolare, femminista e decoloniale. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 10(2): 205-223.
- Ndlovu-Gatsheni S. J. (2018). *Epistemic Freedom in Africa: Deprovincialization and Decolonization*. London: Routledge. <https://www.routledge.com/9781138588448>.
- Oswin N., & Mills S. (2025). Capital contradictions in the age of incorporation: Queer and trans materialism at work. *Geoforum*, 163, 104309. Doi: 10.1016/j.geoforum.2025.104309.

- Puig de la Bellacasa M. (2017). *Matters of Care: Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. Minneapolis: University of Minnesota Press. <https://www.upress.umn.edu/book-division/books/matters-of-care>.
- Quijano A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3): 533-580.
- Sala A. (2024). L'eredità pedagogica di bell hooks: per una didattica inclusiva e decoloniale. In N. De Piccoli & C. Rollero (A cura di), *Beyond Genders. Intersezionalità tra teoria e pratiche. Sguardi interdisciplinari: Vol. 2* (pp. 309-324). Torino: Università degli Studi di Torino / CIRSDè.
- Santos B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Boulder: Paradigm Publishers. <https://www.routledge.com/9781612055459>.
- Sovová L., & Jehlička P. (2025). Garden time and market time: Finding seasonality in diverse food economies. *Geoforum*, 163, 104322. Doi: 10.1016/j.geoforum.2025.104322.
- Storato G. (2024). La partecipazione dei giovani in tema di pace: pratiche intersezionali situate dentro e fuori l'educazione formale. In N. De Piccoli & C. Rollero (a cura di), *Beyond Genders. Intersezionalità tra teoria e pratiche. Sguardi interdisciplinari: Vol. 2* (pp. 325-343). Torino: Università degli Studi di Torino / CIRSDè.
- Tronto J. C. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge. <https://www.routledge.com/9780415906425>.
- Tronto J. C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York: New York University Press. <https://nyupress.org/9780814782781/caring-democracy/>.
- Zembylas M. (2021). *Affective Justice: Toward a Genealogy of Critical Pedagogies in Higher Education*. London: Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsbury.com/uk/9781350212350/>.

Decolonizzare lo sguardo sperimentando la cura.

Il progetto M.A.R.G.E. per il supporto alla genitorialità competente e all'empowerment nel materno

Decolonizing the gaze through the practice of care.

The M.A.R.G.E. project for supporting competent parenting and maternal empowerment

Sara Gemma*, Maria Luisa Iavarone**, Francesco Girardi***

Riassunto

Il contributo presenta il progetto preliminare *M.A.R.G.E. - Madri in Rete per l'Empowerment alla Genitorialità* come avvio di una ricerca-azione partecipata (Hall, 1997; Lucisano & Salerno, 2002), in contesti di complessità e marginalità educativa (Iavarone & Girardi, 2026) a Napoli. L'azione coinvolge reti di giovani madri locali e donne rifugiate richiedenti asilo in percorsi di Mediazione-Educazione sulla cura e il materno migrante (O' Neill, 2018) e orientati alla genitorialità competente (Iavarone, 2025). Attraverso pratiche creative (McNiff, 2008), i laboratori partecipativi – camminate e mappature collettive, cerchi di ascolto e ricamo – attivano processi di auto-narrazione e apprendimento tra pari, configurandosi come spazi aperti di relazione con la comunità territoriale. In un'ottica di intersezionalità situata (Schmoll, 2022) e decoloniale (Borghi, 2020), gli outcomes attesi riguardano l'empowerment personale, il rafforzamento della relazione genitore-figlio/a e la costruzione di forme di partecipazione attiva, promuovendo narrazioni alternative capaci di valorizzare il margine come spazio generativo di cura, trasformazione e autocoscienza individuale e collettiva.

Parole chiave: genitorialità; mediazione; empowerment; inclusione sociale; RAP

Abstract

The contribution presents the preliminary project *M.A.R.G.E. – Mothers in*

* PhD Candidate, Università di Macerata-Università degli Studi di Napoli Parthenope, e-mail: s.gemma@unimc.it.

** Full professor of Experimental Pedagogy, Università degli Studi di Napoli Parthenope, e-mail: marialuisa.iavarone@uniparthenope.it.

*** PhD and Co-Founder LESS Società Cooperativa Sociale, e-mail: francescogirardi@lessimpresasociale.it.

action-research process (Hall, 1997; Lucisano & Salerni, 2002) conducted in contexts of educational complexity and marginality (Iavarone & Girardi, 2026) in Naples. The intervention involves networks of young local mothers and refugee and asylum-seeking women in mediation-education pathways focused on care and migrant motherhood (O'Neill, 2018), with the aim of fostering competent parenting (Iavarone, 2025). Through creative practices (McNiff, 2008), the participatory workshops – including collective walks and mapping activities, listening circles, and embroidery – activate processes of self-narration and peer learning, taking shape as open relational spaces within the local community. From the perspective of situated intersectionality (Schmoll, 2022) and decolonial thought (Borghi, 2020), the expected outcomes concern personal empowerment, the strengthening of the parent-child relationship, and the development of forms of active participation. In this way, the project promotes alternative narratives that value the margin as a generative space of care, transformation, and individual and collective self-awareness.

Key words: parenting; mediation; empowerment; social inclusion; PAR

Articolo sottomesso: 10/04/2026, accettato: 15/06/2026

1. Introduzione: il materno migrante come metafora d'inclusione

La riflessione quando è autentica conduce alla pratica. D'altra parte, se ci troviamo già nel momento dell'azione, questa diventa un'autentica prassi se il sapere che ne deriva si fa oggetto di riflessione critica. In questo senso la prassi costituisce la nuova ragione della coscienza oppressa.

Paulo Freire

Nell'epoca che abitiamo, i flussi migratori non rappresentano più un fenomeno, nel carattere di eccezione momentanea, ma un dato che collabora a ridefinire il volto attuale delle nostre comunità e delle nostre interazioni. Eppure, la mobilità non viene garantita a chiunque come diritto etico e civile, in nome della realizzazione del proprio progetto di vita. Se si inizia a decentrare lo sguardo si noterà quanto, a parità di necessità e motivazioni, la mobilità non sia privilegio di tutti e tutte, e quanto la negazione di quest'ultima contribuisca

a ridisegnare una geografia morale (Schmoll, 2025) di una cartografia sociale ricca di esclusione e disuguaglianze.

Partire, allora, dalla scelta attenta del linguaggio e delle parole, soprattutto nei contesti e nei luoghi in cui si ha il privilegio di essere ascoltati, è un atto cruciale di ridefinizione dei confini di pensiero e di espressione. Nei recenti studi sociali sul confine, infatti, si è portato alla luce quanto i *moralscape* (Schmoll, 2022) siano stati pensati quali luoghi di frontiera in cui costruire artificialmente delle *morali in situazione*, processi di gerarchizzazione all'interno della popolazione migrante che definiscono in maniera arbitraria femminilità, mascolinità e vulnerabilità legittime. I paesaggi morali sono intersezionali al contrario, nel senso che in maniera tossica incrociano discorsi su etnie, età e genere per definire graduatorie interne di aiuto e sostegno. Ad esempio, infatti, facendo del corpo delle donne africane un oggetto fortemente sessualizzato, si contribuisce alla costruzione di uno stereotipo della migrante meritevole e casta (Schmoll, 2022):

ora prede, ora puttane, ora prede e puttane, le donne sono oggetto di un'intensa stigmatizzazione, all'incrocio tra "razza" e genere [...]. Nelle politiche di intimità che regolano la vita dei centri, i bambini hanno un ruolo particolare, pacificatore [...]. Messi in scena, donne e bambini vengono esibiti come simbolo delle virtù e del buon esito dell'opera umanitaria, alla stessa stregua dei neonati venuti al mondo o salvati in mare (*ivi*, p.163-168).

Per tali motivi, nel presente scritto si assumeranno le parole *decolonialità*, *intersezionalità* e *marginalità* come nuove grammatiche per ridefinire pratiche educative di intervento con categorie "vulnerabili tra i vulnerabili", come ad esempio le madri migranti. Trasformare il silenzio in linguaggio (Lorde, 2022) significa compiere un atto dinamico di movimento, propedeutico all'azione. Pertanto, l'intersezionalità (Crenshaw, 2013) è qui intesa come chiave operativa di analisi pedagogica e prisma interpretativo della complessa realtà sociale. Prima ancora di posizionamenti politici, agire con uno sguardo intersezionale significa capire che una posizione, nell'azione, la si assume in ogni caso. L'agire intersezionale femminista comporta non riuscire a pensare mediante una sola categoria, ma intersecando i caleidoscopici punti di vista del reale per connetterli alle coordinate del sistema-mondo (Borghi, 2020). Ed è in questa tangente di incrocio delle circostanze che si crea uno spazio di azione, un terreno di esplorazione di possibilità:

attraverso l'approccio intersezionale possiamo riconoscerci in quanto portatori* di privilegi (ai nostri occhi spesso invisibili), che ci sollecitano a guardare il mondo dal punto di vista di chi, quei privilegi, non li possiede e a scegliere di dismettere i

panni dell'oppressore – per quanto “inconsapevole” – e vestire quelli dell'alleanza* (feminoska, 2017)

Soprattutto in contesti vulnerabili, la strutturazione di interventi educativi complessi (Iavarone & Girardi, 2020) diviene empiricamente intersezionale: progettare l'azione educativa, significa tenere insieme volontà di partecipazione e trasformazione in relazione al contesto specifico. Ed è in questo funambolico equilibrio di istanze e variabili che le parole assumono un ruolo chiave di lotta (hooks, 2020):

Ho lavorato per cambiare il mio modo di parlare e di scrivere, per incorporare nei miei racconti il senso geografico: non solo dove io sono ora, ma anche da dove vengo e le molteplici voci presenti in me. Ho affrontato il silenzio e l'incapacità di essere articolata. Quando dico che queste parole scaturiscono dalla sofferenza, mi riferisco alla lotta personale, che si conduce per definire la posizione da cui si dà voce – lo spazio del teorizzare (p. 122).

Posizionarsi nel sistema-mondo e, soprattutto mentre si fa ricerca e progettazione educativa vuol dire iniziare dalle *micro-politiche di decolonialità* (Borghi, 2020), che sono i nostri contesti quotidiani e spazi personali di azione convertendoli in laboratori di sperimentazione concreta. In tali situazioni si annida lo spazio di azione marginale, non nell'accezione qualitativamente negativa dell'espressione, ma nel senso di esperienze vissute, corporee, interstizi di narrazione contro-egemonica da sempre presenti, ma che avevano bisogno di esser visti.

Ad esempio, prendendo lo spazio d'azione del materno, si pensi quanto per le donne migranti questa esperienza possa essere particolarmente complessa e incerta (Higginbottom *et al.*, 2013; Pangas *et al.* 2019; Frank *et al.*, 2021) a causa del trauma del viaggio (O' Neill, 2018). Inoltre, le madri migranti vivono *nel mezzo* (Pangas *et al.*, 2019) nella tensione tra il desiderio di mantenere una continuità con i modelli educativi del proprio paese d'origine e il timore di tradirli avvicinandosi agli stili genitoriali del paese ospitante, considerati artificiali e poco autentici. Aiutare le madri ad affrontare questa situazione spesso diventa un viaggio nel viaggio (Iavarone & Girardi, 2026). Tuttavia, in contesti così estremi, sperimentare la maternità per queste donne è sicuramente una doppia vulnerabilità da gestire, ma in situazioni di efficace ed educativa presa in carico, tale condizione può aprire risvolti inaspettati di inclusione e senso di autoefficacia, nonchè riuscita del proprio progetto migratorio. Definire queste persone genericamente *immigrate*, non soggettivizzarle, ci fa perdere l'asse d'attenzione al tema che questa condizione è un momento transitorio di vita, che queste persone in stato di migrazione sono soggettività in movimento, sono *corpi*. Nel caso delle donne migranti, che spesso affrontano il viaggio in

gravidanza, la migrazione non è solo un momento di vulnerabilità invalidante, ma anche uno spazio di micro-resistenza (Schmoll, 2022):

Per alcune donne essere incinte, avere dei bambini, equivale allora ad appropriarsi del proprio corpo per andare avanti. Anche quando i bambini sono frutto di violenze, possono essere vissuti come una forza, ben lungi da discorsi moralizzatori che ho spesso sentito e secondo i quali il diventare madri delle donne migranti costituirebbe un freno alla loro mobilità e alla loro emancipazione (Ivi, p. 188).

Per tali motivi, nel presente lavoro, riaffermiamo l'intersezionalità come momento interdisciplinare di osservazione demoetnoantropologica e azione educativa che rimette le singole storie, i corpi, e le pratiche del materno al centro di un discorso che vuole femminilizzare lo sguardo (Schmoll, 2022) sui flussi ripolitizzando la questione del genere soprattutto nei discorsi sulle migrazioni. Portare al centro le donne sulla scena migratoria, e non solo come vittime, infatti è una dinamica scomoda e in controtendenza con la narrazione dominante fondata sullo stigma sistemico che vuole figure maschili pericolose e donne minacciose dedite alla prostituzione o necessitanti di cure assistenziali. La spettacolarizzazione del discorso migratorio (Cutitta, 2012) vorrebbe questo ed è per tale ragione che, operativizzare interventi di ricerca-azione-partecipata (Hall, 1997) risiede proprio nel decostruire lo stigma di genere e di colore attraverso vettori socioeducativi, lenti bifocali capaci di riorientare gli sguardi: quello delle donne migranti su se stesse e quello della comunità ospitante sulle donne straniere (Girardi & Gemma, 2024), in nome di un'integrazione agita e educativamente orientata.

2. L'intervento pedagogico come prassi di cura relazionale

Come modellizzato già in precedenti ricerche (Frank *et al.*, 2021) e, in particolare, in studi condotti in contesti di educazione non formale nella struttura SAI di Procida di accoglienza e integrazione (Girardi & Gemma, 2024; Girardi & Iavarone, 2026) lo stigma, in certe condizioni d'estremo, viene concretamente decostruito attraverso attività di cura materiale agita per ribaltare non solo le credenze collettive, ma i vissuti individuali che quel discorso lo abitano.

Per tali motivi, per la strutturazione del seguente intervento educativo si è adottato la metodologia della Ricerca-Azione (Reason & Bradbury, 2001; Hall, 1997; Orefice, 2006; Lucisano & Salerni, 2002) incentrata sul lavoro di campo e orientata alle decisioni, ma soprattutto caratterizzata dal continuo ciclo riflessione-decisione-azione, (Baldacci, 2001), senza il quale non si ha ricerca,

ma solo intervento d'urgenza. Per tali motivi, al modello di intervento precedentemente elaborato a supporto del “sovertimento dello stereotipo” attraverso individualizzate prese in carico in ottica olistica delle donne migranti, si ripropone qui il modello ideato ponendo l'accento sui vettori educativi (Fig. 1), attraverso una serie di laboratori e incontri volti a mettere al centro la figura delle madri, come portatrici di valori attivi (cura), positivi (capacità di rivitalizzare il contesto) e generativi (Pangas et al., 2019).

Fig. 1 - Modello di contro-narrazione del materno migrante (Girardi & Gemma, 2024)

S T I G M A	IDENTITÀ ATTRIBUITA (dimensione passiva)	NARRAZIONE PREVALENTE	V E T T O R I E D U C A T I V I	CONTRO- NARRAZIONE	IDENTITÀ TRASFORMATIVE (dimensione attiva)	E M P O W E R E M E N T
	VITTIME DI TRATTA/ PROSTITUZIONE	DEUMANIZZAZIONE		GENERATIVITÀ	MADRI	
	POVERTÀ	SFRUTTAMENTO		LAVORO REGOLARE E/O AUTONOMO	BREAD WINNER	
	ETNIA/COLORE	RAZZISMO		MULTICULTURALISMO	COMMUNITY MATCHING	

Pertanto, il punto di forza della Ricerca-Azione consiste proprio nella sperimentazione diretta sul campo dei modelli educativi pensati, così come vengono concepiti dagli operatori pedagogici:

Si può riconoscere un intento essenzialmente pratico-trasformativo, che concepisce tutte le fasi della ricerca-azione in funzione del superamento del carattere problematico della situazione educativa; si può evidenziare un taglio di natura prevalentemente *empirico-induttiva*, in base al quale si costruiscono le ipotesi progettuali a partire dalle caratteristiche empiriche del contesto formativo; si può infine sottolineare un atteggiamento sostanzialmente *idiografico*, interessato ad affrontare il caso educativo in questione più che a definire ipotesi di intervento generalizzabili (Baldacci, 2001, p.162).

Inoltre, l'integrazione alla ricerca-azione di ulteriori approcci qualitativi come l'intreccio di pratiche creative (McNiff, 2008) costituiscono, infatti, strumenti potenti per indagare e comunicare esperienze difficilmente traducibili in linguaggio verbale. L'uso dell'arte come forma di rappresentazione rende la conoscenza più accessibile, creando uno spazio di advocacy, educazione e dialogo. L'integrazione delle pratiche artistiche (Rolling, 2016) permette dunque di accedere a livelli più profondi di autoriflessione e di espressione; favorisce la creazione di spazi sicuri e inclusivi, dove il dialogo può svilupparsi in modo non minaccioso; e sostiene processi di resistenza all'oppressione e di

trasformazione sociale (Liberti, 2026). Per gli stessi ricercatori e le stesse ricercatrici e i/le partecipanti, la dimensione creativa e laboratoriale diventa uno strumento di autoesplorazione e crescita, coerente con i principi dell'auto-etnografia nei contesti di accoglienza e vulnerabilità (Biffi, 2025) e della ricerca-azione.

Pertanto, il lavoro educativo introdotto con le donne accolte in nuclei monofamiliari nel bene confiscato Casa Esther Johnson a Napoli, per riprogettare alcune delle priorità d'integrazione, ha avuto compimento grazie al design didattico esemplificato in Fig.2. Secondo tale schema, infatti, a seguito della fase di osservazione partecipante-diagnostica (De Ketele, 1988) la progettazione del prototipo d'intervento per la ricerca-azione vede nella Mediazione-Educazione un essenziale vettore educativo trasversale al processo ciclico di comprensione-interazione-espressione. Per astrazione, si è scelto di rappresentare in giallo il lavoro educativo di riflessione e momento di relazione concreta che si reifica proprio grazie alla Mediazione-Educazione. Si specifica che tale tecnica, non è considerata come soluzione a qualsiasi attrito in contesti educativi complessi, ma sicuramente collabora a sviluppare momenti interni di riflessione e, di conseguenza, a creare occasioni tangibili di comunità di pratica tra le donne abitanti del centro di accoglienza e la comunità esterna. Infine, mediante bolle di dispersione, si è figurato tutto ciò che orbita intorno alla triade comprensione-interazione-espressione che, senza la prassi riflessiva della Mediazione-Educazione, rischia di tradursi in momenti di sola azione, disgregata e frammentata. Ed è per questo che figure con una tale formazione si stanno rivelando facilitatrici/tori essenziali per l'accoglienza e l'individuazione dei bisogni iniziali madre-figlio, nonché cruciali nella valorizzazione delle esperienze del vissuto personale e l'adeguamento *in fieri* degli interventi.

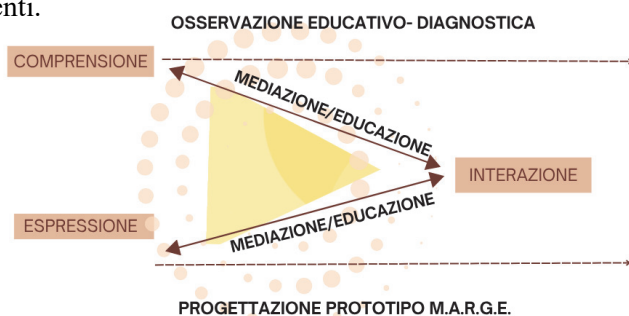


Fig.2. Schema d'intervento adottato in M.A.R.G.E

In particolare, i laboratori e i cerchi di ascolto, come illustrato più specificamente nel paragrafo successivo, hanno l'obiettivo di mettere a

confronto modelli genitoriali occidentali delle madri locali e quelli delle donne accolte, di negoziare continuamente i significati, per mostrare il potenziale delle pratiche genitoriali messe in atto da differenti culture, e soprattutto che ciascuna madre capisca di possedere risorse interne che deve imparare a riconoscere e valorizzare (Iavarone & Girardi, 2026).

Nei contesti ad alta vulnerabilità, l'implementazione di pratiche espressive favorisce modalità di apprendimento in cui entrano in gioco dimensioni immaginative, affettive, *embodied*, per riuscire a promuovere non solo pratiche, ma sguardi intersezionali che riconducano credenze ed esperienze in una visione integrata, creando, in quella Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotskij, 1930), un ambiente sicuro per il dispiegarsi di processi trasformativi.

Tuttavia, occorre precisare, che all'impianto metodologico della ricerca-azione, come si vedrà concretamente nel paragrafo che segue, si è aggiunta la tecnica dell'osservazione partecipante-valutativa (Postic & De Ketele, 1988; Luciano & Salerni, 2002). Inoltre, sebbene il nostro ruolo come ricercatori sta insistendo sul costrutto di Mediazione-Educazione e l'importanza di tale approccio per gli operatori, nella presente somministrazione il ruolo di ricercatrice ha confluito anche in quello di operatrice-partecipante all'esperienza, ma comunque esterna all'équipe della Cooperativa e, quindi, non una figura strutturata e riconosciuta nel progetto di accoglienza per le beneficiarie. Tale scelta di integrazione della griglia osservativa, potrebbe rappresentare un limite a causa del *bias* intrinseco di essere sia ricercatrice che operatrice dell'azione, quanto una caratteristica positiva di osservazione reale di un evento nel suo ambiente naturale e mentre accade. Del resto, è compito del ricercatore il saper integrare strumenti diversi per raggiungere gli obiettivi della ricerca specifica che deve condurre (Lucisano & Salerni, 2002).

3. Il progetto M.A.R.G.E. come prototipo educativo per femminilizzare lo sguardo sulle migrazioni

Il progetto¹, avviato a marzo dall'APS Movimentiamo il Quartiere, e di durata annuale con fine a dicembre 2026, è stato concepito per rimarginare l'esclusione sociale e la marginalizzazione, attraverso un intervento concreto e intersezionale di cura, con azioni di accompagnamento alla genitorialità, rivolto in particolar modo a giovani donne e madri a Napoli.

L'obiettivo è sostenere la genitorialità competente favorendo la costruzione di reti di mutuo supporto, rafforzando la capacità di agency delle giovani donne

¹ <https://www.movimentiamoilquartiere.it/progetto/m-a-r-g-e-madri-in-rete-per-lempowerment-alla-genitorialita/>.

locali e migranti accolte. Il contesto territoriale scelto è un luogo caratterizzato da alti tassi di povertà educativa, mancanza di servizi per l'infanzia e isolamento delle madri più giovani. L'idea non nasce da un bisogno di ricerca autoreferenziale, ma attraverso interventi di Case Management (Russo & Arciprete, 2022) prende vita dall'ascolto e dal dialogo con la comunità educante.

Difatti, il progetto attiva una rete di stakeholder locali – quali la *Cooperativa Sociale LESS*, da ventisette anni attiva in progetti di accoglienza e integrazione di persone con background migratorio e sostegno alle marginalità, e il *Pio Monte della Misericordia*, riferimento sociale e culturale del centro storico di Napoli per il sostegno a famiglie e persone con vulnerabilità – al fine di intercettare donne e madri che difficilmente parteciperebbero spontaneamente ad attività di gruppo. Sebbene il progetto sia ancora in corso di svolgimento, gli output attesi afferiscono ad un aumento della partecipazione nel target prescelto, al rafforzamento delle reti informali e allo sviluppo di pratiche riflessive in comunità di pratica.

La scelta metodologica di M.A.R.G.E. introduce un approccio olistico integrato in équipe multidisciplinare che nasce dalla consapevolezza che il benessere delle giovani donne e delle loro famiglie non può essere sostenuto con interventi settoriali e assistenziali, ma richiede condivisione di pratiche e orientamenti in grado di allenare lo sguardo allo sviluppo di *soft skills* essenziali per sé e per i propri figli/e. Le attività di accompagnamento alla genitorialità adottano metodologie partecipative in cui la narrazione di sé, il cerchio di ascolto e le pratiche di riflessione collettiva diventano strumenti centrali. Le donne condividono esperienze, strategie di cura, difficoltà e pratiche provenienti da contesti culturali diversi, favorendo uno scambio orizzontale che alimenta la consapevolezza di non essere sole e restituisce valore ai saperi che ciascuna porta con sé. L'educazione tra pari è uno degli elementi portanti. Le giovani madri imparano le une dalle altre attraverso la condivisione diretta di situazioni e soluzioni quotidiane. Il gruppo diventa così una vera e propria comunità di pratica, in cui la forza generativa non proviene da un sapere "dall'alto", ma dal riconoscimento reciproco delle competenze di ciascuna. Madri migranti e madri del territorio contribuiscono a creare un ambiente interculturale in cui modalità di cura, ritualità e abitudini differenti convivono e si valorizzano reciprocamente. Le figure educative e le mediatrici interculturali non entrano per insegnare, ma per facilitare l'incontro, tradurre, sostenere e rendere lo spazio realmente accessibile a tutte. La progettazione empirica dell'azione educativa (Coggi & Ricchiardi, 2005) è articolata come segue:

- Cerchi di Mediazione-Educazione: laboratori partecipativi dedicati a cura, emozioni, gestione dello stress per il rafforzamento dell'empowerment delle

madri. Confronto di pratiche genitoriali tra le diverse provenienze locali e multiethniche delle partecipanti;

- Laboratori creativi: mappature e rilievi empatici dei luoghi, laboratori di ricamo e di attivazione corporea. I laboratori di ricamo assumono un carattere terapeutico dato dalla ripetitività corporea e dalla ritualità dell'azione. Invece, i momenti outdoor sono cruciali per femminilizzare lo sguardo sul contesto del quartiere. In questa direzione, il ricorso al camminare come pratica partecipativa e situata trova riscontro anche nella letteratura internazionale sulle arti partecipative e sulla ricerca-azione con madri migranti (O'Neill, 2018). Attraverso le passeggiate collettive, si vuole dar vita ad una contro-narrazione, unendo le memorie e le suggestioni immaginative di ciascuna persona creando una storia dal margine;
- Co-creazione della Mappa dei Bisogni per mamme e bambini/e (0-10 anni): insieme alle partecipanti, uno degli output di progetto sarà una mappa aggiornata dei servizi educativi, sanitari, ricreativi e comunitari della Municipalità e del quartiere di riferimento. La mappa includerà anche servizi informali e spazi di comunità emersi durante il percorso.

La strutturazione dei presenti laboratori mette al centro differenti linguaggi per andare oltre le barriere poste dal linguaggio verbale, sia per le partecipanti locali, sia per quelle con background migratorio.

L'intervento, infatti, si configura come uno spazio educativo situato in cui la dimensione della cura si intreccia con processi di partecipazione, riconoscimento e costruzione di comunità. All'interno di tale cornice, una prima direttrice di lavoro riguarda il rafforzamento delle competenze genitoriali, sostenendo le madri nello sviluppo di strumenti pratici ed emotivi legati alla cura, alla gestione delle emozioni, all'ascolto del bambino e all'adozione di pratiche educative positive, promuovendo al contempo una riflessione sulla distribuzione dei carichi familiari. Parallelamente, il progetto intende contrastare condizioni di isolamento e marginalità, favorendo la costruzione di reti informali tra donne locali e migranti, basate su pratiche di ascolto reciproco. Sviluppare la maggior parte delle attività nella struttura di accoglienza è un modo per aprire il loro spazio al territorio, invitando le altre donne e gli altri bambini/e in uno spazio che percepito come sicuro, ma isolato.

Un ulteriore asse di intervento è orientato alla valorizzazione dei saperi delle donne come risorsa di apprendimento generativo (Nicolaidis, 2023), restituendo alle partecipanti un ruolo centrale nella lettura e reinterpretazione del territorio attraverso mappature emozionali, narrazioni e cartografie dei servizi. In questo modo, le esperienze individuali si connettono a una dimensione collettiva e territoriale, rendendo visibili bisogni, risorse e possibilità di cambiamento.

Inoltre, al fine di orientare in modo sistematico la fase esplorativa del progetto, si propone di seguito una griglia di osservazione costruita ad hoc, articolata in dimensioni chiave relative alle *life soft skills* (Boffo *et al.*, 2022). Tale dispositivo, di natura qualitativa e processuale, consente di rilevare indicatori osservabili connessi alle pratiche laboratoriali e alle interazioni tra pari, offrendo una prima struttura interpretativa per l'analisi dei comportamenti e delle dinamiche emergenti. La griglia si configura, pertanto, come strumento flessibile, suscettibile di adattamenti in itinere, in coerenza con l'impianto dell'osservazione euristica e valutativa (De Ketele, 1988).

Tab. 1 - Griglia osservativo-valutativa delle *life soft skills* di funzionamento adattivo in contesti educativi complessi

DIMENSIONE	DESCRIZIONE	ESEMPI DI INDICATORI OSSERVABILI	LIVELLI DI SVILUPPO
1. Comunicazione e empatica	Capacità di ascoltare, comprendere e rispondere agli altri in modo rispettoso e sensibile sia in maniera verbale che non verbale	Usa espressioni/gesti di ascolto attivo, rispetta i turni, riformula i messaggi	Assente Emergente Funzionale Integrata
2. Cooperazione e Lavoro di gruppo	Partecipazione attiva e costruttiva in attività collettive, condivisione dei compiti, supporto reciproco	Partecipa alla scrittura collettiva, collabora alla scena teatrale	Isolata Partecipante Collaborativa Propositiva
3. Gestione dei conflitti	Abilità nel riconoscere, affrontare e risolvere conflitti in modo non violento	Propone soluzioni, si mostra mediatore tra pari, riconosce emozioni proprie/altrui	Reattiva Riconoscente Riflessiva Mediatrice
4. Iniziativa e Responsabilità	Propensione a prendere iniziativa, assumere compiti e portare a termine azioni condivise	Prende parola nel gruppo, propone modifiche al copione, rispetta i ruoli assegnati	Passivo Partecipa Propositiva Responsabile
5. Riconoscimento delle differenze	Capacità di riconoscere e valorizzare diversità culturali, linguistiche e personali	Fa domande sulla cultura altrui, accoglie espressioni linguistiche diverse	Assente Curiosa Accogliente Inclusiva
6. Narrazione di sé e futuro	Abilità di raccontarsi, immaginare scenari futuri e dare senso alla propria esperienza	Partecipa alla stesura del podcast, condivide sogni o esperienze nel <i>role playing</i>	Assente Aperta Riflessiva Propositiva

La progettazione del presente progetto assume un carattere intrinsecamente sperimentale, in quanto introduce una proposta di monitoraggio e valutazione concreta delle *life soft skills* in contesti segnati da vulnerabilità psico-sociale e vissuti post-traumatici, ambiti ancora poco esplorati nella ricerca pedagogica applicata. L'impatto a lungo termine sulle donne coinvolte si immagina essere profondamente trasformativo. Attraverso i laboratori di gruppo, le mamme iniziano a sentirsi più sicure nel loro ruolo, imparano a riconoscere le emozioni dei figli e a interpretare i momenti complessi con uno sguardo più attento e consapevole.

Dalle prime attività svolte, i cerchi di ascolto, fatti di condivisioni e sostegno reciproco, hanno visto spezzare lentamente l'isolamento anche tra madri migranti che vivevano nella stessa struttura, ma che non si erano concesse momenti di apertura e condivisione. La dimensione interculturale del gruppo diventa una ricchezza: le donne imparano le une dalle altre, scambiando parole, gesti, storie e tradizioni, e scoprendo somiglianze dove prima vedevano distanza. La mappa dei servizi, costruita insieme, consente alle partecipanti di orientarsi nel territorio in modo più sicuro e informato, rafforzando la loro capacità di affrontare le difficoltà quotidiane come sfide collettive e non come responsabilità individuali. In questa prospettiva, risulta fondamentale che tali pratiche non rimangano circoscritte al gruppo delle partecipanti, ma si aprano in modo intenzionale al territorio. In ottica trasformativa, i momenti di incontro informale di animazione territoriale – come giornate di porte aperte realizzate al bene confiscato, pranzi comunitari interculturali, attività condivise tra bambini/e, spazi di scambio tra le madri – rappresentano dispositivi pedagogici in sé per attivare processi di riconoscimento reciproco tra comunità ospitante e donne migranti. È in questi interstizi quotidiani che la decolonizzazione dello sguardo si traduce in pratica sociale.

Conclusioni

La maternità, in particolar modo se vissuta in stato di migrazione, è un processo profondamente ambivalente e complesso. Pur non presentando ancora risultati esaustivi, essendo il progetto in fase di svolgimento, l'esperienza preliminare di M.A.R.G.E. consente di individuare alcune direttrici di senso rilevanti: la necessità di costruire spazi educativi non assistenzialistici, la centralità della mediazione come pratica relazionale, il valore del gruppo come dispositivo di riconoscimento reciproco e la possibilità di trasformare la cura in una pratica quotidiana.

In questa fase, dunque, il contributo non intende misurare l'impatto dell'intervento, ma delineare il quadro teorico-metodologico entro cui tale

impatto potrà essere osservato, documentato e valutato nel corso dello sviluppo progettuale. Nella situazione fin qui descritta, per rendere le donne consapevoli del proprio progetto migratorio, coincidente solo con una parte momentanea del progetto di vita, la presenza di mediatori ed educatori per la progettazione didattica degli interventi in contesti complessi risulta, fuor di metafora, essenziale e costitutivo.

In tale prospettiva, l'educazione ha sempre più il compito di accompagnare lo sviluppo umano al raffinamento delle *life soft skills*, intese come anticorpi educativi e risorse per l'adattamento in ogni contesto culturale. Educare non è mai un "atto neutro", ma una presa di azione nei riguardi del contesto, del tempo storico e della tensione etica. Qualsiasi forma di genitorialità e di famiglia, non può essere lasciata sola davanti a stigmi e narrazioni dominanti escludenti. In contesti educativi complessi e ad alta vulnerabilità, decolonizzare sguardi e pedagogie significa esercitare continuamente un'autoriflessione sulle pratiche, esercitare il dubbio, negoziare significati. Significa, soprattutto, attivare relazioni trasformative tra soggetti e territorio, valorizzare dialogo e cooperazione, ricordando che accompagnare famiglie e donne nel complesso mondo della genitorialità è una missione etica nei riguardi del singolo e della collettività tutta.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Biffi D. (2025). *Auto-etnografia dell'accoglienza. Lavorare nei servizi per richiedenti asilo e rifugiati*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Boffo V., Iavarone M. L., & Nuzzaci A. (2022). Life skills and human transitions life skills e transizioni umane. *Form@re*, 22(3), 1-8. DOI: 10.13128/form-14130.
- Borghi R. (2020). *Decolonialità e privilegio: pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Mimesis: Milano.
- Coggi C., & Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Crenshaw K. W. (2013). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In: *The public nature of private violence* (pp. 93-118). Routledge.
- feminoska (2017). *Intersezionalità. Di oppressioni e privilegi in Sarat Colling, Animali in rivolta*. Mimesis: Milano.
- Frank, G. D., Fox, D., Njue, C., & Dawson, A. (2021). The maternity experiences of women seeking asylum in high-income countries: a meta-ethnography. *Women and Birth*, 34(6): 531-539.

- Girardi F., & Gemma S. (2024). Contro-narrare la migrazione al femminile: l'esperienza delle madri del SAI di Procida. *Educational reflective practices*, 1: 117-131. DOI: 10.3280/erp1-2024oa18294.
- Hall Budd L. (1997). 'Looking Back, Looking Forward: Reflections on the Origins of the International Participatory Research Network and the Participatory Research Group in Toronto, Canada?'. Paper presented at the Midwest Research to Practice Conference in Adult Continuing Education, Michigan State University, East Lansing, Michigan, 15-17 October.
- Higginbottom G., Reime B., Bharj K., Chowbey P., Ertan K., Foster-Boucher C., ... & Salway S. (2013). Migration and maternity: insights of context, health policy, and research evidence on experiences and outcomes from a three country preliminary study across Germany, Canada, and the United Kingdom. *Health Care for Women International*, 34(11): 936-965.
- Hooks b. (2018). *Elogio del margine* (a cura di) Maria Nadotti. Tamu: Napoli.
- Iavarone M. L. (2025). *L'educazione patetica. Tra disorientamento, crisi ed errori educativi del nostro tempo*. Milano: FrancoAngeli.
- Iavarone M.L. & Girardi F. (2026). Fleeing Women. Narratives of resilience and rebuilding of relationships on Procida Island. In A. Schiedi, F. De Matteis (a cura di). *Mediterrae. Perspectives of intercultural dialogue among peoples of the Mediterranean: Governance, Welfare, Sustainability* (pp. 185-202). McGraw-Hill.
- Liberti F. (2026). Prendersi Cura: Re-immaginare Spazi e Relazioni in prospettiva indigena e femminista. Tesi di dottorato, Uniparthenope.
- Lorde A. (2022). *Sorella Outsider: Scritti politici*. Mimesis: Milano.
- Lucisano P., & Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- McNiff S. (2008). Arts based research. In: Knowles G. and Cole A.(Eds.). *Handbook of the Arts in Qualitative Inquiry: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, 20-39.
- Nicolaides A., & Kwon C. K. (2023). Generative pedagogy: learning to become response-able. In: *Research Handbook on the Student Experience in Higher Education* (pp. 237-251). Edward Elgar Publishing.
- O'Neill M. (2018). Walking, well-being and community: Racialized mothers building cultural citizenship using participatory arts and participatory action research. In: *Migrant Mothers' Creative Challenges to Racialized Citizenship* (pp. 73-97). London: Routledge.
- Orefice P. (2006). *La ricerca azione partecipativa: Teoria e pratiche*. Napoli: Liguori.
- Pangas J., Ogunsiji O., Elmir R., Raman S., Liamputtong P., Burns E., ... & Schmied V. (2019). Refugee women's experiences negotiating motherhood and maternity care in a new country: A meta-ethnographic review. *International Journal of Nursing Studies*, 90: 31-45.
- Postic M., & De Ketele J.M. (1993). *Osservare le situazioni educative. I metodiosservativi nella ricerca e nella valutazione* (I. Angelucci, trans.). Torino: Società Editrice Internazionale (Original work published 1988).
- Reason P. and Bradbury H. (eds) (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.

- Rolling Jr J. H. (2016). Arts-based research: Systems and strategies. *Art Education*, 69(3): 4-5. DOI: 10.1080/00043125.2016.1158561.
- Russo M., & Arciprete, C. (2022). Strumenti di valutazione per il case management degli interventi socioeducativi: un approccio basato sul capability framework. *Rivista italiana di educazione familiare*, 20(1): 17-32. DOI: 10.36253/rief-12250.
- Schmoll C. (2022). *Le dannate del mare. Donne e frontiere nel Mediterraneo*. Pisa: Astarte Edizioni.
- Schmoll C. (2025). *Chacun sa place. Une géographie morale des mobilités*. CNRS.
- Vygotskij L.S. (1931-1980). *Il processo cognitivo*. Boringhieri: Torino.

Verso una epistemologia intersezionale della cura. Un'analisi attraverso l'approccio narrativo al femminile

Towards an intersectional epistemology of care. An analysis of through women's storytelling approach

Francesca Salis, Silvia Casilio**, Annamaria Riccioni[^], Veronica Punzo[°] ♦*

Riassunto

L'intersezionalità si è affermata come una delle categorie analitiche più incisive e necessarie per la comprensione delle dinamiche di potere e delle disuguaglianze nei contesti educativi e sociali. L'approccio narrativo consente, attraverso uno studio qualitativo, di evidenziare quanto il lessico, i costrutti e le pratiche educative impattino sulle esistenze già caratterizzate dalla disabilità e quanto le esperienze scolastiche, formative e lavorative siano contraddistinte da costrutti e pregiudizi legati all'abilismo, una forma specifica di discriminazione che pervasivamente intreccia ogni struttura linguistica, culturale e sociale. In questo quadro, la ricerca narrativa, previo inquadramento degli elementi teorici, assume una valenza euristica che non si limita a raccogliere dati, ma recupera le parole del femminile, restituendole allo spazio discorsivo da cui sono state storicamente marginalizzate o escluse. Lo studio presenta l'analisi condotta su interviste narrative a donne con disabilità che occupano posizioni lavorative e nell'impegno civile delle comunità di appartenenza. Attraverso i loro racconti, l'indagine svela come la narrazione del sé diventi lo strumento privilegiato per scardinare le rappresentazioni stereotipate, offrendo nuovi modelli di cittadinanza attiva e partecipazione democratica.

Parole chiave: Epistemologie situate; marginalizzazioni; narrazione; intersezionalità; disabilità; genere.

* Professoressa associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli studi di Macerata. E-mail: francesca.salis@unimc.it.

** Università degli studi di Macerata. E-mail: silvia.casilio@gmail.com.

[^] Università degli studi di Macerata. E-mail: a.riccioni3@studenti.unimc.it.

[°] Scuola Superiore Sant'Anna, Pisa. E-mail: veronica.punzo@santannapisa.it.

♦ L'articolo è frutto del lavoro congiunto e della ricerca condivisa tra le autrici. I paragrafi 1 e 2 vanno attribuiti a Francesca Salis. Il paragrafo 3 va attribuito a Veronica Punzo. Il paragrafo 4 va attribuito a Silvia Casilio. Il paragrafo 5 va attribuito a Annamaria Riccioni.

Abstract

Intersectionality constitutes one of the most incisive and essential analytical frameworks for understanding power dynamics and inequalities in educational and social contexts. Through a qualitative study, the narrative approach highlights the extent to which vocabulary, constructs and educational practices impact lives marked by disability, and how educational, training and work experiences are shaped by constructs and prejudices linked to ableism – a specific form of discrimination that pervades every linguistic, cultural and social structure. Within this framework, narrative research, following a theoretical grounding, takes on a heuristic value that goes beyond mere data collection, reclaims the feminine voice, historically silenced. The study presents an analysis of narrative interviews with women with disabilities who hold professional positions and are actively involved in the civic life of their communities. Through their stories, the research reveals how self-narration becomes the primary tool for dismantling stereotypical representations, offering new models of active citizenship and democratic participation.

Key words: situated knowledges; marginalisations; storytelling; intersectionality; disability; gender.

Articolo sottomesso: 14/04/2026, accettato: 11/06/2026

1. Introduzione

L'eredità wittgensteiniana, che rintraccia nel linguaggio un'estensione diretta dell'agire quotidiano, costituisce il vero spartiacque verso la sensibilità postmoderna. In quest'ottica, il linguaggio si configura come un complesso apparato simbolico, un manufatto culturale a tutti gli effetti, indispensabile per dare un senso compiuto all'esperienza umana.

Decodificare l'umano implica, in primo luogo, analizzarne la dimensione linguistica: è nel vocabolario che si strutturano i significati che orientano l'azione e che di riflesso, informano la realtà quotidiana.

Su questo terreno si innesta la pedagogia speciale, intesa come scienza della complessità e delle sfumature (Gaspari, 2013, Salis, 2016). Essa non si limita a suggerire un lessico corretto per convenienza formale, ma esige una coerenza profonda tra le parole e i paradigmi dell'inclusione, affinché il linguaggio diventi lo specchio del rispetto dovuto alla persona e alle sue singolarità.

Il richiamo a Heidegger (1957) appare qui fondamentale: se l'essere viene «pensato a partire dalla differenza», anche l'identità cessa di configurarsi come

pura autosufficienza e si costituisce invece nello scarto e nella relazione con l'altro. Tale differenza non possiede una connotazione morale intrinseca, né positiva né negativa; essa abita una zona di neutralità ontologica che solo l'incontro relazionale e la specificità dei contesti possono aiutare a interpretare e valorizzare.

In questa cornice si intende offrire l'analisi di racconti di donne con disabilità che ricoprono ruoli di rilievo nell'impegno civile e professionale, con l'obiettivo di identificare quanto il lessico, i costrutti e le pratiche educative abbiano impattato sulle loro biografie e come le loro esperienze di donne adulte lavoratrici le abbiano messe a confronto con pregiudizi abilisti persistenti. Tale prospettiva offre diversi elementi di riflessione sulla pratica professionale che è utile consapevolizzare già dalla fase formativa.

La prospettiva soggettiva e situata delle persone in condizioni che espongono alla marginalità genera una conoscenza più ricca e meno esposta alle mistificazioni di quella dominante (Haraway, 1988). Le esperienze di donne con disabilità che lavorano, che abitano posizioni di responsabilità, che agiscono nella sfera pubblica, costituiscono dunque epistemologie situate di valore scientifico e politico.

Il presente articolo si pone l'obiettivo di indagare le seguenti domande di ricerca (Research Questions, RQs):

- RQ1 Come le donne con disabilità rielaborano biograficamente il lessico istituzionale della disabilità, producendo forme di sapere situato che eccedono le categorie classificatorie dominanti?
- RQ2 Come l'istituzione scolastica riproduca logiche di esclusione abilista e, insieme, traiettorie di emancipazione parziale, e quale ruolo gioca la famiglia in assenza di un sistema autenticamente inclusivo?
- RQ3 Come si articola l'intersezione tra genere, disabilità e maternità nella produzione di forme specifiche di invisibilizzazione e svalutazione?
- RQ4 In che modo il contesto lavorativo riattiva o trasforma i costrutti abilisti sedimentati nei percorsi educativi, e quali forme di agency si attivano in risposta?

2. Framework teorici

2.1 Disabilità, genere e intersezionalità: costruire un'analisi critica

La diversità diventa visibile e soprattutto problematicamente percepita quando la persona entra in conflitto con norme sociali rigide e incapaci di accogliere le differenze (Kidwell, 2025). Lo spostamento di prospettiva implica

la rottura epistemologica segnata dal passaggio dal modello medico a quello sociale.

Se l'approccio medicalizzante riduce la menomazione a un malfunzionamento biologico individuale, una colpa organica che giustifica l'esclusione, il Modello sociale della disabilità (UPIAS, 1975; Oliver, 1990; OMS, 2001) individua nelle strutture collettive la reale origine del limite. La disabilità viene così riletta come esito di una costruzione socioculturale fondata su un ideale arbitrario di normalità, indebitamente sovrapposto ai concetti di salute e funzionalità.

La decostruzione di questo paradigma richiede il superamento del perfezionismo biologico. Come teorizzato da Barnes e Mercer (2005), lo svantaggio è un prodotto sociale generato da barriere fisiche e organizzative: la disabilità è, dunque, una responsabilità politica collettiva. Tale visione è stata ulteriormente affinata dalla classificazione ICF (OMS, 2001), che introduce il concetto di funzionamento come equilibrio dinamico tra salute e fattori ambientali e personali.

Tuttavia, il modello sociale non è esente da criticità, poiché tende a descrivere la disabilità attraverso una lente maschile e neutra (Morris, 1991; Thomas 1999). Parallelamente, il femminismo storico ha spesso trascurato le donne con disabilità, concentrandosi su un soggetto egemonico bianco e di classe media (Tatulli, 2023). Da questa doppia assenza traggono linfa i *Feminist Disability Studies*, i quali dimostrano che la discriminazione non segue una logica additiva (somma di genere e disabilità), ma si configura come un'oppressione simultanea e mutuamente costituente (Garland-Thomson, 2002).

Per penetrare la complessità dei processi di esclusione, il paradigma dell'intersezionalità (Crenshaw, 1989; Collins, 1990) risulta indispensabile. Questo approccio permette di mappare l'esperienza delle donne con disabilità come l'incontro di diversi vettori di oppressione:

- genere e disabilità: la loro convergenza alimenta stereotipi specifici, quali la desessualizzazione o la presunta vulnerabilità intrinseca.
- classe economica: condiziona in modo determinante l'accesso a supporti e tecnologie assistive.
- geografia: determina la presenza e la qualità di servizi sanitari ed educativi realmente inclusivi.

Questi assi di differenza strutturano una doppia marginalizzazione (Wendell, 1996; Garland-Thomson, 2004), ovvero una discriminazione multipla che edifica barriere sistemiche non riducibili ai singoli fattori presi isolatamente. Ciò si riflette in disparità concrete nell'accesso all'istruzione e al mercato del lavoro, dove le donne con disabilità incontrano sia barriere architettoniche che un persistente soffitto di cristallo attitudinale (Salis, 2025).

La doppia marginalizzazione risulta particolarmente esemplificativa relativamente alla violenza di genere. L'esposizione a forme di violenza di genere è maggiore in situazione di disabilità, inoltre solo una minima parte delle vittime (33%) riconosce gli abusi come tali (FISH, 2019; ISTAT, 2019).

Tale cecità è figlia di una cultura che infantilizza la donna disabile e la rende dipendente dal caregiver, trasformando la denuncia in un percorso estremamente impervio.

2.2 Abilismo: un sistema normativo incorporato nelle pratiche educative

L'abilismo è l'architettura sistemica di pregiudizi che presuppone un corpo standard, cognitivamente e fisicamente conforme, come unico parametro di valore umano. Chi devia da questo canone viene etichettato come mancante e relegato ai margini di scuola, lavoro e partecipazione civica (Campbell, 2009; Goodley, 2014).

Questa ideologia è intrinsecamente legata alla logica produttivista del capitalismo, che valuta l'individuo solo in base alla sua performance e autonomia (Garland-Thomson, 2004). In questa cornice, le barriere mentali e i sistemi di credenze risultano spesso più difficili da abbattere rispetto a quelle architettoniche (Shakespeare, 2006). L'abilismo agisce dunque come un dispositivo di potere che trasforma la differenza in devianza e inferiorità, legittimando una distribuzione iniqua di risorse e opportunità.

La scuola funge da crocevia per la trasmissione dei costrutti abilisti. Le modalità di valutazione e le aspettative sul successo formativo condizionano profondamente l'identità degli studenti con disabilità (D'Alessio, 2011).

Anche il linguaggio normativo gioca un ruolo cruciale: il recente D.Lgs. 62/2024 ha promosso un rinnovamento terminologico necessario. Utilizzare espressioni come persona con disabilità al posto dei termini stigmatizzanti e soggetti a deterioramento semantico quali handicappato e ritardato, rappresenta un atto epistemologico e politico che sposta l'asse della responsabilità dal soggetto al contesto (Gheno, 2022; Nardocci, 2021).

Lo stigma è il risultato di un processo sociale relazionale, un segno che intacca la posizione morale della persona agli occhi degli altri (Goffman, 1970). In questa prospettiva, l'abilismo opera come sistema normativo che definisce quali corpi, capacità e forme di autonomia siano considerate legittime e socialmente desiderabili. L'esperienza delle donne con disabilità si configura pertanto come duplice e intersezionale (Garland-Thomson, 2002): la loro figura risulta esclusa sia dai canoni estetici e di cura associati alla femminilità tradizionale, sia dai parametri di competenza e produttività richiesti nella sfera pubblica (Morris, 1991).

2.3 *Epistemologie situate e narrative inquiry*

Donna Haraway (1988) introduce il concetto di sapere situato per scardinare l'illusione di un'oggettività universale asserendo che ogni produzione di conoscenza scaturisce inevitabilmente da un punto di vista parziale, incarnato e storicamente localizzato. Ogni conoscenza è parziale e radicata in un corpo e in una storia. In quest'ottica, le prospettive delle donne con disabilità rappresentano vere e proprie epistemologie della resistenza, offrendo una prospettiva che rivela dimensioni della realtà inusuali.

La marginalità si configura quindi come un «luogo radicale di possibilità» (bell hooks, 2020), uno spazio liminale che permette di concepire alternative sistemiche. Questo posizionamento teorico comporta una precisa istanza metodologica: la raccolta e l'analisi delle narrazioni di donne con disabilità trascende la semplice documentazione biografica per configurarsi come un atto di riconoscimento epistemico e di giustizia cognitiva.

L'approccio della *narrative inquiry* (Clandinin & Connelly, 2000; Riessman, 2008) vede nel racconto il mezzo principale con cui l'essere umano dà senso al mondo. Per chi vive la disabilità, narrare la propria biografia diventa un atto politico di riappropriazione identitaria. La pratica narrativa permette di rielaborare il deficit come parte di una complessità esistenziale che trascende un presunto limite ontologico (Salis, 2016).

Attraverso la lente intersezionale (Crenshaw, 1989), comprendiamo che non esiste un'unica esperienza della disabilità: le narrazioni mostrano una consapevolezza complessa, che sfida la tendenza del welfare a neutralizzare il genere o a iper-medicalizzare i bisogni (Tatulli, 2023). La *narrative inquiry* si configura come uno strumento di empowerment e di autodeterminazione esistenziale con funzioni epistemologiche, identitarie, pedagogiche e politiche.

2.4. *Agency narrativa come categoria analitica*

L'agency narrativa rappresenta la capacità dei soggetti di posizionarsi attivamente nel proprio percorso biografico. Attraverso di essa, le donne intervistate riorganizzano il vissuto, producendo contro-narrazioni che resistono al discorso dominante sulla disabilità (Goodley, 2014). L'agency narrativa è strettamente legata all'accesso a spazi, educativi, relazionali e istituzionali che offrano reali opportunità di ri-significazione dell'esperienza (Salis, 2024).

In questo contributo si analizza l'agency narrativa indagando come la persona interpreta le barriere sistemiche incontrate nei contesti; come si decostruisce l'immagine della passività rivendicando complessità e il rifiuto di essere usate come strumenti motivazionali per i non disabili (Young, 2014), restituendo dignità e profondità alle singole esistenze.

L'analisi si focalizza sul lessico (livello individuale), dinamiche di incontro con figure educative e familiari, sulla critica ai modelli normativi (medici/sociali) della disabilità, con l'intento di comprendere le modalità attraverso cui si struttura la dimensione del sé e dell'identità personale, l'individuazione di ambienti abilitanti o escludenti, l'evoluzione dei paradigmi culturali e lotta all'abilismo.

3. Metodologia

3.1 Disegno della ricerca e posizionamento epistemologico

Il presente lavoro di ricerca presenta una raccolta dati qualitativa di tipo narrativo-interpretativo, epistemologicamente coerente con il quadro teorico delineato. La scelta della *narrative inquiry* come metodologia di riferimento risponde alla convinzione che sia necessario analizzare le domande di ricerca attraverso strumenti che restituiscano la complessità dei fenomeni indagati.

Lo studio, dunque, muove dalla logica del campione teoricamente orientato (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990): la validità è determinata dalla capacità di generare comprensione rispetto ai temi al centro di questo contributo (Denzin & Lincoln, 2011) e di cogliere meccanismi legati al modo in cui i frame abilisti si incorporano nel linguaggio, a come essi vengono nominati o taciuti, a come i turning point biografici vengono causalmente organizzati nel racconto. L'intervista narrativa, in quanto strumento progettato per raccogliere storie con l'intenzione di generare comprensione interpretativa dei fenomeni piuttosto che quantificare o generalizzare i risultati (Atkinson, 2007), offre alle partecipanti la possibilità di articolare la propria esperienza selezionando liberamente il materiale che intendono condividere, entro una cornice tematica che orienta senza predeterminare il racconto (Lincoln & Guba, 1985; Mitchell, 1983).

Dalla raccolta narrativa così strutturata è emerso un ricco corpus di dati biograficamente situati, la cui analisi ha richiesto una procedura capace di restare fedele alla complessità del materiale senza appiattirla in categorie preformate. A tal fine, si è proceduto secondo i principi dell'analisi tematica riflessiva (Thematic analysis, TA; Clarke e Braun, 2016), adottata come strumento complementare alla *narrative inquiry* per identificare nel corpus i pattern di significato ricorrenti, le tensioni interne e le configurazioni tematiche emergenti.

L'analisi è stata condotta seguendo la procedura descritta in Braun e Clarke (2006), articolata in sei fasi: 1. familiarizzazione con i dati; 2. generazione dei codici iniziali; 3. ricerca dei temi; 4. analisi i temi; 5. definizione e denominazione dei temi; 6. redazione del report.

3.2 Partecipanti e struttura dell'intervista narrativa

Le tre partecipanti – qui indicate con nomi di finzione: Sofia, Elena, Marta – sono donne adulte con disabilità fisica certificata, impegnate in ruoli lavorativi e di impegno civile. Le intervistate sono state reclutate in forza dell'esemplarità del proprio percorso esistenziale: la ricchezza delle testimonianze raccolte offre un campione qualitativamente significativo per promuovere riflessioni nei contesti di cura, istruzione e formazione, lavoro.

Sofia (54 anni) è impiegata nel settore pubblico da oltre vent'anni, con disabilità motoria congenita grave. Elena (47 anni) è avvocatessa, componente di commissioni regionali per le pari opportunità, responsabile D&I in una multinazionale, con disabilità da malattia genetica rara. Marta è attivista sui diritti delle donne con disabilità dal 2000, madre, con disabilità motoria. Tutte e tre sono laureate.

La scelta risponde a una precisa intenzione analitica: si tratta di persone adulte che attraverso la loro narrazione autentica restituiscono la persistenza e la trasformazione dei costrutti abilisti lungo l'intero arco biografico.

L'intervista ha seguito un percorso narrativo e intersezionale. La conversazione si è sviluppata partendo dalla storia personale delle intervistate e dal suo rapporto con le definizioni linguistiche di genere e disabilità. Abbiamo chiesto di esaminare come le barriere e i pregiudizi si intreccino con altre variabili sociali come l'origine o lo status economico. Una parte importante del dialogo è stata dedicata al femminismo, al valore della sorellanza e della comunità. Infine, abbiamo tracciato un bilancio sull'evoluzione del contrasto all'abilismo e sull'accessibilità culturale e strutturale, chiudendo con una riflessione sulle sfide future per raggiungere una vera convivenza delle differenze (Ghenò, 2022).

Le interviste sono state condotte seguendo la struttura dell'intervista narrativa (Bauer, 1996; Schütze, 1983) attraverso una traccia tematica di dodici domande aperte formulate in modo da incoraggiare la narrazione autobiografica.

La traccia tematica adottata non contraddice il paradigma della *narrative inquiry*: come osservano Clandinin e Connelly (2000), la ricerca narrativa non esclude la presenza di domande orientanti, purché queste non chiudano il racconto ma lo abilitino. In questo studio, le dodici domande hanno funzionato come cornici tematiche aperte lasciando alle partecipanti piena libertà nella selezione, nell'organizzazione e nell'enfasi del materiale narrativo condiviso. Lo strumento è pertanto da intendersi come traccia narrativa semi-strutturata, coerente con l'approccio della *narrative inquiry* nella misura in cui privilegia la profondità biografica rispetto alla standardizzazione delle risposte (Atkinson, 2007; Riessman, 2008). Le interviste sono state audio registrate, in seguito trascritte integralmente e successivamente anonimizzate.

Tab. 1 – Traccia intervista

Testo domande	
1	Raccontaci di te: chi sei e la tua storia.
2	2Cosa significa per te essere una donna con disabilità?
3	Ti ritrovi in questa definizione o preferisci altre locuzioni? (donna disabile, persona disabile...) e perché?
4	Quali sono gli ostacoli che incontri in quanto donna e in quanto donna con disabilità?
5	Quali sono i principali pregiudizi con cui hai dovuto fare i conti?
6	Ti definiresti femminista? Se sì cosa vuol dire essere femminista per te?
7	Disabilità e genere: cosa, secondo te, caratterizza la visione intersezionale?
8	Quali sono, nella tua esperienza, altre variabili che intercorrono e possono incidere sul pregiudizio e sulla discriminazione (istruzione, appartenenza, origine geografica, status sociale...)?
9	Sorellanza intesa come appartenenza: quanto è importante avere una comunità nella quale identificarsi e riconoscersi, anche nel genere?
10	Contrasto all'abilismo: cosa è cambiato, secondo te, negli ultimi anni, nella tua vita e nella società?
11	In particolare, come si è lavorato per promuovere l'accessibilità, sia degli spazi che delle opportunità (anche accessibilità culturale...)?
12	A che punto siamo, secondo te, nella prospettiva e nelle politiche di contrasto all'abilismo?
13	Quali sono gli elementi ancora critici da affrontare per una società non solo inclusiva ma capace di promuovere un'effettiva "convivenza delle differenze" (Gheno, 2022)?

3.3 Analisi dei dati

L'analisi ha preso avvio dalla lettura dell'intero corpus delle trascrizioni per familiarizzare con il loro contenuto (Braun & Clarke, 2006; 2021).

Successivamente, secondo un processo deduttivo avviato dall'analisi delle domande che hanno orientato la raccolta delle interviste narrative, sono stati delineati i codici iniziali dell'analisi e i relativi temi portanti rispetto alle domande di partenza.

Tab. 2 – Fase di revisione dei temi

Research Questions	Tema	Codice	Estratto
RQ1	1. IL LESSICO RICEVUTO COME MEMORIA INCORPORATA: NOMINARE LA DISABILITÀ	1.1 Rifiuto/negoziazione dell'etichetta	"Forse il termine migliore sarebbe persona con un limite fisico" (Sofia).
		1.2 Distinzione sentirsi/essere resi disabili	"Mi sento disabile solo quando la società mi costringe ad esserlo" (Elena).
		1.3 De-identificazione dalla categoria	"Non mi faccio condizionare da un aggettivo sia esso disabile o bionda" (Marta).

		1.4 Lessico abilista ricevuto e traccia biografica	"La mia è una disabilità che fa male agli occhi, è una disabilità che suscita ilarità" (Elena)
		1.5 Turning point biografico	"Ho fatto le scuole normali, dalle elementari fino al gradino più alto [...] ho lottato con i denti per avere un lavoro e mi sono iscritta a un concorso senza categoria protette. Ho vinto il mio primo concorso che davo" (Sofia).
		1.6 Rinegoziazione identitaria continua	"Lo devo applicare ancora oggi in ogni ambito di vita" (Sofia).
RQ2	2. LA SCUOLA TRA RICONOSCIMENTO E INVISIBILITÀ	2.1 Scuola come luogo di silenziamento e bullismo non nominato	"A quei tempi non gli si dava troppa importanza" (Sofia).
		2.2 Supporto familiare come surroga istituzionale	"Mia madre aveva capito che era ora che mi inserissi nella società" (Sofia).
		2.3 Istruzione come riscatto (retorica)	"Mia madre aveva capito che un elemento di riscatto potesse essere l'istruzione" (Sofia).
		2.4 Istruzione come riscatto parziale e critica meritocratica	"Sarei stata sempre una disabile, ma oltretutto disabile ignorante" (Sofia).
		2.5 Abilismo istituzionale incorporato	"Ho veramente scoperto cosa significasse essere una bambina diversa. Ho vissuto fenomeni di [discriminazione scolastica] sia da parte dei bambini che anche delle maestre, però a quei tempi non gli si dava troppa importanza" (Sofia)
		2.6 Costruzione identitaria multi-situata	"Sono una donna che a [preadolescenza] ha deciso di mettersi in gioco per cambiare la società e lottare contro gli stereotipi e i pregiudizi. Dopo oltre 25 anni non ho cambiato idea" (Marta)

RQ3	3. CORPO, GENERE, DISABILITÀ: LA DOPPIA NEGOZIAZIONE	3.1 Associazione disabilità fisica / cognitiva	“Si associa l'handicap fisico a quello mentale, bisogna sempre urlare che sei intelligente” (Elena).
		3.2 Costo asimmetrico del riconoscimento	“Devi sempre dimostrare il doppio, se non il triplo” (Sofia); “fare quattro volte tanto per essere riconosciuta forse la meta” (Elena).
		3.3 Figura paradossale della donna disabile	“con la mia propria determinazione, carattere forte e volontà di essere una donna come tutte le altre hanno mutato un po' il triste destino a cui ero destinata.” (Sofia)
		3.4 Doppia / tripla marginalizzazione simultanea	“Donna disabile e un'aggravante al quadrato” (Sofia); “come donna madre con disabilità” (Marta).
		3.5 Femminismo e disabilità	“Per ragioni anagrafiche mi definisco post-femminista. Ho imparato molto approfondendo le lotte delle donne dal '68 in poi, adesso dobbiamo vigilare sui diritti conquistati e combattere nuove sfide. Come quella contro la sterilizzazione forzata delle donne con disabilità in alcuni Paesi d'Europa” (Marta)
		3.6 Variabili intersezionali aggiuntive	“Non oso immaginare cosa sarebbe stato se io fossi stata una disabile di colore in un paese sperduto dell'Africa. Sono nata nel Centro Italia. Anche questo mi crea dei vincoli [...] se fossi vissuta in America, a New York, già sarei sposata e magari con dei figli. Perché la disabilità viene considerata in una maniera diversa. Non parliamo, se avesse abitato nei paesi nordici allora lì insomma sarei stata considerata forse in una maniera più uguale a tutti gli altri.” (Sofia)
		3.7 Maternità come asse intersezionale amplificatore	“L'intersezione dei pregiudizi è evidente in ogni aspetto della mia vita come donna, come donna con disabilità e come donna madre con disabilità” (Marta).

		3.8 Comunità come risorsa di legittimazione	“Riconoscersi, identificarsi in una comunità, che sia di genere o no, è importantissimo e fondamentale perché annulla ancora più le differenze” (Sofia)
		3.9 Femminismo situato: riconoscimento, esclusione e nuove sfide	“Credo sia importante riconoscersi ed essere riconosciuti nella società ma questo lo ritengo importante al di là del genere.” (Elena)
		3.10 Isolamento e assenza di comunità	“Se delle molte persone che io conosco ognuna mi avesse dato una piccola mano, io sarei vissuta meglio e avrei sentito meno il peso di questo limite e invece molto spesso mi trovo sola perché la diversità impaurisce ed allontana. E quindi questo limite mi pesa ancora di più e a volte mi schiaccia” (Sofia).
RQ4	4. IL LAVORO COME TERRITORIO DI CONFRONTO CON I COSTRUTTI EDUCATIVI RICEVUTI	4.1 Lavoro come primo spazio di autonomia	“Prima vera occasione per poter recidere il cordone ombelicale dai miei genitori” (Sofia).
		4.2 Persistenza dei costrutti abilisti nel lavoro	“In un mondo che credevo aperto, ho trovato i primi ostacoli” (Elena).
		4.3 Reinterpretazione della discontinuità lavorativa	“A causa di un problema fisico sopraggiunto che mi ha costretto nel letto, ho dovuto rinunciare alla carriera nell'avvocatura e ho dovuto reinventarmi nell'ambito aziendale privato” (Elena)
		4.4 Riconoscimento del cambiamento con risorse	“Al di là delle barriere architettoniche sulle quali c'è molto da lavorare, bisogna intervenire sulle barriere di carta che non sono altro che le barriere della nostra mente, i pregiudizi che abbiamo verso chi non è apparentemente produttivo” (Sofia)

		4.5 Accessibilità come diritto vs concessione	“Il lavoro più grande dobbiamo farlo proprio noi persone con disabilità pretendendo l'autonomia e non la dipendenza. L'indipendenza è un diritto irrinunciabile in una società civile accogliente. La piena partecipazione del cittadino, anche diversamente abile, ad una vita sociale/culturale/lavorativa è un bene da tutelare oltre che un diritto” (Elena)
		4.6 Elementi critici irrisolti e agenda futura	“Gli elementi critici in realtà, secondo me, si riassumono in uno che li contiene tutti, cioè capire che alla fine siamo tutti per diversi motivi diversi e limitati [...] se capiamo che siamo tutti uguali e abbiamo tutti gli stessi diritti e doveri [...] allora da lì si potrebbe veramente iniziare un percorso per una società inclusiva dove è possibile convivere senza dare peso a troppe differenze” (Sofia)

La traccia semi strutturata dell'intervista ruota intorno a sei temi (percorso di vita e identità; lessico e definizioni di sé; ostacoli e pregiudizi; intersezionalità; relazione con la comunità; prospettive sull'abilismo) i quali hanno orientato la prima definizione di sei codici ciascuno articolato in tre sottocodici, per un totale complessivo di 18 codici.

In una seconda fase, il sistema dei codici è stato sottoposto a revisione inductiva a seguito di un'ulteriore rilettura dei dati (Braun & Clarke, 2006). L'ulteriore analisi delle trascrizioni ha rivelato alcuni gap strutturali quali, a titolo esemplificativo, l'assenza di temi dedicati alla scuola come contesto specifico di trasmissione dell'abilismo; l'assenza di temi sull'esperienza lavorativa e sulla ricezione e incorporazione del lessico abilista. L'asimmetria è stata colmata con una correzione e una parziale modifica del sistema dei codici sino alla emersione di quattro temi che verranno puntualmente analizzati nella sezione organizzati in 27 codici (Tab. 2).

Il processo di codifica e ricodifica è avvenuto nel confronto sistematico tra tutti gli autori, secondo il principio della triangolazione interpretativa (Lincoln & Guba, 1985).

La codifica, infatti, è stata condotta inizialmente in modo individuale, poi con-

frontata e discussa collegialmente tra gli autori del presente contributo. Le divergenze non sono state trattate come errori ma come dati analitici, coerentemente con la logica abduttiva propria della TA riflessiva (Braun & Clarke, 2006), che non prevede un sistema dei codici chiuso da applicare meccanicamente ma un dispositivo interpretativo in continua negoziazione con il materiale empirico.

4. Risultati e discussione: analisi delle narrazioni

Nella fase conclusiva del processo analitico, per ciascun tema è stata predisposta una definizione sintetica accompagnata da una formulazione esplicita in linea con i pattern emergenti dai frammenti narrativi selezionati (Braun e Clarke, 2023).

La descrizione che segue riassume le denominazioni adottate nella versione definitiva e la loro precisa corrispondenza con il corpus narrativo di riferimento.

Alcuni dei frammenti narrativi selezionati hanno una collocazione trasversale all'interno dei temi individuati. Alcuni segmenti, infatti, hanno attinenza con più di un sottocodice evidenziando, in ciò, la natura intrinseca dell'intersezionalità.

4.1 Il lessico come memoria incorporata: nominare la disabilità

Un primo elemento trasversale alle narrazioni riguarda il rapporto critico con il lessico della disabilità prevalente nel contesto sociale. Le intervistate esprimono insoddisfazione per le etichette che hanno influenzato e segnato le rispettive esperienze biografiche.

Sofia rifiuta le locuzioni correnti ("disabile", "diversamente abile", "persona speciale") perché nessuna cattura la complessità di un'esistenza che eccede la categoria: «Forse il termine migliore sarebbe persona con un limite fisico, perché quello è» (Sofia). La rivendicazione del "limite fisico" contro l'"handicap" o l'"invalidità" è un atto epistemico preciso, che rifiuta l'identità ridotta al deficit.

Elena introduce la distinzione tra sentirsi disabile come condizione interiorizzata e essere resa disabile dalla società: «mi sento disabile solo quando la società mi costringe ad esserlo dinanzi a una barriera architettonica insormontabile» (Elena). Questa distinzione, che riecheggia direttamente il modello sociale della disabilità, scaturisce da un'elaborazione biografica sedimentata nel tempo, è sapere situato (Haraway, 1988).

Marta adotta una postura di de-identificazione: «Io so chi sono e quello che valgo, a partire dal mio essere una persona. E non mi faccio condizionare da un aggettivo sia esso "disabile" o "bionda"» (Marta). Ponendo la disabilità sullo stesso piano di altri aggettivi descrittivi, se ne depotenzia la funzione classificatoria e stigmatizzante.

4.2 La scuola tra riconoscimento e invisibilità

Il rapporto con l'istituzione scolastica emerge nelle narrazioni in modo diseguale ma convergente su un punto: la scuola è stata, per tutte e tre, un luogo di riscatto parziale attraverso l'istruzione come strumento di emancipazione ma anche un luogo di discriminazione. Sofia ricorda i fenomeni di bullismo vissuti già alla scuola materna: «a quei tempi non gli si dava troppa importanza» (Sofia). Questa lacuna nella nominazione, l'assenza di una parola per ciò che accadeva, è uno dei meccanismi attraverso cui l'abilismo si riproduce. L'istruzione non annulla il pregiudizio abilista, non sottrae alla discriminazione, sebbene abbia un potenziale emancipatorio: è la madre di Sofia a intravedere questo aspetto: «mia madre aveva capito che comunque era ora che io mi inserissi nella società» (Sofia). Il percorso scolastico portato a termine con determinazione fino all'università rappresenta una risposta strategica, sia individuale che familiare, a un contesto di per sé non inclusivo, una opportunità di riconoscimento sociale.

Elena racconta il percorso universitario e l'ingresso nel mondo del lavoro, dove i costrutti abilisti si ripresentano in forme più sorprendenti: «in un mondo, quello del lavoro, che credevo aperto, ho trovato i primi ostacoli sia a causa di barriere architettoniche [...] sia a barriere culturali che non mi aspettavo lì dove ritenevo ci fosse più cultura» (Elena). Significativa è anche la menzione delle barriere architettoniche come ostacolo quotidiano che sfinisce: la persona disabile è costretta a un dispendio energetico supplementare che la società non computa nelle valutazioni di competenza e merito.

4.3 Corpo, genere, disabilità: la doppia negoziazione

Un tema cruciale, che attraversa tutte e tre le narrazioni con intensità diversa, è la compresenza di genere e disabilità come doppio asse di marginalizzazione e di negazione del riconoscimento.

Sofia descrive questo meccanismo con efficacia: «già è dura essere una donna, in quanto tale; donna disabile è veramente un'aggravante al quadrato, vieni preso ancora meno in considerazione e devi sempre dimostrare il doppio, se non il triplo, che vali anche tu qualcosa» (Sofia).

Elena identifica nella connessione tra disabilità fisica e presunta disabilità intellettiva uno dei pregiudizi più pervasivi e quotidiani: «si associa l'handicap fisico a quello mentale per cui bisogna sempre "urlare" che anche tu sei intelligente o anche tu hai dei sentimenti» (Elena). L'*agency* narrativa di Elena consiste precisamente nel nominare questo sforzo aggiuntivo e asimmetrico per vedersi riconosciute, aspetto strutturale, non episodico.

Marta introduce una dimensione ulteriore, quella della maternità: «l'intersezione dei pregiudizi è evidente in ogni aspetto della mia vita come donna, come

donna con disabilità e come donna madre con disabilità» (Marta). La maternità amplifica l'intersezionalità: la donna con disabilità che è anche madre sfida simultaneamente il pregiudizio che la vede incapace di cura (abilismo) e quello che la vede incapace di esercitare un ruolo produttivo nella sfera pubblica (sessismo).

Sebbene non emerga in modo esplicito, le forme di marginalizzazione che abbiamo analizzato rappresentano di fatto fenomenologie ascrivibili alla violenza di genere.

4.4. Il lavoro come territorio di confronto con i costrutti educativi ricevuti

Nei percorsi delle tre donne, il lavoro rappresenta uno strumento di emancipazione, sebbene sia uno spazio in cui i costrutti abilisti vengono messi alla prova e rinegoziati, attraverso forme differenti di discriminazione, e nel quale l'agency narrativa si struttura come risposta dialettica.

Sofia trova nel lavoro la «prima vera occasione per poter recidere il cordone ombelicale dai miei genitori» (Sofia), sebbene si trovi tuttora a riaffermare, difendere e rivendicare spazi di espressione e di autoaffermazione in tale ambito. Le competenze vengono messe in dubbio, i ruoli negati, i riconoscimenti economici ritardati o sottratti. Di fronte a questo, le tre intervistate condividono la convinzione che l'autonomia vada pretesa, non attesa.

Elena legge in questa direzione la discontinuità biografica e le scelte professionali, con l'assunzione di un ruolo in cui l'esperienza personale della discriminazione è diventata elemento significativo e alta competenza professionale. Questo importante atto di agency narrativa mostra il meccanismo attraverso cui un'esperienza avversa viene riorganizzata in un orizzonte di senso diverso.

Marta evidenzia la continuità del proprio impegno civile: «una donna che a 12 anni ha deciso di mettersi in gioco per cambiare la società e lottare contro gli stereotipi e i pregiudizi. Dopo oltre 25 anni non ho cambiato idea» (Marta). Questo frammento segnala la pervicacia delle strutture abiliste che rendono necessario un impegno permanente e intenso.

5. Conclusioni e prospettive

I risultati dell'analisi confermano la pertinenza del quadro teorico costruito attorno all'intersezionalità, all'abilismo e alle epistemologie situate. Le narrazioni si configurano come forme di sapere capaci di cogliere a partire dai vissuti meccanismi di oppressione, articolando con precisione la produzione culturale della disabilità (Goodley, 2014): la memoria corporea, il ricordo di parole ricevute e negate, di sguardi, di ostacoli ricostruisce la strutturazione delle identità attraverso aspettative sociali, lessico, pratiche educative.

Le narrazioni mostrano quanto la scuola non rappresenti affatto uno spazio neutro rispetto all'abilismo e restituiscono la rilevanza delle tracce che lasciano i silenzi, le aspettative, le parole utilizzate dai docenti a scuola. La formazione degli insegnanti deve pertanto includere percorsi di decostruzione dei costrutti abilisti impliciti muovendo da una prospettiva intersezionale. I corsi di specializzazione per le attività di sostegno raramente affrontano il nodo genere-disabilità (Salis, 2025): è essenziale che la formazione pedagogica affronti il nodo genere, intersezionalità e narrazione autobiografica con gli strumenti tipici della disciplina ponendolo al centro della riflessione, nell'ottica di fornire nuove ipotesi interpretative adeguate alla complessità della realtà in cui siamo immersi (Salis, 2024). L'incontro con l'altro assume sempre una dimensione duplice, nell'interiorità di ciascuno e nel riconoscimento dell'altro da sé nella sua identità. «La cura di sé è una vera e propria intensificazione dei rapporti sociali. Possiamo racchiudere tale idea nella formula: occuparsi di sé, per occuparsi dell'altro, per occuparsi del mondo» (Boffo, 2010, p. 361).

Il materiale narrativo qui raccolto può offrire spunti per costruire percorsi formativi centrati sulle esperienze incarnate delle persone.

Le interviste producono ciò che abbiamo definito *agency narrativa*: un processo di posizionamento discorsivo che si costruisce, e si deve continuamente ricostruire nel confronto. La convivenza delle differenze (Ghenò, 2022) si può realizzare laddove le istituzioni educative e lavorative rendono l'*agency narrativa* accessibile, come condizione ordinaria dell'esperienza di tutti e di ciascuna.

Lo studio presenta limiti dovuti al campione di soli tre donne istruite e con ruoli di impegno civile: quindi non considera pertanto le barriere strutturali, diversa provenienza familiare e culturale, il livello di istruzione familiare, altre tipologie di disabilità (sensoriale, cognitiva, psichica). Questo rappresenta una finestra non esaustiva sull'esperienza della disabilità al femminile, e una riflessione attraverso testimoni consapevoli e impegnate, che potrebbe aprire nuove opportunità di interrogarsi per gruppi di donne con e senza disabilità, per strutturare eventuali altre griglie di domande strutturate proprio a partire dalle criticità che emergono attraverso questa ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson R. (2007). The life story interview as a bridge in narrative inquiry. In: Clandinin D.J., a cura di, *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (pp. 224-245). Thousand Oaks: Sage. DOI: 10.4135/9781452226552.n9.
- Bauer M.W. (1996). The narrative interview: Comments on a technique for qualitative data collection. *Papers in Social Research Methods, Qualitative Series*, 1: 1-19.

- Bocci F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In: Bocci F. et al., a cura di, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-82). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In: Goodley D. et al., a cura di, *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-172). Trento: Erickson.
- Boffo V. (2010). La cura di sé e la formazione degli educatori. In: S. Ulivieri, F. Cambi, P. Orefice, a cura di, *Cultura e professionalità educative nella società complessa: l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze* (pp. 356-367). Firenze: Firenze University Press.
- Boffo V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Roma: Apogeo.
- Braun V., Clarke V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3): 328-352. DOI: 10.1080/14780887.2020.1769238.
- Braun V., Clarke V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1): 1-6. DOI: 10.1080/26895269.2022.2129597.
- Clarke V., Braun V. (2016). Thematic analysis. In: Lyons E., Coyle A., editors, *Analyzing Qualitative Data in Psychology* (2nd ed., pp. 84-103). London: Sage. DOI: 10.1080/17439760.2016.1262613.
- Collins P.H. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1: 139-167. DOI: 10.4324/9780429500480-5.
- D.Lgs. 62/2024. Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato. *Gazzetta Ufficiale* n. 111 del 14 maggio 2024.
- FISH Onlus (2019). *Le donne con disabilità che hanno subito violenza. Report VERA*. Testo disponibile al sito: https://www.fishonlus.it/allegati/Report_finale_VERA1.pdf (consultato il 14/04/2026).
- Gabrielli S. (2024). Disability and interculturality: Reflections for training of specialized teachers for educational support in an intersectional perspective. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(2): 92-102. DOI: 10.7346/sipes02202408.
- Garland-Thomson R. (2002). Integrating disability, transforming feminist theory. *NWSA Journal*, 14(3): 1-32. DOI: 10.2979/NWS.2002.14.3.1.
- Garland-Thomson R. (2004). Integrating disability, transforming feminist theory. In Smith B.G., Hutchison B., a cura di, *Gendering Disability* (pp. 73-106). New Brunswick: Rutgers University Press. DOI: 10.1353/nwsa.2003.0005.
- Gheno V. (2022). *Chiamami così. Normalità, diversità e tutte le parole nel mezzo*. Macerata: Il Marginale.

- Goffman E. (1970). *Stigma: L'identità negata*, trad. it. di Mora R. Milano: Giuffrè (ed. orig. 1963).
- Goodley D. (2014). *Dis/ability Studies: Theorising Disablism and Ableism*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203366974.
- Heidegger M. (1957). *Identität und Differenz*. Pfullingen: Neske.
- hooks b., Nadotti M. (2020). *Elogio del margine. Scrivere al buio*. Milano: Tamu (ed. orig. 1984).
- ISTAT (2014). *La violenza contro le donne dentro e fuori la famiglia*. Testo disponibile al sito: https://www.istat.it/it/files/2015/06/Violenze_contro_le_donne.pdf (consultato il 14/04/2026).
- Kidwell J.L. (2025). ADHD and autism in Neurocognitive Mismatch Theory: distinct neurodevelopmental incompatibilities with the market-based system. *Frontiers in Psychology*, 16, 1617192. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1617192.
- L. 104/1992. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Gazzetta Ufficiale n. 39 del 17 febbraio 1992.
- Lincoln Y.S., Guba E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lopez S. (2023). *Educazione inclusiva e processi di cambiamento: pratiche e riflessioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Lussu J. (2022). *Il libro delle streghe*. Rimini: NdA Press.
- Morris J. (1991). *Pride Against Prejudice: Transforming Attitudes to Disability*. London: The Women's Press.
- Mura A., Tatulli I. (2017). Emancipazione e voci femminili: il progetto di vita tra difficoltà e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1): 107-123.
- Murgia M. (2021). *Stai zitta e altre nove frasi che non vogliamo sentire più*. Torino: Einaudi.
- Nardocci C. (2021). Dalla parola che discrimina alla parità nel linguaggio: la dimensione sovranazionale (e comparata). In: Brambilla M., D'Amico M., Crestani V., Nardocci C., a cura di, *Genere, disabilità, linguaggio. Progetti e prospettive a Milano* (pp. 53-74). Milano: FrancoAngeli.
- OMS (2001). *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- ONU (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Its Optional Protocol*. New York: United Nations (ratificata dall'Italia con L. 18/2009).
- OSCAD (2022). *La violenza contro le donne con disabilità*. Roma: Ministero dell'Interno. Testo disponibile al sito: https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2022-12/la_violenza_contro_le_donne_con_disabilita.pdf (consultato il 14/04/2026).
- Pisanu S., Sdao P., a cura di (2022). *Violenza e donne con disabilità. Report D.i.Re. Donne in Rete contro la violenza*. Testo disponibile al sito <https://www.direcontro-laviolenza.it/wp-content/uploads/2023/07/REPORT-Dati-D.i.Re-2023-1.pdf> (consultato il 14/04/2026).
- Riessman C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Salis F. (2016). *Disabilità cognitiva e narrazione. Il contributo in Pedagogia speciale*. Roma: Anicia.

- Salis F. (2024). *L'agire pedagogico*. Roma: Anicia.
- Salis F., Casilio S. (2025). Povertà educative e violenza di genere: costruire una didattica in chiave intersezionale. In Stramaglia M., Farina T., a cura di, *Povertà educative. Rischio, marginalità, prevenzione*. Lecce: PensaMultimedia.
- Schütze F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3): 283-293.
- Shakespeare T. (2006). *Disability Rights and Wrongs*. London: Routledge.
- Taddei A., Alesi B. (2024). The difficult transition from school to work for women with disabilities: A question of democracy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1): 107-114. DOI: 10.7346/sipes-01-2024-10.
- Tatulli I. (2011). Donne e disabilità: realtà a confronto. In Mura A., a cura di, *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Tatulli I. (2023). *Ragazze e donne con disabilità. Percorsi storico-culturali, narrazioni e orientamento formativo*. Milano: FrancoAngeli. DOI: 10.3280/OA-986.
- Thomas C. (1999). *Female Forms: Experiencing and Understanding Disability*. Buckingham: Open University Press.
- UPIAS (1975). *Fundamental Principles of Disability*. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation.
- Wendell S. (1996). *The Rejected Body: Feminist Philosophical Reflections on Disability*. New York: Routledge.
- Wittgenstein L. (1953). *Philosophische Untersuchungen*. Oxford: Blackwell.

Decolonizzare l'insegnamento, trasformare la scuola: ripensare pratiche, istituzioni, politiche oltre la *learnification*

Decolonising Teaching, Transforming Schooling: Rethinking Practices, Institutions, and Policies Beyond Learnification

Valerio Ferrero*

Riassunto

Il saggio pone in dialogo la critica alla *learnification* con la prospettiva decoloniale, assumendo la scuola come luogo di produzione del sapere. La riduzione dell'educazione ad apprendimento orienta la formazione in senso individuale e prestazionale, oscurando i fini dell'insegnare e i criteri di legittimazione della conoscenza. L'approccio decoloniale radicalizza tale critica, mostrando i regimi di validità che ordinano contenuti, linguaggi e riconoscimenti. Decolonizzare l'insegnamento significa quindi interrogare il modo in cui la scuola seleziona e autorizza conoscenze, trasformando pratiche d'aula, assetti organizzativi e politiche educative per rendere visibili e criticabili le gerarchie epistemiche.

Parole chiave: equità; giustizia sociale; disuguaglianze; *learnification*; critica decoloniale; scuola

Abstract

The paper places the critique of *learnification* in dialogue with a decolonial perspective, treating the school as a place of knowledge production. The reduction of education to learning recasts schooling in individualised and performative terms, obscuring the purposes of teaching and the criteria of knowledge legitimation. A decolonial approach sharpens this critique by exposing the regimes of validity that organise content, language and recognition. Therefore, decolonising teaching means questioning how schools select and authorise knowledge, and transforming classroom practices, institutional arrangements and educational policies so as to make epistemic hierarchies visible and open to critique.

Key words: equity; social justice; inequalities; *learnification*; decolonial critique; school

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 25/05/2026

* Università degli Studi di Torino. E-mail: valerio.ferrero@unito.it.

1. Trasformare la scuola: un'urgenza in nome della giustizia sociale

La decolonizzazione dell'insegnamento non riguarda soltanto i contenuti, ma soprattutto le forme mediante cui la scuola ordina, legittima e trasmette il sapere. In un contesto segnato da crescenti disuguaglianze ed eterogeneità, la scuola resta sospesa tra promessa democratica di emancipazione e persistenza di dispositivi selettivi e gerarchizzanti. Il problema non si riduce dunque all'inclusione o all'aggiornamento dei curricula, ma impone di ripensare la questione pedagogica nella sua dimensione politica. Il saggio indaga il rapporto tra critica alla *learnification* e approccio decoloniale, considerando la scuola come intreccio tra pratiche di insegnamento, legittimazione del sapere e giustizia sociale.

La critica alla *learnification* (Biesta, 2023a; 2023b) coglie una torsione decisiva del discorso educativo contemporaneo. La riduzione dell'educazione al lessico dell'apprendimento non coincide con un innocuo slittamento terminologico, ma attenua la domanda sui fini, indebolisce la dimensione pubblica dell'insegnare e afferma un'immagine individualizzata e prestazionale della formazione. Quando prevale ciò che può essere rilevato e certificato, si eclissa la questione di ciò che è importante insegnare e delle condizioni che rendono l'educazione una pratica formativa e non una mera regolazione di risultati.

La prospettiva decoloniale (Borghi, 2020; Mignolo e Walsh, 2024) radicalizza tale diagnosi, mostrando che la rimozione dell'educativo non è mai neutrale. Curricula, pratiche didattiche e criteri di riconoscimento sono iscritti in ordinamenti epistemici storicamente determinati, entro cui agiscono forme di *epistemicidio* (de Sousa Santos, 2018), ossia cancellazioni, svalutazioni o neutralizzazioni di saperi prodotti fuori dalla matrice eurocentrica. In questo quadro, anche l'equità rinvia non soltanto alla distribuzione delle opportunità, ma ai modi in cui la scuola riconosce le differenze, accredita voci, disciplina gli accessi alla conoscenza e definisce ciò che conta come sapere legittimo.

Decolonizzare l'insegnamento significa perciò assumere la trasformazione della scuola come compito pedagogico e politico, intervenendo sulla pratica d'aula, sulla dimensione organizzativa e istituzionale e sulle politiche educative. Il saggio colloca la propria analisi a questo triplice livello, mostrando come l'approccio decoloniale possa radicalizzare la critica alla *learnification*.

2. In antitesi alla rimozione dell'educativo: la critica alla *learnification*

Se decolonizzare l'insegnamento significa porre in questione le forme mediante cui la scuola seleziona, ordina e trasmette il sapere (Absolon, 2019; Charles, 2019), occorre anzitutto interrogare il regime pedagogico entro cui tali operazioni risultano ovvie. La questione riguarda non solo i contenuti esclusi o

marginalizzati, ma anche il linguaggio mediante cui l'educazione è descritta, giustificata e resa governabile. Prima di chiedersi quali saperi la scuola autorizzi, è necessario comprendere in quale lessico essa pensi se stessa, quali problemi tale vocabolario consenta di formulare o contribuisca a disattivare.

Su questo piano, acquisisce rilievo la critica alla *learnification*. La riconduzione dell'educazione al lessico dell'apprendimento riconfigura il discorso pedagogico, incidendo sul modo in cui sono pensati fini, contenuti e forme dei processi formativi (Corbi e Oliverio, 2013). Tale slittamento oscura ciò che la decolonizzazione dell'insegnamento impone di riportare in primo piano, ossia i saperi trasmessi, i criteri che li autorizzano e le gerarchie che ne regolano la circolazione.

Come ha mostrato Gert Biesta (2006), il lessico dell'apprendimento tende ad affermarsi anche in virtù della sua apparente neutralità: esso sembra descrivere processi senza prescrivere fini, registrare dinamiche senza prendere posizione sul loro senso. Proprio questa duttilità ne mostra però il limite: quanto più tale logica si estende, tanto più si riduce la possibilità di nominare ciò che nell'educazione eccede la pura acquisizione, ossia la selezione di un contenuto, l'esposizione a un mondo comune, l'assunzione di una responsabilità rispetto alla direzione del formare.

Il linguaggio dell'educazione è stato rimpiazzato ampiamente da un linguaggio dell'apprendimento. Questo nuovo linguaggio dell'apprendimento sostiene certamente l'espressione di idee e intuizioni difficili da articolare con il solo linguaggio dell'educazione, ma rende più difficile enucleare e comprendere concetti relativi a ciò che caratterizza e dovrebbe riguardare l'educazione (p. 14).

Tradotta prevalentemente nei termini dell'apprendere, l'educazione rischia di essere ricompresa entro una grammatica dell'adattamento e dell'ottimizzazione, in cui il problema dell'insegnare perde consistenza.

Questa torsione comporta un indebolimento della scuola come spazio pubblico. Quando il discorso si organizza attorno all'apprendimento, essa è descritta come luogo di accompagnamento di traiettorie individuali, più che come luogo in cui si definiscono contenuti, criteri e orientamenti che riguardano la vita comune, anche perché «il linguaggio dell'apprendimento rende difficile affrontare le questioni di scopo, di contenuto e di relazione» (Biesta, 2010, p. 5). Si attenua non soltanto il ruolo del docente, ma la possibilità di pensare l'insegnamento come atto di scelta e di responsabilità rispetto a che cosa insegnare, in quale forma e in vista di quali fini.

In questo spostamento, muta anche la semantica dell'equità: nel paradigma della *learnification*, essa è ricodificata entro una razionalità meritocratica e neo-

liberista (Delahunty, 2025; Säfström and Månsson, 2022), che la riduce all'accesso individuale alle opportunità e alla loro conversione in risultati. La riuscita viene così attribuita al soggetto, mentre le disuguaglianze tendono a essere naturalizzate (Duggan, 2012; Goudarzi et al., 2022). Rimane invece opaco il carattere non neutrale dell'ordine che definisce opportunità e risultati e che universalizza criteri di valore, forme di soggettività e gerarchie di legittimazione storicamente situate. L'equità si configura così come regolazione delle differenze, più che come critica dell'ordine che le istituisce.

Il limite di tale impianto emerge quando l'equità assume funzione regolativa, anziché divenire criterio in grado di esporre a critica l'assetto educativo. Ciò che resta sottratto all'interrogazione non è solo la distribuzione delle opportunità, ma il regime entro cui acquistano senso (Delahunty, 2024), a partire da domande che riguardano quali apprendimenti siano ritenuti desiderabili, quali competenze siano giudicate rilevanti, quali esiti costituiscano una prova di riuscita. L'equità tende pertanto a coincidere con una più efficiente amministrazione di possibilità già date, senza incidere sui presupposti epistemici e simbolici che ne orientano la definizione e che conferiscono ad alcune forme di sapere maggiore autorevolezza, visibilità, legittimità.

Su questa soglia di opacità, il lessico dell'apprendimento rivela la propria insufficienza nel concentrarsi su acquisizioni ed esiti, oscurando il carattere storicamente situato dei contenuti trasmessi e dei criteri che ne autorizzano la circolazione. La *learnification* non ridefinisce così solo il vocabolario dell'educazione, ma delimita anche ciò che può ancora divenire oggetto di controversia. In questo snodo, la prospettiva decoloniale è decisiva, riportando al centro la questione dei saperi, delle gerarchie che li ordinano e delle condizioni della loro trasmissione.

3. La prospettiva decoloniale per contrastare le derive della *learnification*

La critica alla *learnification* illumina una torsione del discorso educativo che investe non solo il lessico, ma la sua grammatica concettuale. Il problema non è l'apprendere in sé, bensì la riscrittura dell'educazione nei termini di acquisizione, competenza e prestazione, come se il suo significato si esaurisse in ciò che il soggetto incorpora e mostra. In questa riconfigurazione, si attenua la possibilità di interrogare criticamente i saperi, i criteri che li autorizzano e l'ordine entro cui acquistano evidenza.

Anche quando tale riduzione è tematizzata, può restare intatta una naturalizzazione più profonda: i saperi continuano a essere assunti come dati, mentre resta sullo sfondo il processo storico e politico attraverso cui alcuni si affermano come legittimi (Apple, 2003; Gitlin et al., 2005). Da sola, la critica alla

learnification rischia così di fermarsi alla diagnosi dell'acquisizione individuale, senza discutere il regime di validità che la precede e ne orienta oggetti, linguaggi e criteri di riconoscimento.

La prospettiva decoloniale introduce uno scarto decisivo, già solo sostenendo che «l'apprendimento nella sua forma più potente [possa] davvero essere liberatorio» (bell hooks, 2020, p. 34). La questione non consiste solo nel riaprire il problema di ciò che si insegna, ma soprattutto nel riconoscere che non tutti i saperi entrano nella scuola con lo stesso statuto (Gozzelino, 2023; Sleeter, 2010): alcuni operano come forme legittime di conoscenza, capaci di definire ciò che conta come realtà, razionalità e sapere; altri compaiono come materiali da integrare o rappresentare, ma non come principi attraverso cui interpretare il mondo. La differenza cruciale non è tra presenza e assenza, ma tra ciò che struttura il campo del sapere e ciò che vi compare in posizione subalterna.

Si chiarisce così il limite della *learnification*: quando il sapere è trattato soprattutto come contenuto da acquisire, tende a figurare come neutro, poiché ci si concentra sui modi in cui il soggetto lo apprende (Brunila, 2019). Questa neutralità è però costruita. Le conoscenze non circolano nelle stesse condizioni: alcune godono di un'autorità già riconosciuta, mentre altre sono segnate da una presunzione di minorità epistemica. Come sostiene Grosfoguel (2007; 2011), la critica decoloniale non riguarda solo l'esclusione di contenuti, ma la pretesa universalistica di un ordine epistemico eurocentrico e occidentale assunto come misura neutrale del sapere. Il lessico dell'apprendimento lascia in ombra questa asimmetria, concentrandosi sul soggetto che acquisisce più che sulle condizioni che stabiliscono che cosa debba essere appreso.

In una prospettiva controegemonica (Bianchi e D'Antone, 2024; Burgio, 2022), decolonizzare l'insegnamento significa intervenire non solo sui contenuti, ma sui criteri che ne regolano la legittimazione, nella consapevolezza che «parlare oltre i confini della differenza è un intervento radicale» (bell hooks, 2022, p. 233). Non si tratta di sostituire un canone con un altro, ma di discutere il principio per cui alcuni saperi funzionano come misura implicita degli altri (Gozzelino e Mohamed, 2024; Vázquez, 2015). L'idea di pluriversalismo (Grosfoguel, 2012), in dialogo con il pensiero pedagogico e femminista di bell hooks (2024), indica la possibilità di far entrare in conflitto criteri diversi di verità, autorità e interpretazione del mondo; mostra così che la riduzione dell'educazione ad acquisizione individuale depolitizza la selezione dei saperi (Dusi, 2024), presentando come ovvio il prodotto di una gerarchia epistemica.

La decolonizzazione designa dunque una trasformazione delle condizioni che definiscono ciò che è riconosciuto come riferimento conoscitivo a scuola, anche perché, come afferma bell hooks (2022) in riferimento alla sua esperienza,

Laddove venivano offerti modi di pensare alternativi, chi studiava poteva impegnarsi nell'insurrezione della conoscenza soggiogata. È stato quindi possibile apprendere idee libertarie in un contesto creato allo scopo di socializzarci ad accettare il dominio (p. 32).

In questo passaggio, anche l'equità cambia statuto: non designa un principio di compensazione interna a un assetto dato, ma rinvia ai criteri tramite cui la scuola riconosce i soggetti, ordina i saperi e autorizza ciò che vale nello spazio educativo (Eriksen and Svendsen, 2020; Maldonado-Torres et al., 2023). La prospettiva decoloniale sposta l'attenzione dalle opportunità ai regimi di validità, dalle distribuzioni ai principi di legittimazione: l'equità riguarda la possibilità di criticare le norme implicite che stabiliscono quali contenuti, linguaggi e forme di elaborazione possano aspirare al riconoscimento. Essa torna così a qualificarsi come categoria pedagogica e politica, investendo non solo gli esiti, ma le condizioni stesse di intelligibilità e autorevolezza che strutturano l'esperienza scolastica.

Ne deriva una diversa lettura delle disuguaglianze, intese non come *deficit* individuali o scarti nei risultati, ma come effetti delle logiche implicite con cui la scuola riconosce, classifica e valuta (Erickson, 2020). Codici linguistici, attese comportamentali, modelli di partecipazione e criteri di legittimazione favoriscono chi si avvicina alla norma culturale dominante e penalizzano chi se ne discosta. Tale norma appare neutra proprio perché coincide con la misura dominante (Zajda et al., 2008). La prospettiva decoloniale radicalizza così la critica alla *learnification*: ridurre l'educazione ad acquisizione individuale oscura le condizioni strutturali della disparità e attribuisce al soggetto gli effetti di un ordine educativo selettivo e gerarchizzato.

4. Trasformare la scuola tra critica alla *learnification* e approccio decoloniale

Disapprendere la *learnification* (Gregory and Laverty, 2017) e assumere l'approccio decoloniale significa sottrarre la trasformazione della scuola ai registri dell'adattamento e dell'enunciazione programmatica. Non è sufficiente denunciare la riduzione dell'educazione ad acquisizione individuale né aggiungere contenuti nuovi, se restano intatti i criteri che stabiliscono ciò che conta come valido, formativo e misurabile. Trasformare la scuola significa intervenire sui *fattori non tradizionali di disuguaglianza* (Ferrero, 2023), ossia sulle logiche interne mediante cui la scuola seleziona, classifica e differenzia.

Un primo livello riguarda la pratica d'aula, in cui la riduzione dell'educazione a competenza, prestazione e *output* prende forma nei dispositivi quoti-

diani (organizzazione delle attività, tempi di parola, richieste legittime, definizione della partecipazione adeguata). Una prospettiva decoloniale esige non solo di includere differenze, ma di mettere in questione la norma implicita che stabilisce quali codici linguistici, stilistici e argomentativi risultino scolasticamente validi (McNeal and Elbow, 2017; Steele, 2018). Occorre riconoscere il valore epistemico di esperienze di confine, appartenenze plurali e narrazioni biografiche, elaborando consegne che non chiedano soltanto di riprodurre un sapere dato, ma permettano di esplicitare da quale posizione lo si incontra e quali assenze esso produca. Risulta centrale la visione di Gloria E. Anzaldúa (2015), secondo cui «connettere esperienze personali e realtà sociali produce autostoria», ossia «un modo di inventare e produrre conoscenza, significato e identità tramite gesti di autoposizionamento e autorappresentazione» (p. 6).

Tale assetto emerge con forza nella valutazione, spesso agita come atto classificatorio (Hassnain, 2023; Holden, 2023). In Italia, essa continua a funzionare come verifica dell'adattamento a una norma invisibile (Peruzzo, 2023): chi si discosta dai codici formali dominanti, da traiettorie di apprendimento lineari e da modelli linguistici e culturali impliciti rischia di essere visto come meno capace o motivato. Le ricerche sugli studenti con biografia migratoria mostrano chiaramente questo scarto, anche per l'incidenza di bias linguistici, culturali e partecipativi (Triventi, 2020). In prospettiva decoloniale, trasformare la valutazione significa discuterne i presupposti e sottrarla all'equazione tra differenza e *deficit*, rendendo i criteri espliciti, negoziabili e sensibili alla pluralità dei modi in cui un sapere può essere argomentato, tradotto e rielaborato. Rubriche, prove, *feedback* e autovalutazione possono così divenire dispositivi di chiarificazione, anziché strumenti di conferma della distanza da una norma culturale non dichiarata.

Il secondo livello riguarda la singola istituzione e ha portata politica. La scuola non è un contenitore di pratiche d'aula, ma produce cultura, regola aspettative, definisce identità e modella implicitamente la popolazione studentesca desiderata. La *governance* non è mai neutra (Awaachia'ookaate' and Chang, 2020), ma organizza il rapporto tra conoscenza, potere e soggettività. Offerta formativa, progettazione, priorità e identità di istituto possono generare selezione implicita e marginalizzare chi non corrisponda al profilo atteso. Il ripensamento decoloniale non dipende quindi da sensibilità personali o iniziative episodiche, ma riguarda il modo in cui l'istituzione rende riconoscibili, discutibili e condivisi i propri criteri pedagogici. Tempi, spazi, risorse, progettualità, valutazione e collegialità diventano luoghi in cui si decide quali saperi entrano nella cultura scolastica, con quale autorità e con quale statuto.

In Italia, questo piano è particolarmente rilevante: l'autonomia scolastica ha aperto spazi di flessibilità e progettualità, ma non implica di per sé una direzione pedagogicamente orientata all'equità (Attinà, 2024). Se non sorretta da

una cultura organizzativa matura e da una visione pedagogica esplicita, può tradursi in adattamento competitivo al contesto (Boarelli, 2019), in ricerca di reputazione e in rincorsa a risorse e progetti esterni, senza porre in discussione i criteri che incidono sulla qualità e sulla giustizia dei percorsi. Decolonizzare la scuola significa quindi sottrarre l'autonomia alla sua lettura gestionale e riconoscerne il carattere epistemico e politico.

Ne discende il rilievo della *leadership* educativa. La figura dirigenziale non deve essere pensata come *manager* dell'efficienza, ma come soggetto capace di interpretare l'autonomia per generare coesione e giustizia (Khalifa et al., 2019; Lopez, 2021). In una scuola attraversata da tensioni sociali, culturali e politiche, la *leadership* è cruciale per costruire visioni condivise, promuovere autovalutazione collettiva, alimentare collegialità e creare alleanze con il territorio. Essa diventa così un nodo mediante cui la scuola può configurarsi come istituzione pubblica orientata all'equità (Biesta, 2004). Dirigenza e lavoro collegiale sono quindi strategici per decidere se la scuola si pensi come organizzazione selettiva o come contesto riflessivo capace di trasformare le proprie *routine* in pratiche di giustizia.

Il terzo livello riguarda le politiche educative. Nel quadro internazionale, l'equità è assunta come obiettivo centrale dei sistemi educativi, chiamati a garantire un'istruzione inclusiva e di qualità (ONU, 2015). Emerge però una duplice tensione: da un lato, il costrutto di equità è spesso terminologicamente instabile, talvolta sovrapposto all'inclusione e raramente chiarito (OECD, 2023); d'altro canto, le politiche che dichiarano di perseguirla finiscono spesso per tradurla in dispositivi di comparazione, standardizzazione e misurazione degli esiti, inscrivendola nella stessa razionalità performativa rafforzata dalla *learnification* (Wang, 2025). La giustizia è così enunciata come fine, mentre i mezzi tendono a riassorbirla nei termini del rendimento e della misurabilità.

Nel contesto italiano, questa tensione è particolarmente acuta. Sebbene la Costituzione, con il principio di scuola «aperta a tutti» (art. 34), leghi istruzione, uguaglianza sostanziale e giustizia sociale (Granata, 2026), persistono profondi divari socioeconomici, socioculturali e territoriali (INVALSI, 2025), insieme a percorsi formativi frammentati e diseguali che raramente producono reale emancipazione (Benadusi e Giancola, 2022). Trasformare la scuola non significa allora solo migliorare gli esiti medi o ridurre gli scarti tra gruppi, ma interrogare le condizioni attraverso cui il sistema scolastico produce o riproduce le disuguaglianze. Ne deriva la centralità dei *fattori non tradizionali di disuguaglianza*, che permettono di leggere pratiche d'aula, culture organizzative e dispositivi politici come dimensioni di un unico problema.

Per questa ragione, non si tratta di aggiungere un lessico decoloniale a pratiche e politiche immutate, ma di ricostruire il nesso tra aula, istituto e spazio pubblico. Una scuola che voglia sottrarsi alle derive della *learnification* non

può limitarsi a correggere gli effetti più visibili della disparità, ma dovrebbe interrogare i criteri che definiscono il legittimo, il formativo e il valutabile, ripensare la propria cultura organizzativa, assumere l'autonomia come responsabilità pedagogica e leggere le *policy* alla luce del regime di validità che istituiscono. La trasformazione della scuola acquista così spessore politico come lavoro continuo di problematizzazione delle forme mediante cui l'educazione seleziona, riconosce, include o esclude.

5. Decolonizzare la scuola: un'operazione di giustizia sociale

La decolonizzazione della scuola non è un intervento circoscritto né un mero aggiornamento del repertorio culturale. Essa pone in questione le condizioni tramite cui l'educazione definisce ciò che ha valore, stabilisce criteri di validità e organizza il riconoscimento, rivelandosi «spazio di apertura radicale» (bell hooks, 1998, p. 24) in termini di contestazione delle gerarchie epistemiche. La critica alla *learnification* individua una prima soglia: la riduzione dell'educazione ad acquisizione individuale sottrae a interrogazione i contenuti da apprendere. La prospettiva decoloniale riapre invece il tema dell'ordine entro cui alcuni saperi si impongono come evidenti e altri restano subordinati.

Emerge un problema che investe la struttura stessa dell'esperienza scolastica. Insegnamento, pratiche valutative, scelte curriculari e orientamenti istituzionali operano dentro assetti che stabilizzano specifiche configurazioni del sapere, del linguaggio e della partecipazione. In questa trama, l'esclusione prende forma nella collocazione differenziale dei soggetti rispetto a ciò che viene riconosciuto come legittimo. La disuguaglianza appare così come effetto strutturale delle modalità attraverso cui la scuola definisce e organizza il proprio oggetto.

Assumere questa diagnosi significa spostare il piano della trasformazione, non correggendo deviazioni o ampliando l'accesso a un quadro invariato, ma intervenendo sui criteri che lo regolano. La decolonizzazione non designa un modello alternativo già dato, bensì una pratica critica che attraversa contenuti, consegne, narrazioni biografiche, valutazione, progettazione collegiale e politiche di istituto. Rendere contestabili le norme implicite su ciò che può essere detto, appreso e riconosciuto significa realizzare un «insegnamento che rende possibili le trasgressioni – un movimento contro e oltre i confini – per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni» (bell hooks, 2020, p. 43). Il confronto tra *learnification* e approccio decoloniale riporta così al centro il carattere storico, situato e conflittuale dei processi educativi che il linguaggio dell'apprendimento tende a neutralizzare.

Su questo terreno, la decolonizzazione della scuola si configura come operazione di giustizia sociale, poiché incide sulle modalità tramite cui l'educazione partecipa alla costruzione del mondo comune. Rendere visibili e discutibili i criteri di legittimazione, interrogare le gerarchie che attraversano i saperi e rimettere in questione le forme di riconoscimento che orientano le pratiche sono i movimenti attraverso cui la scuola può essere pensata come spazio in cui la giustizia diventa problema pedagogico e politico.

Riferimenti bibliografici

- Absolon K. (2019). Decolonizing education and educators' decolonizing. *Intersectionalities: A Global Journal of Social Work Analysis, Research, Polity, and Practice*, 7(1): 9-28. Doi: 10.48336/IJUFBE8541.
- Anzaldúa G.E. (2015). *Light in the Dark*. Durham: Duke University Press.
- Apple M.W. (2003). *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge.
- Attinà M. (2024). Venticinque anni dall'Autonomia Scolastica, cinquanta anni dai Decreti Delegati: premesse rispettate, promesse tradite, esiti attesi per ripensare la scuola oggi. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1): 10-16. Doi: 10.7347/spgs-01-2024-02.
- Awaachia'ookaate' (Jason D. Cummins, Apsáalooke) and Chang E. (2020). Safe zones, dangerous leadership: Decolonial leadership in settler-colonial school contexts. *Journal of School Leadership*, 30(6): 519-540. Doi: 10.1177/1052684620951723.
- bell hooks (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- bell hooks (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- bell hooks (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.
- bell hooks (2024). *Pedagogia impegnata e decoloniale*. Brescia: Scholé.
- Benadusi L. e Giancola O. (2022). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi L. e D'Antone A. (2024). Intersezionalità o transindividualità? Potere, tokenismo e conflitto in una prospettiva di pedagogia critica. *Educational Reflective Practices*, 14(1): 208-222. Doi: 10.3280/erp1-2024oa18301.
- Biesta G.J. (2004). Education, accountability, and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained?. *Educational Theory*, 54(3): 233-250. Doi: 10.1111/j.0013-2004.2004.00017.x.
- Biesta G.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm.
- Biesta G.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. New York: Routledge.
- Biesta G.J. (2023a). *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*. Milano: FrancoAngeli.

- Biesta G.J. (2023b). *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*. Roma: Tab.
- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Borghi R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- Brunila K. (2019). The power of critical feminist pedagogy in challenging “learnification” and the neoliberal ethos. In: Magaraggia S., Mauerer G. and Schmidbaur M., editors, *Feminist Perspectives on Teaching Masculinities* (pp. 19-28). New York: Routledge.
- Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Charles M. (2019). Effective teaching and learning: Decolonizing the curriculum. *Journal of Black Studies*, 50(8): 731-766. Doi: 10.1177/0021934719885631.
- Corbi E. e Oliverio S. (2013). La deriva della ‘learnification’ e l’appello della paideia. Oltre l’apprendimento ‘matematico’ e costruttivista. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 8(1): 183-199.
- de Sousa Santos B. (2018). *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press.
- Delahunty T. (2024). ‘Datafied dividuals and learnified potentials’: The coloniality of datafication in an era of learnification. *Educational Philosophy and Theory*: 1-13. Doi: 10.1080/00131857.2024.2435333.
- Delahunty T. (2025). The convergence of late neoliberalism and post-pandemic scientific optimism in the configuration of scientific learnification. *Educational Review*, 77(7): 2327-2349. Doi: 10.1080/00131911.2024.2307509.
- Duggan L. (2012). *The twilight of equality?: Neoliberalism, cultural politics, and the attack on democracy*. Boston: Beacon Press.
- Dusi P. (2024). Imparare ad abitare zone scomode: decolonizzare la conoscenza e i sistemi scolastici andando oltre il deficit thinking. *Pedagogia e Vita*, 82(2): 15-32.
- Eriksen K.G. and Svendsen S.H.B. (2020). Decolonial options in education: Interrupting coloniality and inviting alternative conversations. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(1): 1-9. Doi: 10.7577/njcie.3859.
- Erickson F. (2020). Culture and the production of school inequality. In: Papa R., editor, *Handbook on promoting social justice in education* (pp. 567-582). Cham: Springer.
- Ferrero V. (2023). La scuola è aperta a tutti? Una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 12(1): 239-262.
- Gitlin A., Burbank M.D. and Kauchak D. (2005). The struggle for legitimate knowledge: Teachers’ thinking on research. In: Bodone F., editor, *What Difference Does Research Make and for Whom* (pp. 111-128). New York: Peter Lang.
- Goudarzi S., Badaan V. and Knowles E.D. (2022). Neoliberalism and the ideological construction of equity beliefs. *Perspectives on Psychological Science*, 17(5): 1431-1451. Doi: 10.1177/17456916211053311.
- Gozzelino G. (2023). Intercultura e valorizzazione delle diversità per contrastare le disuguaglianze. In: Milani L. e Matera F., a cura di, *Accoglienza tra intercultura, cittadinanza e Global education* (pp. 59-70). Bari: Progedit.

- Gozzelino G. e Mohamed F. (2024). Dall'impero alla classroom: decostruire il razzismo a scuola tra analisi storica e pratica decoloniale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14(2): 279-294. Doi: 10.30557/MT00316.
- Granata A. (2026). *Pedagogia delle diversità. Coltivare la democrazia in classe*. Roma: Carocci.
- Gregory M.R. and Laverty M.J. (2017). Pragmatism and the unlearning of learnification. *Childhood & Philosophy*, 13(28): 521-536. Doi: 10.12957/childphilo.2017.29925.
- Grosfoguel R. (2007). The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. *Cultural Studies*, 21(2-3): 211-223. Doi: 10.1080/09502380601162514.
- Grosfoguel R. (2011). Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1). Doi: 10.5070/T411000004.
- Grosfoguel R. (2012). Decolonizing Western Uni-versalisms: Decolonial Pluri-versalism from Aimé Césaire to the Zapatistas. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(3): 88-103. Doi: 10.5070/T413012884.
- Hassnain H. (2023). Decolonizing evaluation: Truth, power, and the global evaluation knowledge base. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 19(44): 142-155. Doi: 10.56645/jmde.v19i44.803.
- Holden T. (2023). Standardized Testing: A Call for Repositioning and Revitalizing by Decolonizing Assessment. *Antistasis*, 13(2): 46-52.
- INVALSI (2025). *Rapporto INVALSI 2025*. Roma: INVALSI.
- Khalifa M.A., Khalil D., Marsh T.E. and Halloran C. (2019). Toward an indigenous, decolonizing school leadership: A literature review. *Educational Administration Quarterly*, 55(4): 571-614. Doi: 10.1177/0013161X18809348.
- Lopez A.E. (2021). *Decolonizing educational leadership: Exploring alternative approaches to leading schools*. Cham: Springer.
- Maldonado-Torres N., Bañales X., Lee-Oliver L., Niyogi S., Ponce A. and Radebe Z. (2023). Decolonial pedagogy against the coloniality of justice. *Educational Theory*, 73(4): 530-550. Doi: 10.1111/edth.12596.
- McNeal R. and Elbow P. (2017). Decolonizing the classroom: An essay in two parts. *Writing on the Edge*, 28(1): 19-32.
- Mignolo W.D. e Walsh C.E. (2024). *Decolonialità. Concetti, analisi, prassi*. Roma: Castelvecchi.
- OECD (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. Paris: OECD.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. New York: ONU.
- Peruzzo F. (2023). Chi è dentro e chi è fuori? Usare l'approccio decoloniale per ripensare le politiche pubbliche di inclusione e dispersione scolastica. *Meridiana: rivista di storia e scienze sociali*, 107(2): 57-88.

- Säfstrom C.A. and Månsson N. (2022). The marketisation of education and the democratic deficit. *European Educational Research Journal*, 21(1): 124-137. Doi: 10.1177/14749041211011293.
- Sleeter C.E. (2010). Decolonizing curriculum. *Curriculum Inquiry*, 40(2): 193-204. Doi: 10.1111/j.1467-873X.2010.00477.x.
- Steele C. (2018). Decolonizing the Classroom. *The Radical Teacher*, 110: 55-57. Doi: 10.5195/rt.2018.441.
- Triventi M. (2020). Are children of immigrants graded less generously by their teachers than natives, and why? Evidence from student population data in Italy. *International Migration Review*, 54(3): 765-795. Doi: 10.1177/0197918319878104.
- Vázquez R. (2015). Decolonial practices of learning. In: Friedman J., Haverkate V., Oomen B., Park E. and Sklad M., editors, *Going glocal in higher education: The theory, teaching and measurement of global citizenship* (pp. 94-102). Middelburg: UCR.
- Wang C.P. (2025). Social Justice and Educational Equity in the 21st Century: Trends and Changes Influenced by Neoliberalism. *Bulletin of Educational Research*, 71(4): 81-122. Doi: 10.6910/BER.202512_71(4).0003.
- Zajda J., Biraimah K. and Gaudelli W., editors, (2008). *Education and social inequality in the global culture*. Dordrecht: Springer.

Progettare per la pluralità: UDL, giustizia epistemica e pratiche di cura nei contesti educativi post-digitali

Designing for plurality: UDL, epistemic justice, and practices of care in post-digital educational contexts

Antonio Balestra*

Riassunto

Il contributo propone una rilettura dell'Universal Design for Learning (UDL) come grammatica progettuale della pluralità nei contesti educativi post-digitali, articolandola attraverso tre spostamenti teorici tra loro connessi. Il primo sposta l'UDL dal piano dell'accessibilità a quello del riconoscimento epistemico, mettendolo in dialogo con la nozione di giustizia epistemica nelle sue dimensioni testimoniale ed ermeneutica. Il secondo reinterpreta la cura non come disposizione morale del singolo docente, ma come infrastruttura istituzionale delle mediazioni didattiche ordinarie. Il terzo introduce un criterio di vigilanza progettuale nei confronti degli ambienti post-digitali, nei quali ciò che risulta tecnicamente tracciabile tende a essere assunto come evidenza privilegiata dell'apprendimento. Giustizia epistemica, epistemologie situate, etica della cura e studi post-digitali vengono così messi in relazione per costruire una cornice concettuale integrata, orientata verso una giustizia curricolare, valutativa e organizzativa. Nella parte finale, il saggio discute alcune implicazioni per la progettazione didattica e la formazione docente, individuando possibili direzioni per la ricerca empirica futura.

Parole chiave: Universal Design for Learning; giustizia epistemica; etica della cura; progettazione didattica; educazione post-digitale.

Abstract

This article proposes a reinterpretation of Universal Design for Learning (UDL) as a design grammar of plurality in post-digital educational contexts, articulating it through three interconnected theoretical shifts. The first moves UDL from the plane of accessibility to that of epistemic recognition, bringing it into dialogue with the notion of epistemic justice in its testimonial and hermeneutical dimensions. The second reinterprets care not as a moral disposition of the individual teacher, but as the institutional infrastructure of ordinary pedagogical mediations. The third introduces a criterion of design vigilance with respect to

* Link Campus University. E-mail: a.balestra@unilink.it.

assumed as privileged evidence of learning. Epistemic justice, situated epistemologies, ethics of care, and post-digital studies are thus brought into relation to construct an integrated conceptual framework, orientated towards curricular, evaluative, and organisational justice. In its final section, the article discusses implications for instructional design and teacher education, identifying possible directions for future empirical research.

Key words: Universal Design for Learning; epistemic justice; ethics of care; instructional design; post-digital education.

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 15/06/2026

1. Introduzione

Nel dibattito educativo contemporaneo inclusione, innovazione e personalizzazione sono diventate parole ad alta intensità normativa. Proprio la loro larga circolazione, tuttavia, rischia di trasformarle in significanti rassicuranti: formule capaci di produrre consenso senza incidere davvero sulle strutture che regolano l'accesso ai saperi, la partecipazione alle pratiche scolastiche e i criteri attraverso cui la scuola interpreta e valuta le prestazioni degli studenti. Una scuola può dichiararsi inclusiva e continuare, al tempo stesso, a valutare attraverso criteri opachi, a legittimare un solo codice linguistico e culturale, a premiare la rapidità e la conformità formale più della comprensione, a incorporare ambienti digitali che rendono alcune traiettorie di apprendimento più leggibili e altre più marginali (Biesta, 2015; Black & Wiliam, 2018; Williamson, 2017; Williamson et al., 2020).

Assumere sul serio l'inclusione significa allora sottrarla al registro dichiarativo e riconoscerla come proprietà progettuale del curriculum. Obiettivi, materiali, mediazioni, prove e feedback diventano, in questa prospettiva, i luoghi in cui si decide se la pluralità degli studenti verrà trattata come eccezione da amministrare o come condizione ordinaria dell'apprendere. Da questo punto di vista, l'Universal Design for Learning (UDL) può essere riletto non come repertorio tecnico di accomodamenti, ma come grammatica progettuale della pluralità: una cornice che rende più pubbliche, intelligibili e discutibili le condizioni di accesso, partecipazione e riconoscimento, contrastando la dipendenza del successo scolastico da codici impliciti e da formati univoci di prestazione (Meyer et al., 2014; CAST, 2024; Cottini, 2019). Una simile lettura si colloca

in continuità con una linea di ricerca che ha già interpretato l'UDL come dispositivo pedagogico per l'inclusione e la giustizia educativa nei contesti post-digitali (Balestra, 2025).

Il presente contributo si articola attorno a tre spostamenti teorici tra loro connessi.

Il primo sposta l'UDL dal piano dell'accessibilità a quello del riconoscimento, intendendo il framework non come strumento di accomodamento ma come dispositivo capace di interrogare i criteri attraverso cui la scuola attribuisce credibilità, interpreta le differenze e distribuisce intelligibilità, in dialogo con la nozione di giustizia epistemica di Fricker (2007) e con i suoi sviluppi in campo educativo (Kotzee, 2017).

Il secondo sposta la cura dalla disposizione morale del singolo docente alla qualità istituzionale delle mediazioni didattiche ordinarie, riconoscendole una funzione pubblica nell'architettura curricolare.

Il terzo introduce nei contesti post-digitali un criterio di vigilanza progettuale rispetto allo slittamento per cui ciò che risulta tecnicamente tracciabile tende a essere assunto come evidenza privilegiata dell'apprendimento.

Il contributo muove dalla domanda se e a quali condizioni l'UDL possa essere riletto non soltanto come cornice di accessibilità, ma come dispositivo critico capace di rendere più pubbliche, discutibili e giuste le condizioni di riconoscimento, partecipazione e valutazione nei contesti educativi post-digitali. Per rispondervi, i nuclei teorici presi in esame, giustizia epistemica, epistemologie situate, etica della cura, studi post-digitali, non vengono passati in rassegna separatamente, ma messi in relazione in funzione della costruzione di una cornice concettuale integrata.

2. Progettare la pluralità: UDL e giustizia epistemica

La tradizione italiana dell'integrazione ha rappresentato una conquista storica di grande rilievo sottraendo migliaia di alunni alla segregazione istituzionale e affermando un'idea di scuola come spazio condiviso. Oggi, tuttavia, quel patrimonio chiede di essere rilanciato oltre la logica compensativa che spesso lo ha accompagnato. In molte pratiche scolastiche continua a operare una struttura implicita per cui esisterebbe una forma ordinaria dell'insegnamento, pensata per uno studente medio, mentre alcuni soggetti richiederebbero adattamenti successivi. Il punto critico non è soltanto organizzativo, ma epistemico e politico, perché conserva intatta la norma e interpreta la variabilità come distanza da una forma presunta ordinaria dell'apprendere (Florian, 2012; Cottini, 2019).

Assumere la pluralità come condizione ordinaria implica uno spostamento di baricentro: non accomodamenti ex post, ma progettazione ex ante di ambienti

in cui accessi, mediazioni, tempi, forme di partecipazione e criteri di valutazione siano pensati fin dall'inizio in rapporto alla variabilità degli studenti. In questa direzione, il capability approach aiuta a distinguere tra uguaglianza nominale dei mezzi e uguaglianza sostanziale delle opportunità (Sen, 1999; Nusbaum, 2012; Terzi, 2010) poiché una risorsa formalmente identica può risultare diversamente convertibile a seconda dei repertori linguistici, delle modalità di accesso e delle mediazioni disponibili (Balestra, 2025). Il problema dell'inclusione, allora, non consiste nell'aggiungere eccezioni a un curriculum già dato, ma nel ripensarne le forme ordinarie.

In questa prospettiva, l'UDL può essere inteso come una cornice che organizza la pluralità delle vie di accesso, di partecipazione e di dimostrazione, mantenendo stabili gli obiettivi cognitivi e rendendo più controllabili i criteri di giudizio (Meyer et al., 2014; CAST, 2024). La sua rilevanza pedagogica emerge con maggiore chiarezza quando viene messo in dialogo con la giustizia epistemica. Come ha mostrato Fricker (2007), l'ingiustizia epistemica assume almeno due forme. La prima è la dimensione testimoniale, che riguarda la distribuzione della credibilità accordata ai soggetti come portatori di conoscenza; la seconda è la dimensione ermeneutica, che riguarda la disponibilità di risorse interpretative adeguate per comprendere e nominare le esperienze.

Nel contesto scolastico, l'UDL interviene anzitutto sul piano testimoniale. Quando il riconoscimento della competenza non dipende da un solo formato prestazionale, ampliare le forme legittime di evidenza, mantenendo invariato il nucleo cognitivo della prova, significa sottrarre il giudizio a una dipendenza indebita da codici impliciti e convenzioni che distribuiscono in modo ineguale le possibilità di riconoscimento (Fricker, 2007; Black & Wiliam, 2018; CAST, 2024). L'UDL tocca anche la dimensione ermeneutica, sebbene in modo più indiretto. Rendere leggibili i compiti ed esplicitare i criteri significa mettere a disposizione risorse interpretative, ma la questione ermeneutica investe il curriculum stesso, interrogando quali esperienze risultino nominabili, quali saperi trovino cittadinanza, quali prospettive restino ai margini. Per questa ragione l'UDL non basta da solo, poiché la sua forza nel rendere il giudizio meno dipendente da aspettative tacite deve essere accompagnata da un interrogativo più radicale sulle gerarchie epistemiche che la scuola rende disponibili (Fricker, 2007; Haraway, 1988).

Va riconosciuto, tuttavia, che questa lettura non è priva di tensioni. Una parte della letteratura di matrice disability studies ha segnalato il rischio che l'UDL, nel processo di istituzionalizzazione, venga ridotto a un repertorio tecnico di accomodamenti, perdendo le sue potenzialità critiche (Baglieri et al., 2011; Dolmage, 2017), con il risultato di lasciare intatte le strutture normative che producono la variabilità come problema. È precisamente contro questo ri-

schio che la lettura qui proposta si colloca, nell'idea che mettere l'UDL in dialogo con la giustizia epistemica, attraverso il lavoro di Medina (2013) sull'epistemologia della resistenza e di Kotzee (2017) sul nesso tra giustizia epistemica ed educazione, non sia un'operazione ornamentale, ma un tentativo di restituire una funzione critica capace di interrogare, piuttosto che semplicemente gestire, i criteri attraverso cui la scuola distribuisce credibilità e riconoscimento.

3. Cura, curriculum e riconoscimento nei contesti educativi post-digitali

Nei contesti educativi post-digitali, il digitale non è più un'aggiunta al mondo scolastico, ma parte dell'infrastruttura che definisce le forme di visibilità, di partecipazione e di giudizio. Il termine non designa una fase cronologicamente successiva al digitale ma, come hanno argomentato Jandrić et al. (2018) e Knox (2019), una condizione in cui le tecnologie sono diventate così pervasive da non poter più essere pensate come strumenti separati dall'esperienza sociale e istituzionale. Parlare di educazione post-digitale significa allora interrogare le condizioni in cui piattaforme, sistemi di tracciamento e dispositivi valutativi co-producono ciò che appare misurabile, pertinente e credibile nell'esperienza scolastica.

La pluralità che l'UDL assume sul piano della progettazione non può essere letta in chiave esclusivamente cognitiva. Gli studenti entrano nel curriculum come soggetti situati all'incrocio di lingua, classe, genere, provenienza, corpo, disabilità e alfabetizzazioni digitali. Il richiamo all'intersezionalità mantiene qui una rilevanza pedagogica precisa, non per moltiplicare etichette identitarie, ma per ricordare che le condizioni di accesso e riconoscimento non si distribuiscono in modo uniforme (Crenshaw, 1989, 1991; Artiles, 2013; Bourdieu, 1986). La progettazione didattica non può limitarsi a "prevedere differenze", ma deve interrogare gli effetti differenziali delle proprie forme ordinarie.

Se ogni conoscenza è situata, incarnata e parziale (Haraway, 1988), anche il curriculum va sottratto all'illusione della neutralità. Il problema non riguarda soltanto chi apprende, ma i filtri attraverso cui la scuola seleziona ciò che conta come sapere e le forme di evidenza che rendono alcune soggettività più intelligibili di altre. La questione del riconoscimento eccede così la sola accessibilità dei dispositivi e investe i contenuti, i repertori simbolici e le gerarchie epistemiche che strutturano l'esperienza scolastica. L'UDL non esaurisce questa questione, ma può offrire l'infrastruttura progettuale entro cui una pluralizzazione dei punti di vista e delle forme di restituzione diventa praticabile (Paris, 2012; Paris & Alim, 2017). Il punto decisivo non è semplicemente moltiplicare i formati, ma costruire condizioni in cui la pluralizzazione degli accessi coincida con una maggiore responsabilità epistemica del curriculum, poiché un sapere che

ospita complessità e rende contestabili i propri presupposti non perde rigore, lo approfondisce (Haraway, 1988).

È su questo terreno che la cura mostra il suo significato più fecondo. Nel lessico educativo, essa viene spesso ridotta a disposizione relazionale del singolo docente, per cui la scuola può essere accogliente sul piano interpersonale e restare ingiusta nelle sue procedure. Per questa ragione la cura va pensata come infrastruttura istituzionale dell'azione educativa, nel senso in cui Tronto (1993, 2013) e Mortari (2006, 2015) spostano l'attenzione dalla benevolenza alla responsabilità organizzata, dalla disposizione soggettiva alla qualità delle condizioni che rendono possibile apprendere senza umiliazione e senza arbitrio. Come verrà discusso nella sezione successiva, questa responsabilità si traduce in scelte progettuali precise e verificabili.

Nei contesti post-digitali, piattaforme, sistemi di tracciamento e strumenti di automazione non costituiscono più un semplice supporto, ma definiscono che cosa appare visibile, pertinente e misurabile (Balestra, 2026; Williamson, 2017). Il rischio è epistemico prima ancora che tecnico, poiché ciò che viene più facilmente registrato tende a essere assunto come evidenza privilegiata dell'apprendimento, spingendo il curriculum a riallinearsi a ciò che la piattaforma vede meglio. Molte forme di apprendimento significative, come elaborazioni lente, mediazioni tra pari e comprensioni non lineari, lasciano invece tracce deboli o non standardizzabili (Williamson et al., 2020). In questa direzione, Cino (2025) ha mostrato come le logiche algoritmiche delle piattaforme determinino strutturalmente chi può emergere come soggetto conoscitivo legittimo, con effetti diretti sulla distribuzione della credibilità scolastica, per cui ciò che la piattaforma vede meglio tende a diventare, per slittamento progressivo, ciò che la scuola riconosce di più.

Letta nel suo insieme, questa costellazione teorica, che intreccia intersezionalità, epistemologie situate, cura istituzionale e infrastrutture post-digitali, consente di precisare il senso di progettare per la pluralità, inteso non soltanto come diversificazione delle mediazioni, ma come costruzione di un curriculum capace di rendere discutibili i propri criteri di riconoscimento e di sottrarre l'apprendimento a forme di arbitrarietà procedurale, epistemica e tecnologica.

4. Dalla teoria alla pratica: implicazioni per la progettazione didattica e la formazione docente

Se la progettazione didattica è uno dei luoghi in cui si decide la giustizia delle condizioni di apprendimento, allora il passaggio dal piano teorico a quello operativo non può essere pensato come semplice applicazione. La prima esi-

genza consiste nel separare il nucleo cognitivo di un compito dalle forme contingenti della sua restituzione: ogni progettazione dovrebbe chiedersi preliminarmente che cosa conta davvero, se la comprensione di un nesso causale, la qualità dell'argomentazione, l'uso pertinente delle fonti. Solo a partire da questa chiarificazione diventa possibile evitare che il formato venga naturalizzato e che una particolare modalità di prestazione finisca per essere scambiata con l'apprendimento stesso (Castoldi, 2011, 2016; Meyer et al., 2014; CAST, 2024).

Un secondo passaggio riguarda i materiali e i punti di vista attraverso cui il sapere viene costruito. Pluralizzare il curriculum non significa accumulare differenze in modo ornamentale, ma interrogare con continuità quali autori parlano, quali prospettive vengono assunte come universali, quali esperienze entrano come esempi legittimi. In termini didattici, ciò comporta la costruzione di sequenze di lavoro capaci di mettere in relazione fonti diverse e linguaggi molteplici, senza trasformare questa pluralizzazione in una nuova barriera cognitiva (Haraway, 1988; Paris & Alim, 2017).

La leggibilità del compito è la forma più concreta di cura istituzionale. Molte esclusioni si producono prima della valutazione, nel modo in cui la richiesta viene formulata, nei passaggi che restano impliciti, nella sproporzione tra nucleo cognitivo e carico accessorio. Progettare in modo orientato alla cura significa rendere espliciti scopo, criteri, tempi e margini di revisione; significa distinguere ciò che è essenziale da ciò che è meramente convenzionale. Un compito rigoroso non è quello che seleziona attraverso attriti socialmente distribuiti, ma quello che domanda comprensione e responsabilità intellettuale entro condizioni pedagogicamente giuste (Castoldi, 2016; Black & Wiliam, 2018). Il feedback, in questa stessa prospettiva, smette di essere gesto correttivo e rende intelligibile il punto raggiunto, indica una direzione di lavoro e restituisce al soggetto la possibilità di intervenire sul proprio processo (Wiliam, 2011).

Una progettazione capace di tenere insieme pluralità, rigore e cura richiede tuttavia condizioni collegiali e istituzionali. Occorre poter discutere, all'interno dei gruppi professionali, i compiti proposti, le rubriche valutative, gli effetti differenziali delle routine didattiche e l'uso delle piattaforme. In assenza di questi spazi, la cura rischia di restare intermittente, mentre la giustizia curricolare esige forme di responsabilità organizzata (Booth & Ainscow, 2002; Florian, 2012; Tronto, 2013). È qui che la questione investe la formazione docente, poiché serve una professionalità capace di leggere le barriere, progettare per la variabilità, costruire prove coerenti con i costrutti che intendono valutare e governare senza subalternità le mediazioni tecnologiche, integrando competenze didattiche, valutative, epistemiche e digitali (Florian, 2012; Castoldi, 2011, 2016; Haraway, 1988; Williamson et al., 2020).

Le riflessioni fin qui sviluppate si traducono in orientamenti progettuali identificabili. Sul piano del riconoscimento, studi recenti mostrano che l'offerta di modalità multiple di rappresentazione produce effetti positivi soprattutto su engagement e self-efficacy piuttosto che sul rendimento in senso stretto (Redstone & Luo, 2024; Garrad & Nolan, 2023), suggerendo che il valore dell'UDL come dispositivo di giustizia epistemica si manifesta prima di tutto nella credibilità riconosciuta agli studenti come agenti conoscitivi. Sul piano della cura istituzionale, supporti UDL progettati intenzionalmente migliorano self-regulation e funzioni esecutive, intese non come abilità individuali ma come risposte al grado di cura con cui l'ambiente è stato costruito (Levicky-Townley et al., 2021; Demo et al., 2022). Sul piano della vigilanza post-digitale, il digitale non garantisce inclusione di per sé, poiché la tracciabilità tecnica non costituisce evidenza di apprendimento e gli interventi UDL in higher education restano ancora eterogenei e metodologicamente fragili, rendendo ancor più necessario un quadro teorico che ne orienti l'implementazione (Kilpatrick et al., 2021; Dell'Anna et al., 2024; Yang et al., 2024).

Questi orientamenti possono essere ricondotti a cinque domande progettuali tra loro connesse: chi viene riconosciuto come soggetto competente (giustizia testimoniale); quali esperienze e linguaggi trovano spazio nel curriculum (giustizia ermeneutica); quali condizioni rendono il compito leggibile e non arbitrario (cura istituzionale); che cosa la piattaforma rende visibile e che cosa invece conta come evidenza di apprendimento (vigilanza post-digitale); quali competenze didattiche, valutative, epistemiche e digitali servono per progettare nella pluralità (formazione docente).

Il punto, in definitiva, non è scegliere tra rigore disciplinare e attenzione alle differenze. Una scuola è tanto più esigente quanto più riesce a rendere l'apprendimento complesso senza renderlo arbitrario, e tanto più democratica quanto più sottrae il riconoscimento scolastico alla dipendenza da criteri non trasparenti e prestazioni univoche. Progettare per la pluralità significa fare del curriculum un dispositivo di rigore condiviso, di giustizia epistemica e di cura pubblica.

5. Conclusioni

L'UDL, riletto attraverso il percorso proposto, può essere assunto come grammatica progettuale capace di rendere il curriculum più giusto, a condizione che venga messo in dialogo con la giustizia epistemica, con le epistemologie situate e con una concezione non riduttiva della cura. La questione decisiva non riguarda semplicemente l'estensione dell'accesso, ma la qualità dei dispositivi attraverso cui la scuola attribuisce credibilità, rende intelligibili le esperienze e

organizza le condizioni della partecipazione, poiché l'inclusione diventa credibile solo quando si traduce in scelte curriculari pubbliche, discutibili e non arbitrarie.

Il contributo si è mosso lungo tre spostamenti tra loro connessi. Il primo ha spostato l'UDL dal piano dell'accessibilità a quello del riconoscimento, trasformando la domanda progettuale da "come rendo questo contenuto accessibile a tutti" a "attraverso quali criteri questa scuola decide chi conta come interlocutore epistemicamente legittimo".

Il secondo ha individuato nella cura istituzionale la forma concreta in cui questa interrogazione si traduce nelle pratiche ordinarie della progettazione.

Il terzo ha introdotto una dimensione di vigilanza nei confronti dei contesti post-digitali, ricordando che i dispositivi tecnici amplificano o attenuano queste dinamiche a seconda di come vengono governati professionalmente. Insieme, questi tre spostamenti suggeriscono che progettare per la pluralità non è un obiettivo aggiuntivo rispetto alla qualità dell'insegnamento, ma una delle sue condizioni costitutive.

Il contributo presenta alcuni limiti che è opportuno riconoscere. Il dialogo tra UDL, giustizia epistemica, cura e post-digitale viene sviluppato come cornice interpretativa generale e richiede approfondimenti in contesti educativi specifici, con attenzione ai diversi ordini scolastici, alla formazione docente e agli ambienti digitali di apprendimento. Future ricerche potrebbero indagare come tali criteri vengano tradotti nelle pratiche curriculari e valutative attraverso studi di caso, percorsi di ricerca-formazione o disegni di tipo design-based.

Una scuola democratica non distribuisce soltanto contenuti, ma anche possibilità di parola, di intelligibilità e di riconoscimento. Per questa ragione la progettazione didattica è uno dei luoghi in cui si decide se la pluralità verrà trattata come deroga da compensare o come principio da cui partire. Resta allora aperta una domanda decisiva: a quali condizioni un curriculum può diventare realmente capace di tenere insieme rigore, pluralità e giustizia, senza trasformare le differenze in arbitrarietà valutativa o in gerarchie implicite di riconoscimento?

Riferimenti bibliografici

Artiles A. J. (2013). Untangling the racialization of disabilities: An intersectionality critique across disability models. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10(2): 329-347. DOI: 10.1017/S1742058X13000271.

- Baglieri S., Valle J. W., Connor D. J., & Gallagher D. J. (2011). Disability studies in education: The need for a plurality of perspectives on disability. *Remedial and Special Education*, 32(4): 267-278. DOI: 10.1177/0741932510362200.
- Balestra A. (2025). *Universal Design for Learning, tecnologie educative e inclusione: Le sfide dell'educazione post digitale*. Milano: FrancoAngeli.
- Balestra A. (2026). Beyond moral panic: The algorithmic self at the intersection of UDL, instructional automation, and agency in the post-digital era. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 6(1). <https://www.inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/566>.
- Biesta G. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315634319.
- Black P., & Wiliam D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6): 551-575. DOI: 10.1080/0969594X.2018.1441807.
- Booth T., & Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bourdieu P. (1986). The forms of capital. In: J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>.
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze: Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cino D. (2025). Ecologie medial e politiche della conoscenza: (In)giustizia epistemica e pratiche pedagogiche di resistenza. *Pedagogia più Didattica*, 11(2): 78-90. DOI: 10.14605/PD1122506.
- Cottini L. (a cura di) (2019). *Universal Design for Learning e curriculum inclusivo*. Giunti EDU.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1): 139-167.
- Crenshaw K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6): 1241-1299. DOI: 10.2307/1229039.
- Dell'Anna S., Bevilacqua A., Marsili F., Morganti A., & Fiorucci A. (2024). UDL-based interventions for faculty development in higher education: A systematic review. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2sup). <https://www.inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/211>.
- Demo H., Schumacher S., & Trott L. (2022). Universal Design for Learning and higher education: Beyond the emergency, towards universal design. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(1): 337-350. DOI: 10.7346/sipes-01-2022-26.
- Dolmage J. T. (2017). *Academic ableism: Disability and higher education*. University of Michigan Press.

- Florian L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4): 275-285. DOI: 10.1177/0022487112447112.
- Fricker M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Garrad T.-A., & Nolan H. (2023). Rethinking higher education unit design: Embedding Universal Design for Learning in online studies. *Student Success*, 14(1): 1-8. DOI: 10.5204/ssj.2300.
- Haraway D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3): 575-599. DOI: 10.2307/3178066.
- Jandrić P., Knox J., Besley T., Ryberg T., Suoranta J., & Hayes S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10): 893-899. DOI: 10.1080/00131857.2018.1454000.
- Kilpatrick J. R., Ehrlich S., & Bartlett M. (2021). Learning from COVID-19: Universal Design for Learning implementation prior to and during a pandemic. *The Journal of Applied Instructional Design*, 10(1): 137-158. DOI: 10.59668/223.3756.
- Knox J. (2019). What does the "postdigital" mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. *Postdigital Science and Education*, 1: 357-370. DOI: 10.1007/s42438-019-00045-y.
- Kotzee B. (2017). Education and epistemic injustice. In: I. J. Kidd, J. Medina, & G. Pohlhaus Jr. (Eds.). *The Routledge handbook of epistemic injustice* (pp. 324-335). Routledge.
- Levicky-Townley C., Garabedian Stork M., Zhang J., & Weatherford E. (2021). Exploring the impact of Universal Design for Learning supports in an online higher education course. *The Journal of Applied Instructional Design*, 10(1). Doi: 10.59668/223.3751.
- Medina J. (2013). *The epistemology of resistance: Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford University Press.
- Meyer A., Rose D. H., & Gordon D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. C. (2012). *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Paris D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3): 93-97. DOI: 10.3102/0013189X12441244.
- Paris D., & Alim H. S. (Eds.) (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Redstone A. E., & Luo T. (2024). Empowering learners in higher education: Redesigning an online computer science course through Universal Design for Learning implementation. *TechTrends*, 68(5): 869-881. DOI: 10.1007/s11528-024-00980-z.

- Sen A. (1999). *Development as freedom*. Alfred A. Knopf.
- Terzi L. (2010). *Justice and equality in education: A capability perspective on disability and special educational needs*. Continuum.
- Tronto J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. London: Routledge.
- Tronto J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University Press.
- Wiliam D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Williamson B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE.
- Williamson B., Bayne S., & Shay S. (2020). The datafication of teaching in higher education: Critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education*, 25(4): 351-365. DOI: 10.1080/13562517.2020.1748811.
- Yang M., Duha M. S. U., Kirsch B. A., Glaser N., Crompton H., & Luo T. (2024). Universal design in online education: A systematic review. *Distance Education*, 45(1): 23-59. DOI: 10.1080/01587919.2024.2303494.

Il corpo come dispositivo epistemico: prospettive decoloniali, intersezionali ed enattive nella didattica delle scienze delle attività motorie e sportive

The body as an epistemic device: Decolonial, intersectional and enactive perspectives in the teaching of physical education and sports

Stefano Scarpa, Elena Zambianchi**, Francesca Toma****

Riassunto

Il contributo propone una riflessione teorica sulla decolonizzazione della didattica delle scienze motorie e sportive, mettendo in dialogo prospettiva decoloniale e approccio intersezionale. A partire dalla critica alla presunta neutralità del sapere corporeo, il corpo è interpretato come realtà situata, influenzata da dimensioni culturali, sociali e relazioni di potere che incidono sulle esperienze educative e sulla partecipazione degli studenti.

L'attenzione si concentra sui dispositivi valutativi e sulla relazione educativa, intesi come contesti in cui si costruiscono inclusioni ed esclusioni e si definiscono, spesso implicitamente, i criteri di competenza. In questa prospettiva, la valutazione non è solo uno strumento di rilevazione, ma un processo che orienta il riconoscimento degli apprendimenti e contribuisce a costruire gerarchie tra gli studenti.

Il riferimento all'enattivismo valorizza la dimensione incarnata e relazionale dell'apprendimento, evidenziando il ruolo del corpo nella costruzione dei significati. Ne deriva l'esigenza di ripensare le pratiche didattiche in chiave più inclusiva, valorizzando le differenze e le diverse modalità di apprendimento e partecipazione.

Parole chiave: decolonizzazione; scienze delle attività motorie e sportive; intersezionalità; valutazione; enattivismo; inclusione educativa.

* P.h.D. professore associato (abilitato alla prima fascia) presso l'Università degli Studi 'Giustino Fortunato' di Benevento - telematica. E-mail: s.scarpa@unifortunato.eu.

** P.h.D., Psicologa Psicoterapeuta, Ordine Psicologi Veneto. E-mail: elena.zambianchi@ordinepsicologiveneto.it.

*** Ricercatrice indipendente, Università degli Studi 'Giustino Fortunato' di Benevento - telematica. E-mail: f.toma.unifortunato@gmail.com.

Abstract

This paper offers a theoretical reflection on the decolonisation of teaching practices in physical education, bringing together decolonial and intersectional perspectives. By questioning the presumed neutrality of embodied knowledge, the body is understood as a situated entity shaped by cultural, social and power relations that influence educational experiences and students' participation.

The analysis focuses on assessment practices and educational relationships as key contexts in which inclusion and exclusion are produced and where implicit criteria of competence are constructed. From this perspective, assessment is not merely a tool for measuring outcomes, but a process that shapes recognition and contributes to the formation of hierarchies among students.

Drawing on enactive approaches, the paper highlights the embodied and relational nature of learning, emphasising the role of the body in meaning-making processes. It thus points to the need to rethink physical education teaching towards more inclusive and reflective practices, capable of recognising diversity and valuing different forms of participations.

Key words: decolonisation; physical education and sports; intersectionality; assessment; enactivism; inclusive care.

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 25/05/2026

1. Introduzione

Nella sua connotazione originaria con *decolonizzazione pedagogica* – denominata anche *didattica postcoloniale* – intendeva fare riferimento a un processo di riesame delle ideologie e dei sistemi coloniali perpetuanti oppressione, disuguaglianza ed emarginazione, nel tentativo di sviluppare un sistema educativo più equo e di eliminare l'eurocentrismo con particolare riferimento ai Paesi del sud della Terra. In relazione ai curricula, la decolonizzazione consisteva in un insieme di pratiche fondamentalmente diverse, progettate per sfidare e sconvolgere le strutture di potere e di conoscenza prevalenti nel sistema di istruzione governativo dominante (Morreira *et al.* 2021). Attualmente la *decolonizzazione della pedagogia* rappresenta un approccio educativo che applica alle pratiche di insegnamento i principi degli studi postcoloniali, cercando di includere voci e storie di popoli colonizzati o marginalizzati, mettendo in discussione le narrazioni “dominanti” – spesso occidentali – e sviluppando uno sguardo critico nei discendenti. La decolonizzazione pedagogica risulta pertanto un campo di ricerca in rapida espansione e continuo sviluppo,

poiché gli studiosi applicano le teorie epistemologiche decoloniali ai campi pratici delle diverse aree di conoscenza specialistiche (Shahjahan *et al.*, 2022). La decolonizzazione della didattica, dei saperi e delle pratiche valutative connota dunque un approccio educativo che mira a mettere in discussione e trasformare i modelli tradizionali di insegnamento – spesso centrati su prospettive eurocentriche – al fine di renderli più inclusivi, plurali e rappresentativi della diversità culturale e storica globale.

Negli ultimi anni, il tema della decolonizzazione della didattica ha assunto crescente rilevanza nel dibattito pedagogico, sollecitando una rilettura critica dei presupposti epistemologici che orientano la costruzione e la trasmissione del sapere. A tal proposito, decolonizzare non significa semplicemente ampliare i contenuti ma interrogare i criteri attraverso cui il sapere viene selezionato e riconosciuto come legittimo. Detto altrimenti, significa cambiare il modo di insegnare e di dare spazio a vedute diverse di interpretazione del reale, rendendosi di conseguenza necessaria una sperimentazione capace non solo di attingere a diverse teorie di pedagogia applicata, nonché all'utilizzo di correlate metodologie didattiche – evitando di semplificare la complessità della decolonizzazione o di ridurre il fenomeno a una questione di “soluzioni” – ma altresì capace di mantenere l'attenzione sui processi di decolonialità coinvolti in processi riflessivi e l'azione trasformativa (Godsell, 2025). E in effetti il crescente riconoscimento della necessità di affrontare le visioni eurocentriche e i pregiudizi storici radicati nei percorsi di istruzione, educazione e formazione, ha rafforzato l'urgenza di implementare detti processi trasformativi (Iheduru-Anderson e Waite, 2024). In particolare, Mignolo e Walsh (2018) sottolineano la necessità di mettere in discussione le gerarchie epistemiche che strutturano i saperi, mentre Maldonado-Torres (2007) evidenzia come tali processi siano radicati nella colonialità del potere e dell'essere. In questa direzione Bhambra *et al.* (2018) propongono di ripensare le istituzioni educative come spazi nei quali tali gerarchie possono essere rese visibili e trasformate, mentre la riflessione pedagogica contemporanea sottolinea come tale processo implichi anche una revisione dei paradigmi conoscitivi e delle pratiche didattiche, orientandosi verso modelli più critici e situati (Migliarini e Elder, 2023, 2024).

Se tali riflessioni hanno trovato ampio sviluppo nelle scienze umane e sociali, risultano ancora meno esplorate nell'ambito delle scienze delle attività motorie e sportive, spesso considerate un campo caratterizzato da oggettività e criteri apparentemente neutri. Tuttavia, anche il sapere relativo al corpo e al movimento va inteso come una costruzione storicamente e culturalmente situata, contribuendo alla definizione di modelli impliciti di normalità, efficienza e competenza (Shilling, 2012). In questa direzione, il corpo può essere letto come luogo di iscrizione di dinamiche di potere che attraversano i contesti so-

ciali e storici: già Fanon (1952) evidenziava che l'esperienza corporea è segnata dai processi di colonizzazione, mentre Mbembe (2013) sottolinea come i processi di soggettivazione siano intrecciati con dispositivi storici e politici che agiscono sui corpi, contribuendo a definire gerarchie e forme di riconoscimento. In questo senso, le pratiche didattiche nelle scienze delle attività motorie e sportive non si limitano a promuovere abilità tecniche ma partecipano alla costruzione dei criteri attraverso cui il corpo viene interpretato, valutato e riconosciuto, incidendo sulle modalità di partecipazione e sul senso di appartenenza degli studenti.

Il presente contributo si colloca nell'ambito degli studi teorici sulla didattica e si propone di interrogare criticamente tali pratiche, assumendo il corpo come spazio in cui si intrecciano differenze, vissuti e relazioni di potere. L'attenzione si concentra, in particolare, sui dispositivi valutativi e sulla relazione educativa, intesi come contesti nei quali si rendono visibili – e talvolta si consolidano – dinamiche di inclusione e di esclusione.

2. Decolonizzare il sapere corporeo

L'idea di *decolonizzazione del curriculum* richiama la necessità di interrogare criticamente le forme di sapere riconosciute come legittime e i criteri attraverso cui esse vengono selezionate, organizzate e trasmesse. In ambito educativo, ciò implica il riconoscimento del carattere non neutrale delle pratiche didattiche, che contribuiscono, spesso in modo implicito, alla riproduzione di assetti gerarchici e di specifiche visioni del mondo. A tal proposito Maldonado-Torres (2007) evidenzia come tali dinamiche siano radicate nella colonialità del sapere, mentre Morreira *et al.* (2020) sottolineano la necessità di ripensare i processi di selezione e legittimazione del curriculum in chiave critica. Nel contesto delle scienze delle attività motorie e sportive, tale dimensione assume una particolare rilevanza. Il corpo viene frequentemente trattato come un'entità biologica universale, suscettibile di essere descritta e valutata attraverso parametri standardizzati, considerati oggettivi. Tuttavia, tali parametri rinviano a specifiche concezioni culturali della corporeità, della prestazione e della normalità, che tendono a essere assunte come naturali e, proprio per questo, raramente vengono esplicitate o sottoposte a riflessione critica nei contesti educativi.

Come evidenziato dagli studi critici sulla *Physical Education* (Evans, 2004), i modelli dominanti privilegiano forme di corporeità coerenti con ideali di efficienza, controllo e performance. Tali modelli contribuiscono a orientare lo sguardo educativo, definendo implicitamente ciò che viene riconosciuto come competenza e producendo, al contempo, forme di esclusione nei con-

fronti di quegli studenti le cui modalità corporee e partecipative non si conformano a tali standard. Da questo punto di vista il sapere corporeo non può essere considerato neutro ma deve essere interpretato come esito di processi di selezione e legittimazione situati, che riflettono specifici assetti culturali e sociali. Decolonizzare il sapere corporeo significa, pertanto, rendere visibili tali presupposti e interrogare criticamente i criteri attraverso cui il corpo viene osservato, interpretato e valutato nei contesti educativi.

Ciò implica un ripensamento delle finalità educative, non più orientate esclusivamente alla prestazione ma alla costruzione di contesti in cui il corpo sia riconosciuto come luogo di esperienza, relazione e produzione di significato. In tale ottica esso non è soltanto oggetto di intervento didattico ma spazio situato di negoziazione tra norme, vissuti e pratiche, nel quale possono emergere forme plurali di partecipazione.

3. Intersezionalità e corpo

L'approccio intersezionale consente di analizzare i processi attraverso cui le identità si costituiscono mediante l'intreccio di molteplici dimensioni, quali il genere, l'appartenenza culturale, la classe sociale e le condizioni di abilità (Crenshaw, 1991; Collins e Bilge, 2020; Jacomuzzi e Milani Marin, 2024). Da questo punto di vista le differenze non si configurano come elementi isolati ma vanno intese come esito di interazioni complesse tra fattori sociali, culturali e storici che incidono sulle modalità di accesso alle opportunità educative e sulle condizioni di partecipazione ai contesti formativi.

Nel contesto delle scienze delle attività motorie e sportive, tale prospettiva consente di considerare il corpo come realtà situata e non omogenea, attraversata da condizioni differenziate che influenzano le esperienze di apprendimento e le modalità attraverso cui il movimento viene vissuto e interpretato.

Gli studenti accedono ai contesti educativi portando con sé esperienze corporee eterogenee, che incidono sulle modalità di partecipazione e apprendimento. Tali differenze, legate anche ai contesti sociali e culturali di provenienza, si traducono in modi differenti di abitare lo spazio educativo e di relazionarsi con le attività proposte. In tal senso, il concetto di *habitus* (Bourdieu, 1977) consente di comprendere come le disposizioni corporee siano socialmente costruite e incorporate, mentre Foucault (1975) evidenzia come il corpo sia oggetto di pratiche disciplinari che ne regolano i comportamenti e ne definiscono i margini di legittimità.

Tuttavia, le pratiche didattiche e valutative fanno spesso riferimento a modelli impliciti di corporeità, assunti come standard senza essere esplicitamente problematizzati, contribuendo a rendere invisibili le differenze e a naturalizza-

re specifiche forme di competenza. Detto altrimenti, alcuni corpi risultano immediatamente riconoscibili come competenti, mentre altri vengono progressivamente collocati in posizioni marginali, contribuendo alla costruzione di criteri impliciti di legittimità (Wynter, 2003). Tali dinamiche incidono sugli esiti valutativi, sulle forme di partecipazione e sull'autopercezione degli studenti, influenzandone motivazione e senso di autoefficacia.

Questi processi si intrecciano con aspettative implicite e rappresentazioni sociali del corpo che orientano lo sguardo del docente e le pratiche valutative. In tal senso, la competenza non viene semplicemente rilevata ma costruita attraverso pratiche discorsive e operative che attribuiscono valore a determinate forme di espressione corporea rispetto ad altre, producendo gerarchie che appaiono naturali ma sono il risultato di specifiche condizioni culturali e sociali.

L'adozione di una prospettiva intersezionale consente di rendere visibili tali dinamiche e di interrogare criticamente i presupposti impliciti che orientano la didattica, superando una concezione standardizzata della competenza e orientando lo sguardo verso una visione più contestuale.

In questa direzione, le differenze possono essere riconosciute non come elementi di svantaggio ma come dimensioni costitutive dei contesti educativi, capaci di arricchire i processi di insegnamento e apprendimento. Ciò implica la costruzione di pratiche didattiche attente alla pluralità delle esperienze corporee e alle diverse modalità di partecipazione degli studenti.

Da questo punto di vista l'intersezionalità non è soltanto una categoria analitica ma un orientamento pedagogico capace di guidare la progettazione didattica verso forme più inclusive e riflessive, contribuendo alla costruzione di ambienti di apprendimento più equi e aperti alla pluralità.

4. Valutazione e disuguaglianze

La valutazione rappresenta uno degli ambiti nei quali le dinamiche di inclusione ed esclusione si rendono particolarmente visibili. Nell'ambito delle scienze delle attività motorie e sportive, essa è tradizionalmente orientata alla misurazione della performance attraverso criteri standardizzati e comparativi, fondati su un modello normativo implicito di corporeità e competenza. Tali criteri, pur presentandosi come oggettivi, rinviano a presupposti spesso non esplicitati che definiscono ciò che viene considerato adeguato o efficace, naturalizzando specifiche forme di prestazione.

La valutazione, tuttavia, non si limita a rilevare esiti ma contribuisce alla definizione di ciò che viene riconosciuto come competenza, configurandosi come un dispositivo di potere (Heleta, 2018; Zembylas, 2018). A tale proposito Butler (1990) interpreta i processi valutativi come pratiche performative

che costruiscono norme corporee, mentre Bernstein (1975) evidenzia come i codici pedagogici regolino l'accesso al sapere e le possibilità di riconoscimento. La valutazione contribuisce così alla costruzione di gerarchie, incidendo sulle traiettorie educative e sul posizionamento degli studenti, non solo in termini certificativi ma anche regolativi.

In una visione decoloniale, tali pratiche riflettono modelli epistemologici che privilegiano alcune forme di sapere e ne marginalizzano altre (de Sousa Santos, 2015), contribuendo alla riproduzione di disuguaglianze. La valutazione assume così il carattere di pratica selettiva, che legittima alcuni saperi corporei e ne invisibilizza altri. In continuità con questa lettura, Freire (1970) evidenzia come l'educazione possa configurarsi tanto come adattamento quanto come pratica di libertà.

Nel contesto delle scienze delle attività motorie e sportive queste dinamiche risultano particolarmente evidenti, poiché le prestazioni corporee sono influenzate da fattori esterni al contesto scolastico, come esperienze pregresse e condizioni socio-culturali. Ne deriva il rischio di un sistema valutativo che premia chi dispone già di specifici capitali corporei, contribuendo a consolidare le differenze. In tal senso, la valutazione può rafforzare le distanze tra gli studenti, anziché accompagnarne i processi di apprendimento.

Alla luce di tali considerazioni, appare necessario ripensare i criteri valutativi, superando una concezione esclusivamente prestazionale e introducendo modalità più attente ai processi. L'integrazione di strumenti riflessivi – quali diari corporei, rielaborazioni narrative o pratiche di valutazione tra pari – consente di riconoscere la dimensione soggettiva dell'apprendimento e di rendere visibili aspetti difficilmente rilevabili attraverso pratiche standardizzate. Da questo punto di vista la valutazione può essere reinterpretata come pratica formativa, orientata alla comprensione dei processi e al sostegno delle traiettorie individuali, diventando così uno spazio di riflessione condivisa, capace di interrogare criticamente i criteri adottati e di aprire a forme più articolate di riconoscimento, contribuendo alla costruzione di contesti educativi più equi e inclusivi.

4.1 Dispositivi valutativi e riconoscimento delle differenze

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda il rapporto tra valutazione e riconoscimento delle differenze. I criteri valutativi non si limitano a registrare prestazioni ma contribuiscono a definire implicitamente ciò che viene riconosciuto come corpo competente, incidendo sulla costruzione dell'identità degli studenti e sul loro rapporto con l'esperienza educativa (Bourdieu, 1983). In questo senso, la valutazione assume una dimensione formativa, orientando le

modalità attraverso cui gli studenti percepiscono sé stessi e le proprie possibilità.

In una prospettiva intersezionale, tali dispositivi possono amplificare differenze legate al genere, alla provenienza culturale e alle condizioni sociali, rendendo visibili alcune forme di competenza e non visibili altre (Crenshaw, 1989). La valutazione si configura così come spazio in cui si articolano dinamiche di inclusione ed esclusione, attraverso processi impliciti che incidono sulle opportunità di partecipazione.

Nel contesto delle scienze delle attività motorie e sportive, queste dinamiche risultano particolarmente evidenti, poiché le prestazioni corporee vengono interpretate secondo modelli normativi che privilegiano specifiche forme di movimento, con il rischio di ridurre la complessità dell'esperienza a parametri standardizzati.

Appare, pertanto, necessario ripensare la valutazione in termini più flessibili, valorizzando non solo l'esito ma anche i processi e le traiettorie individuali. Ciò implica una ridefinizione dei criteri orientata al riconoscimento della pluralità delle esperienze corporee. Secondo questa visione la valutazione può essere intesa come processo aperto e situato, nonché come spazio dialogico in cui gli studenti sono coinvolti nella riflessione sui propri apprendimenti.

L'introduzione di momenti di confronto e autovalutazione consente di rendere più trasparenti i criteri e di promuovere consapevolezza, contribuendo alla costruzione di un rapporto più equilibrato tra docente e studente. In tal senso, la valutazione diventa uno strumento per spostare l'attenzione dalla standardizzazione alla valorizzazione delle differenze, contribuendo alla costruzione di contesti educativi più equi. In termini operativi, ciò implica la progettazione di pratiche didattiche fondate su criteri flessibili, dispositivi ri-flessivi e attività capaci di accogliere differenti modalità di partecipazione.

5. Relazione educativa e prospettiva enattiva

Il processo di decolonizzazione della didattica richiede una revisione del concetto di relazione educativa, che non va intesa semplicemente come tramite tra insegnante e contenuto, bensì come uno spazio vivo e dinamico in cui si costruisce il significato. In quest'ottica, essa può essere letta come il contesto entro cui prendono forma processi di riconoscimento, negoziazione e partecipazione, i quali influenzano le modalità con cui si accede alla conoscenza e la possibilità per gli individui di essere riconosciuti come soggetti attivi nei percorsi formativi.

Gli approcci critici all'educazione mettono in evidenza come l'apprendimento non possa essere ridotto a una semplice trasmissione di no-

zioni ma debba essere concepito come un'esperienza dialogica e situata (Freire, 1970; Bakhtin, 1981), in cui il significato non è univoco ma si elabora nell'incontro tra molteplici voci. La conoscenza nasce dall'interazione tra soggetti, in contesti storicamente e culturalmente definiti, nei quali linguaggio, corpo e relazione svolgono una funzione costitutiva. In tale ottica, l'atto educativo si configura come una pratica relazionale in cui i significati vengono elaborati attraverso processi di scambio e costruzione condivisa. In questo scenario, il legame tra prospettiva decoloniale e approccio enattivo risulta particolarmente rilevante. Entrambi, infatti, mettono in discussione modelli di apprendimento basati su logiche trasmissive e universalizzanti, attribuendo al corpo un ruolo fondamentale nei processi di produzione della conoscenza. Se la prospettiva enattiva, sviluppata a partire dalle ricerche di Varela, Thompson e Rosch (1991), concepisce la cognizione come un processo che emerge dall'interazione tra organismo e ambiente, la riflessione decoloniale sottolinea come tali processi siano sempre collocati entro specifici contesti storici, culturali e politici. In questa visione, il sapere non si presenta come una rappresentazione astratta e universale ma come il risultato di pratiche incarnate, relazionali e contestualizzate. L'apprendimento viene quindi inteso come esperienza situata, nella quale il soggetto costruisce significati attraverso l'azione e il confronto con il contesto. Tale approccio permette di andare oltre una concezione del corpo come semplice oggetto biologico, riconoscendolo piuttosto come uno spazio di produzione della conoscenza, attraversato da dimensioni culturali, identitarie e relazionali. Il punto di incontro tra enattivismo e decolonizzazione risiede, dunque, nella critica condivisa all'idea di un sapere neutro e universalmente valido. Se l'enattivismo mette in evidenza il carattere incarnato e situato dei processi cognitivi, la prospettiva decoloniale invita a interrogare i criteri in base ai quali tali processi vengono riconosciuti come legittimi, portando alla luce le dinamiche di potere che ne condizionano la definizione. Ne scaturisce una visione dell'apprendimento come processo plurale, aperto e negoziato, in cui trovano spazio forme diverse di esperienza e di partecipazione. Nel campo delle scienze delle attività motorie e sportive, questa integrazione teorica acquista un'importanza particolare. Le pratiche didattiche possono essere ripensate come contesti in cui l'apprendimento emerge attraverso l'esperienza corporea, valorizzando forme differenziate di movimento e riconoscendo la molteplicità dei significati a esse connessi. Ciò richiede l'adozione di strategie didattiche orientate all'esplorazione, alla riflessione e alla co-costruzione del sapere, oltre a una ridefinizione dei criteri di valutazione in chiave più processuale e situata. In questo ambito, tale dimensione riveste un'importanza peculiare, poiché il corpo non è soltanto oggetto di apprendimento ma il luogo stesso in cui l'esperienza si manifesta. La relazione educativa, pertanto, non può ignorare la dimensione corporea ma deve basarsi

sul riconoscimento del corpo come spazio di espressione e produzione di senso. Il movimento, ben lungi dall'essere ridotto a pura esecuzione tecnica, può essere considerato una forma di conoscenza attraverso cui gli studenti interpretano e trasformano il proprio rapporto con l'ambiente circostante.

Questo comporta una ridefinizione del ruolo dell'insegnante, che non è più semplice trasmettitore di contenuti ma facilitatore di processi di apprendimento, in grado di creare le condizioni necessarie per favorire la partecipazione attiva e la costruzione collettiva del sapere. Secondo tale visione la relazione educativa diventa uno spazio di cura, nel quale le differenze vengono riconosciute e valorizzate. In questa direzione, Hooks (1994) sottolinea l'importanza di una pedagogia impegnata, capace di dare valore all'esperienza vissuta e di promuovere forme di apprendimento critico e trasformativo, in linea con la prospettiva dialogica di Freire. Una didattica orientata in senso decoloniale richiede, pertanto, la creazione di contesti educativi nei quali gli studenti possano esplorare in maniera significativa il proprio rapporto con il corpo e con il movimento, sviluppando forme di consapevolezza che tengano conto delle loro esperienze personali. Ciò implica anche la capacità di sottoporre a un esame critico le pratiche didattiche, rendendo espliciti i presupposti che guidano l'azione educativa.

In tal senso, la relazione educativa svolge un ruolo centrale nel favorire processi di inclusione e nel contrastare dinamiche di marginalizzazione, configurandosi come uno spazio in cui è possibile ridefinire i criteri di legittimità del sapere e aprirsi alla pluralità delle esperienze. Essa diventa, quindi, uno dei contesti privilegiati attraverso cui una prospettiva decoloniale può concretizzarsi in pratiche educative reali, incidendo sulle condizioni di accesso, partecipazione e riconoscimento nei contesti formativi.

5.1 Corpo, esperienza e costruzione del significato

All'interno della prospettiva enattiva, il corpo assume un ruolo centrale nella costruzione del significato. L'apprendimento non è concepito come processo astratto o disincarnato ma come esperienza situata, nella quale percezione, azione e riflessione risultano strettamente intrecciate, dando luogo a forme di conoscenza incarnata. Tale impostazione si colloca in continuità con gli studi di Varela, Thompson e Rosch (1991), che definiscono la cognizione come processo emergente dall'interazione tra organismo e ambiente. Inoltre, Lakoff e Johnson (1999) mostrano come i processi cognitivi siano radicati nell'esperienza corporea, rafforzando l'idea di una conoscenza situata. Il cosiddetto "diagramma enattivo" (Fig. 1) così come proposto da Rossi (2011, p. 22), rappresenta tale dinamica in forma ricorsiva, evidenziando come ogni esperienza di apprendimento emerga dall'interazione continua tra soggetto e

ambiente. In questo modello, il sapere non è predefinito né trasmesso in modo lineare ma si costruisce attraverso il coinvolgimento attivo del soggetto, integrando dimensioni cognitive, corporee e relazionali.

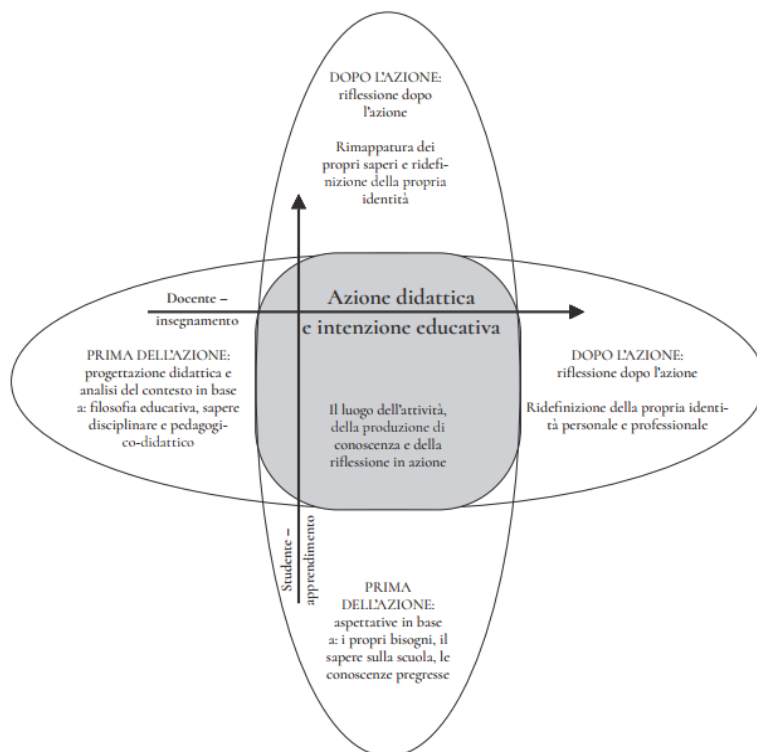


Fig. 1 - Rappresentazione dei processi dell'insegnare e dell'apprendere in due traiettorie indipendenti a partire dalle esigenze del docente e del discente (tratto da Rossi 2011, p. 22)

Questa impostazione consente di superare una concezione trasmissiva della didattica e di riconoscere il ruolo del corpo come condizione della conoscenza. Il corpo non è soltanto mezzo dell'azione ma luogo di produzione di significati, relazioni ed esperienze.

Nel contesto delle scienze delle attività motorie e sportive, tale visione assume un valore particolarmente rilevante. In questa direzione, il dibattito sui modelli di apprendimento motorio evidenzia una tensione tra approcci prescrittivi, centrati sulla riproduzione corretta del gesto, e prospettive più aperte e situate, nelle quali l'apprendimento emerge come ricerca di soluzioni motorie in relazione al contesto (Raiola, 2017). Le pratiche didattiche non possono limitarsi alla riproduzione di gesti tecnici o alla mera acquisizione di abilità

ma devono essere orientate alla costruzione di esperienze significative, nelle quali lo studente possa sviluppare consapevolezza del proprio corpo.

Ciò implica la progettazione di attività che favoriscano esplorazione, riflessione e confronto, creando spazi nei quali gli studenti possano attribuire significato alle proprie esperienze corporee. In questo modo il movimento diventa non solo oggetto di apprendimento ma strumento di costruzione della conoscenza.

In una prospettiva decoloniale, tale impostazione consente di valorizzare la pluralità delle esperienze corporee, riconoscendo che non esiste un unico modo legittimo di apprendere attraverso il corpo. Il sapere emerge dalla relazione tra soggetto, contesto e pratica, aprendo alla possibilità di una didattica più inclusiva, capace di accogliere e valorizzare le differenze.

6. Considerazioni conclusive

Alla luce delle suddette considerazioni, la didattica delle scienze delle attività motorie e sportive non può essere considerata neutrale: i modelli di riferimento, i dispositivi valutativi e le modalità relazionali contribuiscono a definire i criteri di competenza e ciò che viene riconosciuto come legittimo nei contesti educativi (de Sousa Santos, 2018).

Il corpo si configura come realtà situata, attraversata da dimensioni culturali, sociali e politiche, mentre le pratiche didattiche partecipano alla costruzione di significati e gerarchie che incidono sulle possibilità di partecipazione degli studenti. In questo senso, la didattica si configura come spazio di produzione e negoziazione delle condizioni di riconoscimento.

L'integrazione tra prospettiva decoloniale e approccio intersezionale consente di rendere visibili tali dinamiche, evidenziando la necessità di rivedere i modelli impliciti che orientano la didattica, in particolare rispetto ai criteri di successo e competenza. In questo quadro, la valutazione emerge come dispositivo centrale nei processi di inclusione ed esclusione: ripensarla in chiave formativa implica spostare l'attenzione dalla classificazione alla comprensione dei processi e delle traiettorie individuali.

Parallelamente, la relazione educativa assume un ruolo decisivo nella costruzione di contesti inclusivi, mentre l'approccio enattivo valorizza la dimensione incarnata e relazionale dell'apprendimento, inteso come processo che emerge dall'interazione tra soggetto e ambiente (Biesta, 2022).

La decolonizzazione della didattica delle scienze delle attività motorie e sportive si configura, pertanto, come processo di trasformazione epistemologica e pedagogica, orientato al riconoscimento della pluralità delle esperienze corporee e alla costruzione di pratiche educative più inclusive. In tal senso, la

didattica può essere intesa come spazio critico di produzione di significati, nel quale si giocano le condizioni di accesso, partecipazione e riconoscimento dei soggetti. Il corpo, in questa visione, emerge come dispositivo epistemico, attraverso cui si producono forme situate di conoscenza e si aprono possibilità per una riconsiderazione più ampia dei processi educativi.

Riferimenti bibliografici

- Bakhtin M. (1981). *Discourse in the Novel. The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press, pp. 259-422.
- Bernstein B. (1975). *Class, Codes and Control. Vol. 3*. London: Routledge, pp. 116-156.
- Bhambra G. K., Gebrial D., Nişancıoğlu K. (2018). *Decolonising the university*. London: Pluto Press, pp. 1-20.
- Biesta G. (2022). *World-Centred Education: A View for the Present*. London: Routledge, pp. 56-72.
- Bourdieu P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 72-95.
- Bourdieu P. (1983). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: il Mulino.
- Butler J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, pp. 25-52.
- Collins P. H., Bilge S. (2020). *Intersectionality* (2nd ed.). Cambridge: Polity Press, pp. 1-30.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist policies. *University of Chicago Legal Forum*, pp. 139-167.
- Crenshaw K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6): 1241-1299.
- de Sousa Santos B. (2015). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. London: Routledge, pp. 92-120.
- de Sousa Santos B. (2018). *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press, pp. 1-18.
- Evans J. (2004). Making a difference? Education and 'ability' in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1): 95-108.
- Fanon F. (1952). *Black Skin, White Masks*. New York: Grove Press, pp. 109-140.
- Foucault M. (1975). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Pantheon Books, pp. 135-169.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum (trad it.: *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele, 2022).
- Godsell S. (2025). Decolonial impulses for assessment: Re-imagining an exam as a podcast. *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, 9(2): 43-73.

- Heleta S. (2018). Decolonising knowledge in higher education: Dismantling epistemic violence and Eurocentrism in teaching and learning. *Transformation in Higher Education*, 3(1): 1-8.
- Hooks B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, pp. 13-22.
- Iheduru-Anderson K., Waite R. (2024). Decolonizing nursing education: Reflecting on Paulo Freire's pedagogy of the oppressed. *Nurs Outlook*, 72, 102183.
- Jacomuzzi A.C., Milani Marin, L.E. (2024). Body in the forefront, again? Distance learning drawbacks and implications for policy. *Frontiers in Education*, 8, 1247670.
- Lakoff G., Johnson M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books, pp. 3-44.
- Maldonado-Torres N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2-3): 240-270.
- Mbembe A. (2013). *Critique of Black Reason*. Durham: Duke University Press, pp. 1-23.
- Migliarini V., Elder B.C. (2023). *The future of inclusive education: intersectional perspectives*. Cham: Springer International Publishing AG.
- Migliarini V., Elder G. (2024). Decolonising education and inclusive pedagogies. *Journal of Education Policy*, 215-232.
- Mignolo W. D., Walsh C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, pp. 1-25.
- Morreira S., Luckett K., Kumalo S. H., Ramgotra M. (2020). *Decolonising the curriculum: New directions for teaching and learning*. London: Routledge, pp. 1-24.
- Morreira S., Luckett K., Kumalo S. H., Ramgotra M. (2021). *Decolonising curricula and pedagogy in higher education: bringing decolonial theory into contact with teaching practice*. London: Routledge.
- Raiola G. (2017). Motor learning and teaching method. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(Suppl. 5): 2239-2243.
- Rossi P. G. (2011). *Didattica enattiva: Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli, pp.75-102.
- Shahjahan R. A., Estera A. L., Surla K. L. and Edwards K. T. (2022). "Decolonising" curriculum and pedagogy: A comparative review across disciplines and global higher education contexts. *Review of Educational Research*, 92 (1): 73-113.
- Shilling C. (2012). *The body and social theory* (3rd ed.). London: Sage, pp.1-30.
- Varela F. J., Thompson E., Rosch E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge (MA): MIT Press, pp. 172-209.
- Wynter S. (2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation. An argument. *CR: The New Centennial Review*, 3(3): 257-337.
- Zembylas M. (2018). Decolonial approaches to education: Critical reflections on theory and practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(4): 1-15.

CONTRIBUTO AUTORI/AUTRICI

Il primo autore Stefano Scarpa è il coordinatore del progetto di ricerca, la seconda autrice Elena Zambianchi è l'estensora del lavoro di ricerca, la terza autrice Francesca Toma è l'ideatrice della tematica di ricerca.

Il contributo degli autori al presente lavoro è stato sviluppato in maniera congiunta, all'interno di un processo di confronto e scrittura condivisa. Il primo autore ha contribuito prevalentemente all'analisi del corpo come dispositivo epistemico, con particolare attenzione all'attualizzazione delle prospettive decoloniali e intersezionali nella didattica delle scienze delle attività motorie e sportive. La seconda autrice Elena Zambianchi ha approfondito il quadro teoretico da una prospettiva epistemica ed enattiva, con specifico riferimento agli aspetti psico-pedagogici. La terza autrice Francesca Toma ha contribuito soprattutto all'elaborazione delle prospettive decoloniali e intersezionali. L'intero lavoro si è sviluppato attraverso una feconda circolarità riflessiva tra i diversi apporti teorici e metodologici.

Cura come polis: interdipendenza, giustizia e trasformazione educativa

Care as Polis: Interdependence, Justice, and Educational Transformation

Aldo Amoia*

Riassunto

Il contributo analizza le condizioni teoriche e pratiche per mezzo delle quali la cura, intesa non come gesto individuale ma come dispositivo relazionale e collettivo, può diventare principio ordinatore di contesti educativi orientati alla giustizia sociale. A partire da una lettura critica dell'etica della cura (Noddings, Tronto, Mortari) e delle sue radici nella tradizione filosofica (Aristotele, Heidegger), l'autore propone un modello operativo centrato su tre assi: il riconoscimento della vulnerabilità come condizione strutturale dell'apprendimento; la costruzione di pratiche collettive di interdipendenza; la trasformazione delle istituzioni educative attraverso dispositivi partecipativi. Il saggio prende in considerazione metodologie didattiche concrete – tra cui il *Cooperative Learning*, la *Restorative Practice* e il *Community-Based Learning* – mostrandone l'applicabilità nelle scuole italiane e discutendone le tensioni critiche e le condizioni di praticabilità. Un'attenzione specifica è dedicata al ruolo della cura nei processi di inclusione e al riconoscimento delle differenze come risorsa pedagogica.

Parole chiave: etica della cura; interdipendenza; pratiche collettive; giustizia educativa; pedagogia trasformativa; inclusione.

Abstract

The article analyzes the theoretical and practical conditions through which care, understood not as an individual gesture but as a relational and collective dispositif, can become an organizing principle for educationally just contexts. Drawing on a critical reading of the ethics of care (Noddings, Tronto, Mortari) and its roots in the philosophical tradition (Aristotle, Heidegger), the author proposes an operational model centered on three axes: the recognition of vulnerability as a structural condition of learning; the construction of collective practices of interdependence; and the transformation of educational institutions through participatory devices. The essay discusses concrete pedagogical

* Università degli Studi di Bari "Aldo Moro". E-mail: aldo.amoia@uniba.it.

through participatory devices. The essay discusses concrete pedagogical methodologies – including *Cooperative Learning*, *Restorative Practice*, and *Community-Based Learning* – analyzing their applicability in Italian schools and examining critical tensions and conditions of feasibility. Specific attention is devoted to the role of care in inclusion processes and to the recognition of difference as a pedagogical resource.

Keywords: ethics of care; interdependence; collective practices; educational justice; transformative pedagogy; inclusion.

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 15/06/2026

1. La cura: una questione pedagogica irrisolta

Il dibattito pedagogico odierno ha riportato al proprio centro la nozione di *cura* con un'urgenza che supera la sua dimensione relazionale immediata. Gli scenari educativi sono attraversati da disuguaglianze crescenti, da una progressiva pluralizzazione dei soggetti e da una instabilità istituzionale che non può essere ignorata. Rimettere la *cura* al centro, però, rischia di aprire un'ambiguità che vale la pena esplicitare. L'istanza della cura pedagogica si declina secondo una duplice polarità euristica: da un lato, una configurazione di matrice squisitamente conservativa, finalizzata alla riproposizione surrettizia di asimmetrie gerarchiche radicate nella dicotomia tra detentore del sapere e soggetto in apprendimento; dall'altro, una postura di natura trasformativa, intesa quale dispositivo critico atto a decostruire e rinegoziare i vettori di potere che innervano le istituzioni formative. L'interrogativo ermeneutico che muove la presente riflessione intende indagare le condizioni di possibilità affinché l'agire di cura trascenda la dimensione atomistica e micro-relazionale del rapporto duale docente-discente, per istituzionalizzarsi quale nucleo fondativo e assiologico di una *governance* educativa orientata alla giustizia sociale. Al fine di evadere tale nodo problematico, si è optato per un approccio transdisciplinare, innestando le istanze dell'etica della cura all'interno delle cornici teoriche della filosofia dell'educazione, delle prospettive intersezionali e dei *decolonial studies* – indispensabili per problematizzarne le derive etnocentriche – sino a saggiarne la ricaduta nelle prassi didattiche concrete. Il presupposto teorico cardine risiede nella consapevolezza dell'insostenibilità della cura ove confinata nella sfera del privatismo individualistico. La privatizzazione dell'onere della cura in capo al singolo docente ne sterilizza, infatti, il potenziale emancipatorio, tramutandola in un dispositivo di riproduzione delle disuguaglianze sistemiche e in un fattore

di rischio per la fenomenologia del *burnout* professionale. Si profila, pertanto, la necessità cogente di riconcettualizzare la cura nei termini di una pratica collettiva e strutturale, capace di incidere politicamente sulle coordinate materiali e simboliche entro cui si strutturano i processi di trasmissione e co-costruzione della conoscenza. Tale opzione teoretica si scontra inevitabilmente con una complessa dialettica interna: l'ipertrofia di una cura strutturale recisa dal legame intersoggettivo rischia di scivolare in derive di tipo burocratico e spersonalizzante; specularmente, un ripiegamento sulla dimensione puramente relazionale espone il fianco a derive individualistiche e assistenzialiste. Il presente contributo si propone, pertanto, di abitare criticamente questa tensione, salvaguardando la fecondità di entrambi i poli istituzionali e relazionali.

2. Le radici filosofiche della cura: Aristotele, Heidegger, Mortari

Prima di affrontare le declinazioni contemporanee dell'etica della cura, è necessario risalire alle fondamenta filosofiche che ne rendono possibile la comprensione pedagogica. La tradizione filosofica occidentale è attraversata, in forme diverse, dalla categoria della cura. Riconoscerlo consente di darle uno spessore teorico che le prospettive esclusivamente psicologiche o socio-relazionali tendono a oscurare. Tra i lasciti filosofici più fecondi per pensare la cura in senso educativo, un posto di primo piano occupa la nozione aristotelica di *phronesis*. Nell'*Etica Nicomachea*, Aristotele descrive questa virtù intellettuale come la capacità di orientarsi nelle situazioni singolari e irripetibili, cercando ciò che giova all'altro e alla comunità senza poter ricorrere a regole prestabilite. Non si applica un algoritmo: si discerne. Questa struttura del giudizio pratico corrisponde con notevole precisione a ciò che accade quando un docente esercita vera cura educativa: non segue protocolli, ma risponde alla specificità di quella persona, in quel preciso momento. Martin Heidegger porta questa intuizione su un piano radicalmente diverso. In *Essere e tempo* (Heidegger, 1976), la *Sorge* (cura) non è una virtù né una disposizione affettiva: è la struttura ontologica dell'Esserci, il modo in cui l'essere umano abita il mondo, sempre già orientato verso le cose e verso gli altri, sempre proteso verso le proprie possibilità. Tradotto in chiave pedagogica, questo significa che la cura non è qualcosa che il docente sceglie di attivare: è già la forma del suo stare in relazione. La domanda diventa allora: come portarla a consapevolezza? Come trasformarla da risposta istintiva in pratica intenzionalmente abitata? Luigina Mortari – la filosofa dell'educazione che più ha lavorato a costruire una pedagogia della cura a partire dalla tradizione fenomenologica italiana – nel suo testo *La pratica dell'aver cura* (2006), distingue la cura come struttura ontologica heideggeriana dall'*aver cura* come pratica educativa intenzionale. La seconda richiede

la prima come condizione di possibilità, ma non si riduce ad essa. Prendersi cura in senso educativo implica un movimento riflessivo: la capacità del docente di abitare consapevolmente la relazione, di farsi prossimo all'esperienza dell'altro senza dissolverla nella propria. In *Filosofia della cura* (2015), Mortari individua nella cura un *ethos* che richiede specifiche competenze: la capacità di attenzione, di ascolto, di risposta calibrata e di auto-riconoscimento critico. Queste non si acquisiscono attraverso *training* tecnici; si formano mediante pratiche riflessive prolungate, attraverso la frequentazione meditata dell'esperienza educativa. Nella pratica scolastica, questo significa che i percorsi di formazione iniziale e continua dei docenti non possono limitarsi alla dimensione disciplinare o metodologica, ma devono includere spazi strutturati di riflessività – diari, supervisione tra pari, gruppi di ricerca-azione – che consentano di portare a consapevolezza la propria modalità relazionale. Mortari, in *Aver cura di sé* (2019), aggiunge la dimensione fondamentale della cura di sé del docente; infatti, non è possibile prendersi cura degli altri se non si ha accesso riflessivo alla propria vita interiore, alle proprie emozioni, ai propri condizionamenti culturali. Il Laboratorio di Ricerca Educativa dell'Università degli Studi di Verona, coordinato da Mortari, ha sperimentato nelle scuole veronesi percorsi di *philosophy for children* e di riflessività narrativa coinvolgendo sia gli alunni sia i docenti. I risultati, documentati nella ricerca pubblicata nel 2006 (Mortari, 2006)¹, mostrano come il lavoro riflessivo con diari e gruppi di ricerca-azione abbia modificato le modalità relazionali degli insegnanti, riducendo le risposte automatiche e aumentando la capacità di ascolto attivo.

3. Oltre la diade: l'etica della cura come pratica politica

Le origini filosofiche dell'etica della cura si situano nel confronto – e nella critica – alle etiche universaliste di matrice kantiana. Carol Gilligan (1987) ha mostrato come esista una modalità morale che, lungi dal fondarsi sull'applicazione di principi astratti, prende forma nell'attenzione concreta alle relazioni e alle circostanze particolari. Una voce che nasce dall'esperienza vissuta, non dalla deduzione logica. Nel Noddings (2013) ha raccolto questa intuizione traducendola all'interno della scuola. La sua tesi fondamentale è che, affinché ci sia vera cura educativa, il docente non può limitarsi a trasmettere contenuti o gestire comportamenti, ma deve mettersi in ascolto reale dello studente, dei suoi bisogni, della sua soggettività, senza ricondurlo frettolosamente a categorie già pronte. È Joan Tronto, tuttavia, a compiere il passaggio decisivo. Nel suo lavoro fondativo (2014) e nella successiva riflessione sulla democrazia della cura

¹ Il testo documenta i risultati della ricerca-azione condotta nelle scuole veronesi.

(2013), Tronto afferma che la cura è sia una virtù privata sia una *pratica politica*: afferisce alla distribuzione del potere, dei carichi di lavoro e delle risorse all'interno della società. Applicare tale prospettiva all'istruzione significa chiedersi: chi ha il potere di definire di chi ci si prende cura e in che modo? Chi porta il peso della cura nelle scuole? Le istituzioni scolastiche sono organizzate in modo da distribuire equamente le risorse di cura? Queste domande svelano un paradosso strutturale molto presente nelle scuole italiane. Si parla molto di cura degli studenti, ma raramente si interrogano le condizioni che la rendono possibile o impossibile: si pensi ai dibattiti sulle classi sovraffollate, sul precariato dei docenti di sostegno, sull'assenza di figure di mediazione culturale. La cura, priva di un'analisi critica delle condizioni materiali, rischia di diventare ideologia, ovvero una narrazione consolatoria che lascia intatte le disuguaglianze trasformando l'agire educativo in quella distopia denunciata dai ragazzi di Barbiana in *Lettera a una professoressa*: «un ospedale che cura i sani e respinge i malati» (1967). La forza di questa immagine rimane intatta a distanza di decenni: descrive con precisione chirurgica quel che accade quando la cura è distribuita in modo diseguale, quando le risorse relazionali ed emotive confluiscono verso chi già le possiede. Il superamento di questa contraddizione richiede un ripensamento organizzativo. La ricerca di Chiara Biasin (2012) e il lavoro di Massimo Baldacci (2006) mostrano, da prospettive diverse, come la struttura organizzativa della scuola – i tempi, gli spazi, i criteri di valutazione – non sia affatto neutrale rispetto alla possibilità di praticare la cura. Una scuola che riduce tutto alla prestazione misurabile tende strutturalmente a escludere chi non rientra nei parametri attesi.

4. Vulnerabilità come condizione strutturale: un cambio di paradigma

Un contributo teorico decisivo per ridefinire la cura in senso collettivo viene dalla filosofia di Judith Butler, che concepisce la vulnerabilità non come attributo di soggetti deboli, ma come *condizione ontologica condivisa* (Butler 2017). Se tutti i soggetti educativi – studenti, docenti, famiglie, istituzioni – sono ontologicamente esposti e dipendenti dagli altri, allora la cura non può essere pensata come flusso unidirezionale dall'adulto competente verso il discente bisognoso. Tale concezione ha conseguenze metodologiche rilevanti. L'aula è concepita come spazio di vulnerabilità condivisa dove il docente non è colui che *sa e protegge*, ma colui che *riconosce* e *co-costruisce* condizioni di sicurezza epistemica e affettiva. L'insegnamento, in tale prospettiva, smette di essere un processo di trasmissione e diventa, come scrive Bell Hooks (2020), una pratica di *transgression*, ossia un attraversamento di confini disciplinari, culturali e gerarchici. Riconoscere la vulnerabilità come condizione strutturale

porta, nella realtà quotidiana, a trasformare le modalità di valutazione, le pratiche di relazione in aula, la gestione dei conflitti. L'asimmetria educativa non viene abolita – essa rimane insopprimibile – ma viene resa *riflessiva*. Il docente esercita autorità riconoscendo il peso di questa autorità e lavorando per ridurre le distanze prodotte dall'ingiustizia strutturale. Mortari parla in questo senso di *epistemica della cura*: una forma di conoscenza di sé che precede e rende possibile ogni autentica relazione educativa (Mortari, 2015). Nella pratica delle scuole italiane, questa trasformazione è visibile in alcune scelte didattiche precise. In alcune scuole secondarie lombarde, nell'ambito di progetti promossi dalla Fondazione Cariplo, sono state introdotte pratiche di valutazione dialogica: invece di restituire un semplice voto, l'insegnante conduce un colloquio con lo studente per costruire insieme una lettura dell'errore. I dati raccolti mostrano come questa modalità abbia ridotto l'ansia da prestazione e aumentato la motivazione intrinseca, in particolare negli studenti con difficoltà di apprendimento. Non si tratta di rinunciare alla valutazione, ma di trasformarla in atto di cura: un momento in cui la vulnerabilità dello studente è riconosciuta come risorsa, non come *deficit*. Occorre far notare che l'approccio della vulnerabilità condivisa rischia, se non calibrato, di livellare differenze reali: non tutti i soggetti sono vulnerabili allo stesso modo e nella stessa misura, e riconoscerlo è condizione di una cura che non sia soltanto retorica. Dire che anche il docente è vulnerabile non significa che la sua vulnerabilità sia equivalente a quella dello studente che subisce esclusione sistematica. La riflessività, in questo senso, non è simmetria: è la capacità di stare nell'asimmetria senza rimuoverla.

5. Intersezionalità, inclusione e decolonizzazione: la cura come riconoscimento delle differenze

La riflessione sulla cura non può ignorare come i corpi, le storie e le culture che abitano le istituzioni educative siano differentemente posizionati rispetto alle strutture di potere. Il concetto di intersezionalità, elaborato da Kimberlé Crenshaw (1989), ha mostrato come categorie quali genere, razza, classe, disabilità e *status* migratorio si intreccino producendo forme specifiche di esclusione che non sono riducibili alla somma delle singole discriminazioni. La ricerca di Graziella Favaro (2011), pedagoga che ha lavorato per decenni con il Centro COME di Milano, documenta in modo puntuale come gli studenti di recente immigrazione siano spesso invisibili nei curricula scolastici italiani non soltanto linguisticamente, ma epistemicamente: le loro storie, le loro tradizioni cognitive, i loro punti di riferimento culturali non compaiono nei libri di testo, negli esempi, nei problemi proposti in classe. Questa invisibilità non è un'omissione accidentale: è il risultato di scelte curriculari che rispecchiano una gerarchia del sapere. Ed è su

questo piano che la cura deve intervenire. Sul piano decoloniale, Walter Mignolo (2011) ha mostrato come i sistemi educativi di tradizione occidentale presentino certi saperi come universali, mentre tutto ciò che è stato costruito al di fuori di quella tradizione tende a sparire o a comparire solo come curiosità. Boaventura de Sousa Santos (2021) propone in tal senso una *ecologia delle conoscenze*: un modo di fare pedagogia che mette in dialogo tradizioni epistemiche diverse senza gerarchie pre-costituite e senza sostituire un sapere con un altro. Paris e Alim (2017) introducono il concetto di *culturally sustaining pedagogy*: una pedagogia che non si limita a “rilevare” le culture degli studenti come risorsa strumentale, ma le preserva e le promuove in quanto forme di vita degne di cura e di trasmissione intergenerazionale. Nella pratica italiana, esperienze in questa direzione sono state documentate in scuole a forte presenza migratoria di Torino e Milano, dove i genitori di origine straniera sono stati coinvolti come narratori di storie nelle proprie lingue d’origine. Va infine sottolineato il ruolo specifico della cura nei processi di inclusione scolastica. La normativa italiana sull’inclusione – a partire dal D.Lgs. n. 66/2017 – prevede strumenti complessi: il PEI, il PDP, il GLI. Tuttavia, la ricerca di Dario Ianes e Alessia Travaglini (2013) ha mostrato come questi strumenti rischino di restare documenti formali se non sostenuti da una cultura della cura diffusa. Una classe inclusiva non è quella in cui il docente di sostegno “segue” l’alunno in un angolo, ma quella in cui l’intera comunità scolastica risponde alla diversità come a una risorsa per tutti.

6. Pratiche collettive di interdipendenza: metodologie operative

Se la cura va intesa come pratica collettiva e strutturale, la domanda pedagogica concreta è: quali metodologie didattiche la incarnano? Non si tratta di ricercare tecniche neutre, ma di individuare dispositivi didattici coerenti con la cornice teorica fin qui tracciata. Le metodologie che seguono non sono presentate come ricette, ma come pratiche con specifiche condizioni di applicabilità e tensioni interne che è importante esplicitare.

6.1 Cooperative Learning e teoria dell’interdipendenza positiva

La ricerca di David e Roger Johnson sul *Cooperative Learning* (2009) offre una delle più robuste evidenze empiriche a sostegno dell’ipotesi che la cura non debba essere soltanto trasmessa verbalmente, ma praticata strutturalmente nel *setting* didattico. La *teoria dell’interdipendenza positiva* afferma che le persone apprendono meglio quando il proprio successo è strutturalmente legato al successo degli altri: in un gruppo cooperativo ben strutturato, nessuno può raggiungere la meta se un membro del gruppo è escluso o non comprende. Questo

si traduce sul piano pratico nell'assegnazione di ruoli distribuiti e rotativi; nella progettazione di compiti che rendano necessario il contributo di ciascuno; in una valutazione che comprenda sia la *performance* individuale sia quella del gruppo. Questa struttura non è soltanto una tecnica: è una simulazione pratica di un modello sociale fondato sulla cura reciproca. L'aula diventa, in piccola scala, una *polis* aristotelica in cui l'interdipendenza è risorsa e non debolezza. Nella pratica delle scuole italiane, uno dei casi meglio documentati è quello delle esperienze coordinate da Mario Comoglio (1999): i dati mostrano non solo un miglioramento nei risultati degli studenti in difficoltà, ma anche una riduzione delle dinamiche di esclusione informale all'interno delle classi. L'introduzione del *Cooperative Learning* non è però priva di ostacoli: richiede una formazione specifica dei docenti, una riprogettazione degli spazi fisici dell'aula e, soprattutto, un cambio culturale che porta i docenti ad accettare di cedere parte del controllo sul processo di apprendimento.

6.2 Restorative Practice: *giustizia, relazione e riparazione*

Howard Zehr (2015) ha elaborato i fondamenti della *giustizia riparativa* come alternativa ai modelli punitivi fondati sull'esclusione. La *Restorative Practice*, applicata ai contesti educativi, ha mostrato risultati significativi nella riduzione delle sospensioni e nell'aumento del senso di appartenenza, in particolare per gli studenti appartenenti a gruppi storicamente marginalizzati. In Italia, la ricerca-azione condotta da Barbara Izzo e dal gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, tra il 2017 e il 2020, ha sperimentato circoli riparativi in alcune scuole secondarie di primo grado romane ad alta complessità sociale. I risultati preliminari mostrano una riduzione del 35% delle sospensioni disciplinari nelle classi coinvolte rispetto al gruppo di confronto, con un miglioramento del clima relazionale percepito sia dagli studenti sia dai docenti. La distinzione tra disagio trasformativo e violenza pedagogica – che Zembylas (2015) ha tematizzato con precisione – vale anche qui: il confine tra riparazione autentica e umiliazione collettiva non è mai automaticamente garantito.

6.3 Community-Based Learning: *portare il mondo nell'aula*

Il *Community-Based Learning* – nella tradizione deweyana (2014) e nelle sue riformulazioni contemporanee – è un'ulteriore metodologia attraverso cui la cura assume forma operativa. Connettendo i contenuti disciplinari con problemi reali della comunità locale, questo approccio restituisce all'apprendimento una dimensione di *rilevanza sociale*. Paulo Freire (2023) aveva anticipato questa direzione con il concetto di *tema generatore*: si parte da ciò che è

già rilevante nella vita degli studenti per spingerli verso una riflessione critica più ampia. Nella realtà italiana, esperienze significative di *Community-Based Learning* sono state documentate nell'ambito dei PCTO – Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (ora denominati FSL: Formazione Scuola-Lavoro – Legge n. n. 164/2025). Un caso emblematico positivo è quello del Liceo *Virgilio* di Roma, che ha sviluppato un progetto pluriennale con associazioni di quartiere: gli studenti hanno condotto ricerche storiche e sociali sul territorio, prodotto materiali audiovisivi e organizzato eventi pubblici, con risultati documentati in termini di aumento della responsabilità civica e della capacità di lavoro collaborativo.

7. Il disagio come risorsa pedagogica: tra cura e trasformazione

Una pedagogia della cura che non voglia essere consolatoria deve confrontarsi con la dimensione del disagio e del conflitto. Michalinos Zembylas² (2015) propone il concetto di *pedagogy of discomfort*: l'idea che l'educazione critica richieda inevitabilmente di disturbare le certezze culturali degli studenti - e dei docenti - senza produrre traumi. In questa prospettiva, il disagio non è un fallimento della cura, bensì una sua componente strutturalmente necessaria. Tale dimensione acquista particolare rilevanza nei contesti multiculturali, dove le differenze in termini di storia, privilegio e vulnerabilità si manifestano in modo tangibile. Una pratica di cura che tenda a evitare il conflitto finisce per tutelare il *comfort* di chi occupa già una posizione dominante. La cura trasformativa ridistribuisce il disagio: invita chi è in posizione di vantaggio a guardare criticamente la propria posizione, permettendo a chi è più esposto di trovare uno spazio in cui stare. Nella pratica italiana, esperienze di *pedagogy of discomfort* si sono sviluppate in particolare nell'ambito dell'educazione alla memoria storica. Percorsi di incontro con la testimonianza diretta – come quelli promossi dall'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione – hanno mostrato come l'efficacia trasformativa del disagio dipenda in modo decisivo dalla preparazione degli studenti e dei docenti.

8. Trasformare le istituzioni: oltre la classe

Le pratiche individuali di cura, per quanto significative e irrinunciabili, si

² Si veda in particolare la distinzione tra disagio trasformativo autentico e violenza pedagogica latente nei contesti di educazione alla giustizia.

rivelano insufficienti se non si accompagnano a una trasformazione delle strutture istituzionali. Questo passaggio rappresenta il più arduo tra quelli richiesti ed è anche il più frequentemente trascurato nella riflessione pedagogica, la quale tende a concentrare sul singolo docente un peso di responsabilità che, invece, dovrebbe essere distribuito sull'intera organizzazione scolastica. Il primo ordine di cambiamenti riguarda i *tempi e gli spazi*. La cura richiede tempo per l'ascolto, per la relazione, per la riflessione: questi tempi devono essere istituzionalmente riconosciuti, non sottratti agli interstizi di un orario già compresso. Alcune scuole europee – in particolare in Finlandia e nei Paesi Bassi, ma anche in alcune realtà italiane sperimentali – hanno introdotto ore dedicate esplicitamente alla cura delle relazioni: momenti di cerchio, assemblee di classe a cadenza settimanale, spazi di consulenza informale con i docenti. Il secondo ordine di cambiamenti riguarda la *formazione dei docenti*. Non si tratta solo di competenze disciplinari o metodologiche, ma di competenze relazionali: la capacità di gestire i conflitti in modo riparativo, di leggere le dinamiche di gruppo, di riconoscere i segnali di disagio, di comunicare con le famiglie in modo non giudicante. La ricerca di Baldacci (2006) ha mostrato come i programmi di formazione più efficaci siano quelli che combinano la trasmissione di conoscenze teoriche con la pratica riflessa in contesti reali: la supervisione tra pari, la ricerca-azione, la *mentorship* tra docenti esperti e neo immessi in ruolo. Il terzo ordine di cambiamenti riguarda i *dispositivi di partecipazione*. In Italia, strumenti come il Patto Educativo di Corresponsabilità esiste formalmente, ma spesso si riduce a una firma di accettazione di norme già definite. Renderlo uno strumento autentico di partecipazione richiede che la sua elaborazione avvenga con il contributo reale di tutti i soggetti coinvolti: un processo che richiede tempo, competenze facilitatorie e una disponibilità dell'istituzione a modificarsi in risposta a ciò che emerge.

9. Conclusioni: la cura come progetto politico-educativo incarnato

Il percorso argomentativo svolto in questo contributo ha cercato di mostrare come la cura, presa nella sua dimensione collettiva e strutturale, rappresenti un orizzonte pedagogico capace di tenere insieme dimensioni che molto spesso vengono separate: la relazione e la struttura, l'attenzione all'individuo e la trasformazione del collettivo, il riconoscimento delle differenze e la costruzione di appartenenza comune. Nel *Cooperative Learning*, ogni sessione in cui uno studente spiega a un compagno ciò che ha capito è un esercizio concreto di *phronesis* comunitaria. Nei circoli riparativi della *Restorative Practice*, ogni momento in cui una classe riconosce collettivamente un danno e lavora alla sua riparazione è un atto di democrazia della cura nel senso di Tronto (2013). Nel

Community-Based Learning, ogni progetto in cui gli studenti portano le proprie competenze a beneficio della comunità locale è una traduzione pratica di ciò che Dewey (2014) intendeva per esperienza educativa autentica. Occorre formare docenti capaci di cura trasformativa. Attuare tale formazione – iniziale e in itinere – richiede percorsi che includano pratiche narrative: diari riflessivi, supervisione tra pari, gruppi di ricerca-azione attraverso i quali il docente impara ad abitare consapevolmente la propria esperienza educativa. Mortari (2019) ha dimostrato che la cura di sé del docente non è un atto terapeutico: è la condizione di possibilità di qualsiasi autentica cura dell'altro. Rimane sullo sfondo una domanda che la pedagogia non può eludere: ha ancora senso parlare di cura all'interno di istituzioni che selezionano ed escludono senza interrogare i propri dispositivi di potere? La risposta non può essere una rinuncia. Deve essere piuttosto una tensione che non si risolve mai del tutto: la cura come progetto aperto, che orienta le scelte didattiche, le revisioni curriculari, le decisioni istituzionali nella direzione della giustizia e dell'interdipendenza.

«prendersi cura è la forma primaria dell'agire etico, quella che, prima di ogni altra cosa, ci costituisce come esseri in relazione e ci chiama a rispondere del mondo che condividiamo» (Mortari, 2006, p. 18).

Riferimenti bibliografici

- Aristotele (2000). *Etica Nicomachea* (a cura di Mazzarelli C.). Milano: Bompiani.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curricolo*. Roma: Carocci.
- Biasin C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Butler J. (2017). *Vite precarie. Contro l'uso della violenza in risposta al lutto collettivo* (trad. it. a cura di Guaraldo O.). Milano: Meltemi (op. or. 2004).
- Comoglio M. (1999). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1: 139-167.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore (op. or. 1938).
- Favaro G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Freire P. (2023). *La pedagogia degli oppressi* (a cura di Simeone D.). Milano: Vita e Pensiero (op. or. 1970).
- Gilligan C. (1987). *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità* (trad. it. a cura di Bottini A.). Milano: Feltrinelli (op. or. 1982).
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo* (trad. it. a cura di Chiodi P.). Milano: Longanesi (op. or. 1927).

- Hooks B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà* (trad. it. a cura di Feminoska). Milano: Meltemi (op. or. 1994).
- Ianes D., Travaglini A. (2013). *Dal bisogno educativo speciale al potenziamento. Strategie e buone prassi inclusive*. Trento: Erickson.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5): 365-379.
- Mignolo W.D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Noddings N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Paris D., Alim H.S., a cura di (2017). *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. New York: Teachers College Press.
- Santos B.D.S. (2021). *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemicidio* (trad. it. a cura di Mazzolini S.). Roma: Castelvecchi (op. or. 2014).
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Tronto J.C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York: New York University Press.
- Tronto J.C. (2014). *Confini morali: un argomento politico per l'etica della cura* (trad. it. a cura di Riva N.). Parma: Edizioni Diabasis (op. or. 1993).
- Zembylas M. (2015). Pedagogy of Discomfort and Its Ethical Implications: The Tensions of Ethical Violence in Social Justice Education. *Ethics and Education*, 10(2): 163-174.
- Zehr H. (2015). *The Little Book of Restorative Justice*. New York: Good Books.

Educare alla complessità attraverso infrastrutture educative situate: linguaggi embodied, commons e pratiche di cura.

Educating Complexity through Situated Educational Infrastructures: Embodied Languages, Commons, and Practices of Care

*Alessandra De Nicola**

Riassunto

Il contributo propone un approccio all'educazione fondato sull'intreccio tra infrastrutture educative situate, commons, linguaggi embodied e pratiche di cura. In dialogo con le prospettive sulle epistemologie situate e sulla decolonizzazione della didattica, l'articolo definisce l'apprendimento come processo relazionale e multimodale, radicato nei contesti e nelle pratiche. Attraverso una traiettoria di ricerca-azione consolidata nell'ultimo decennio, la città e il patrimonio culturale sono interpretati come infrastruttura educativa capace di attivare forme di partecipazione, co-costruzione e responsabilità condivisa. In questa prospettiva, i linguaggi embodied – gesto, immagine, suono e movimento – operano come dispositivi cognitivi, mentre la cura si configura come pratica epistemica che orienta relazioni non estrattive tra soggetti, saperi e ambienti. In tale quadro, l'educazione emerge come configurazione situata di pratiche, relazioni e condizioni dell'apprendere.

Parole chiave: educazione alla complessità; infrastrutture educative; commons; linguaggi embodied; pratiche di cura; educazione al patrimonio

Abstract

This paper proposes an approach to education grounded in the interplay between situated educational infrastructures, commons, embodied languages, and care practices. In dialogue with perspectives on situated epistemologies and the decolonization of pedagogy, the article defines learning as a relational and multimodal process, rooted in contexts and practices. Through a trajectory of action research consolidated over the past decade, the city and cultural heritage are interpreted as educational infrastructure capable of activating forms of participation, co-construction, and shared responsibility. From this perspective,

* Università degli Studi di Milano Bicocca; Libera Università di Bolzano. E-mail: alessandra.denicola@unimib.it.

Doi: 10.3280/ess1-2026oa22573

embodied languages – gesture, image, sound, and movement – function as cognitive devices, while care emerges as an epistemic practice that fosters non-extractive relationships among subjects, knowledge, and environments. Within this framework, education emerges as a situated configuration of practices, relationships, and conditions of learning.

Key words: complexity-oriented education; educational infrastructures; commons; embodied learning; care practices; heritage education

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 12/06/2026

1. Introduzione

Il pensiero pedagogico, per sua natura, si configura come un campo autoriflessivo, costantemente impegnato a rielaborare i propri paradigmi alla luce delle trasformazioni dei saperi, delle pratiche e dei dispositivi educativi. In questo contesto, la letteratura scientifica e il dibattito educativo hanno progressivamente messo in discussione l'adequatezza dei modelli trasmissivi nell'affrontare la complessità dei contesti contemporanei, caratterizzati da interdipendenze ecologiche, trasformazioni tecnologiche e pluralità culturali (Dominici, 2018; 2023; Perkowska-Klejman, 2022). Educare alla complessità comporta un ripensamento delle condizioni di produzione e circolazione del sapere, interrogando i regimi epistemici (Granjou & Arpin, 2015; Feldbacher-Escamilla, 2019; Vigni, 2021) che strutturano pratiche didattiche, linguaggi e ambienti di apprendimento (Gladwin & Ellis, 2024; Sacristano et al., 2025). Questo atteggiamento implica la necessità di confrontarsi con quella 'riforma del pensiero' auspicata da Morin (2000, 2001), secondo cui comprendere i fenomeni contemporanei richiede la capacità di mettere in relazione ciò che la frammentazione disciplinare tende a separare. In questa prospettiva, la conoscenza pertinente non consiste nell'accumulo di informazioni, ma nella loro contestualizzazione e articolazione entro sistemi relazionali complessi. Come sottolinea Ceruti (2018), tale sfida assume oggi una valenza educativa decisiva, poiché richiede forme di apprendimento capaci di integrare saperi, esperienze e responsabilità all'interno di una condizione sempre più interdipendente e planetaria. In dialogo con le prospettive che pongono al centro epistemologie situate, saperi marginalizzati e pratiche di cura, questo contributo propone di considerare l'educazione come un processo radicato in infrastrutture educative situate, intese non come semplici contesti, ma come configurazioni dinamiche di relazioni tra spazi, corpi, pratiche e media. In tale prospettiva, il sapere non è – una volta di

più – concepito come un contenuto da trasmettere, ma come un processo emergente, che si costruisce attraverso l’interazione tra soggetti, ambienti e linguaggi eterogenei. In questi termini, la decolonizzazione della didattica non è assunta come un tema aggiuntivo, bensì come una trasformazione immanente dei dispositivi educativo-pedagogici stessi. Il contributo, dunque, si pone in dialogo con alcune prospettive decoloniali contemporanee che interpretano l’educazione come pratica relazionale, *embodied* e situata (Canagarajah, 2023a, b). In tale prospettiva, la trasformazione dei dispositivi educativo-pedagogici non riguarda soltanto i contenuti dell’insegnamento, ma i regimi epistemici attraverso cui la conoscenza viene prodotta, condivisa e legittimata. In tal senso, si configura come una riformulazione dei regimi epistemici attraverso pratiche *embodied* e situate, che spostano il baricentro della conoscenza dal primato lineare della parola alla pluralità dei linguaggi, riconoscono il valore dei saperi radicati nei luoghi e attivano relazioni ‘non estrattive’ con il patrimonio culturale e ambientale. I linguaggi *embodied* – gesto, immagine, suono, movimento – operano in questo senso come dispositivi capaci di disarticolare gerarchie consolidate, aprendo a forme di conoscenza plurali, relazionali e processuali (LeFeber et al., 2023). Il contributo, dunque, propone un approccio all’educazione alla complessità fondato sull’interazione tra quattro dimensioni tra loro interdipendenti: le infrastrutture educative situate, intese come configurazioni relazionali dell’apprendere; i commons, come pratiche condivise di accesso, uso e responsabilità; i linguaggi *embodied*, che attivano forme di conoscenza situata e multimodale; e le pratiche di cura, intese come modalità epistemiche che orientano tali processi in termini relazionali e non estrattivi. Attraverso il riferimento a una traiettoria pluriennale di ricerca sviluppata da chi scrive in contesti patrimoniali (*heritage*), il testo intende mostrare come tali elementi possano concorrere alla definizione di un approccio educativo orientato alla complessità, in cui apprendere significa abitare relazioni, attraversare linguaggi e co-costruire significati in contesti situati.

2. Dall’ambiente di apprendimento all’infrastruttura educativa situata

Nel dibattito pedagogico, la nozione di ambiente di apprendimento ha progressivamente ampliato il proprio raggio semantico, includendo non solo gli spazi fisici, ma anche le dimensioni sociali, culturali e tecnologiche che contribuiscono a configurare l’esperienza educativa (Rivoltella, 2020). Tuttavia, nonostante questa estensione, il concetto di *learning environment* (Damşa et al., 2019; Hwang, 2014) continua spesso a essere utilizzato in modo descrittivo, come cornice delle pratiche, più che come dispositivo attivo nella produzione di conoscenza, risultando limitante sia sul piano teorico sia su quello operativo.

La crescente ibridazione tra spazi fisici e digitali, la centralità delle pratiche partecipative e il ruolo dei contesti territoriali, infatti, permettono uno scarto teorico che vede il ripensamento dell'ambiente: non più concepito come luogo organizzato per l'apprendimento, ma come configurazione relazionale in cui spazio, pratiche, media e comunità concorrono alla costruzione del sapere, aprendo nuove prospettive sul ruolo educativo del patrimonio culturale e dei *commons*. In questa prospettiva, si propone di adottare la nozione di infrastruttura educativa situata (*situated educational infrastructure*), intesa come una configurazione dinamica di relazioni tra spazi, soggetti, pratiche e media, capace di attivare e sostenere processi di conoscenza.

A differenza dell'ambiente educativo, l'infrastruttura non è un contenitore, ma una rete di relazioni (Woolner, 2022; Zorde & Lapidot-Lefler, 2025) che comprende elementi materiali e immateriali – spazi e oggetti fisici, ambienti digitali, pratiche *embodied*, dispositivi interpretativi, forme di partecipazione – tali da definire, nel loro intrecciarsi, le possibili condizioni dell'apprendere. In questo senso, le infrastrutture educative situate appaiono come sistemi ibridi, in cui dimensioni fisiche, digitali e simboliche si articolano in modo processuale, dando luogo a forme di apprendimento distribuite e multimodali.

L'aggettivo 'situata' sottolinea il radicamento di tali infrastrutture nei contesti specifici in cui emergono. Gli spazi educativi non sono astratti né intercambiabili, ma portatori di stratificazioni storiche, culturali e simboliche che incidono sulle modalità di accesso al sapere e sulle forme di partecipazione. In questa prospettiva, il territorio – inteso come intreccio di luoghi, pratiche e relazioni – diviene una componente fondamentale dell'infrastruttura educativa, contribuendo a definire non solo dove si apprende, ma come e attraverso quali linguaggi. In tal senso, il concetto di *risonanza*, ampiamente teorizzato da Hartmut Rosa (2020; 2023), consente di leggere le infrastrutture educative come dispositivi capaci di attivare relazioni significative tra soggetti e mondo, mentre la nozione di *dwelling* proposta da Tim Ingold (2011) invita a considerare l'apprendimento come pratica di abitazione dei luoghi, in cui conoscenza e esperienza si co-costruiscono attraverso l'interazione con l'ambiente.

Questo approccio trova ulteriori elementi di approfondimento nelle riflessioni provenienti dall'ambito delle arti performative, della teoria dello spazio espositivo e della museografia, che mettono in discussione la presunta neutralità degli ambienti deputati alla fruizione culturale. In tale prospettiva, lo spazio educativo può essere inteso come una zona interstiziale e relazionale, un *in-between space* tra aree fisiche o concettuali situate e ben distinte, discostandosi dall'interpretazione più condivisa di contenitore stabile. A partire, ad esempio, dall'impianto critico al modello del *white cube* (O'Doherty, 1986) e della *black box* teatrale (Peter Brook, 1968) che evidenzia come ogni configurazione spa-

ziale incorpori specifiche condizioni di visibilità, accesso e partecipazione, contribuendo a definire le modalità stesse dell'esperienza. Il riferimento a questi modelli non intende trasporre categorie estetiche nel campo educativo, ma mostrare come ogni spazio di apprendimento incorpori una politica della visibilità, dell'accesso e della partecipazione.

In questa prospettiva, lo spazio assume una valenza performativa: non è il luogo in cui l'azione avviene, ma una componente attiva nella sua produzione. Come suggeriscono le riflessioni sulla performatività, tra cui – a titolo esemplificativo – quelle di Judith Butler (2015), l'esperienza si configura come un evento situato, in cui corpo, tempo e relazione con il pubblico concorrono alla costruzione del significato. Tale dimensione si è ulteriormente intensificata nei contesti recenti, in cui la compresenza di spazi fisici e mediati – sincroni e asincroni – ha reso evidente la natura ibrida degli ambienti educativi, rafforzando la necessità di pensarli come infrastrutture relazionali piuttosto che come spazi delimitati.

Questa interpretazione consente di integrare in un unico quadro analitico dimensioni spesso trattate separatamente: la materialità degli spazi, le pratiche *embodied*, le tecnologie digitali, le forme di organizzazione sociale e i saperi formali e informali. In tal senso, le infrastrutture educative rappresentano il contesto teorico più adeguato all'emergere di pratiche educative orientate alla complessità, in cui l'apprendimento si configura come un processo relazionale e multimodale; qui risuona il principio enunciato da Ceruti e Lazzarini (2016) di una pedagogia della complessità, fondata sul 'terzo spazio' come luogo di incontro e dialogo tra diversità, per educare alla solidarietà planetaria e superare la logica dell'identità chiusa.

I contesti di ricerca-azione richiamati in questo contributo offrono esempi significativi di tali dinamiche. Da un lato, esperienze sviluppate in ambito patrimoniale mostrano come spazi storici e culturali possano essere attivati come infrastrutture educative attraverso dispositivi interpretativi e pratiche partecipative; dall'altro, processi in corso evidenziano come tali infrastrutture possano essere co-costruite insieme alle comunità, in una prospettiva generativa e non prescrittiva. In entrambi i casi, l'attenzione si sposta dall'organizzazione dell'ambiente alla progettazione di condizioni relazionali e operative che rendono possibile l'apprendimento come pratica situata.

2.1 Infrastrutture educative in contesti patrimoniali: traiettoria e casi di ricerca-azione

I percorsi di ricerca qui richiamati si inscrivono in una traiettoria sviluppata da chi scrive negli ultimi undici anni, in contesti patrimoniali differenti, acco-

munati dalla sfida di avvalersi di approcci educativi quali strumenti di valorizzazione dei patrimoni stessi. In sintesi, derivano da cicli di ricerca-azione articolati in fasi di pianificazione, implementazione, raccolta dati quantitativi e qualitativi (osservazioni, documenti, interviste semi strutturate, narrazioni, questionari, analisi dei discorsi...), attraverso mixed Methods e riflessione per la progettazione o riprogettazione delle proposte educative e di valorizzazione. L'autrice è ricercatrice e contestualmente progettista, nei contesti studiati ha assunto il ruolo di *researcher-practitioner* (Cronemyr et al., 2024) con uno scopo trasformativo delle situazioni, combinando partecipazione attiva e distanza riflessiva; la posizione di insider è stata gestita mediante cicli di riflessione sistematica, attenzione agli squilibri di potere e rispetto dei principi etici di non-danno e beneficio per i partecipanti (Alpert et al., 2022). Si precisa che, in questa sede, i progetti descritti non sono assunti come casi studio in senso comparativo, né come evidenze empiriche finalizzate alla validazione del quadro teorico proposto. La loro funzione è quella di dispositivi euristici attraverso cui osservare l'emergere di pratiche, relazioni e configurazioni educative che hanno contribuito alla progressiva elaborazione delle categorie qui discusse.

Il primo caso è *Paesaggi culturali* (2014-15) (De Nicola & Zuccoli, 2016), in cui il patrimonio viene indagato come ambiente vissuto attraverso l'integrazione tra oggetti e pratiche artistiche e osservazione scientifica. In questo contesto, la messa a punto di toolkit educativi fondati su sollecitazioni sensoriali e corporee, nasce da un processo iterativo di ricerca sul comportamento dei visitatori, orientato a comprendere come percezione, movimento e attenzione contribuiscano alla costruzione dell'esperienza. Il patrimonio emerge così non come oggetto di trasmissione, ma come campo di attivazione percettiva e cognitiva.

Un secondo passaggio è costituito dal progetto Mobartech nel contesto del sito UNESCO di Mantova e Sabbioneta (2017-2019), in cui l'impostazione viene sviluppata in chiave partecipativa e sistemica. Il patrimonio è qui interpretato come infrastruttura di apprendimento urbano, attraverso processi di co-design che coinvolgono istituzioni, scuole e cittadini nella costruzione di dispositivi interpretativi. L'integrazione tra dati qualitativi (narrazioni, pratiche partecipative) e strumenti quantitativi validati ha consentito di esplorare il patrimonio come contesto di apprendimento urbano attraverso l'integrazione di pratiche partecipative, raccolta di dati e dispositivi interpretativi.

Le pratiche in corso presso la Gualda, una tra le più antiche Ville Venete situata in provincia di Vicenza, introducono una ulteriore evoluzione. In questo caso, l'infrastruttura educativa non è data né interamente progettata, ma emerge progressivamente attraverso dispositivi partecipativi – raccolta di memorie, archivi orali, *soundwalk*, pratiche di esplorazione *embodied* – che attivano il pa-

trimonio come spazio relazionale. Più che produrre esiti consolidati, tali processi consentono di osservare in atto la configurazione di un'infrastruttura educativa situata, co-costruita tra comunità, pratiche e ambiente.

Nel loro insieme, questi casi sono assunti come dispositivi di ricerca che permettono di articolare il passaggio da patrimonio come ambiente di esperienza a patrimonio come infrastruttura educativa. La Tabella 1 sintetizza la traiettoria di ricerca e le diverse configurazioni attraverso cui il patrimonio è stato progressivamente interpretato come infrastruttura educativa. Va riconosciuto che le esperienze qui richiamate si collocano in contesti europei e in relazione a patrimoni culturali di tradizione occidentale. Tuttavia, non si ritiene che questo comprometta il framework proposto – fondato su categorie epistemologiche applicabili a contesti diversi – bensì ne circoscrive l'ambito entro cui le evidenze sono state prodotte al fine di indagare i processi di decolonizzazione, sacrificando intenzionalmente la dimensione contenutistica.

Tab. 1 - Esperienze di riferimento per l'elaborazione del quadro teorico e configurazioni delle infrastrutture educative

Fase della ricerca	Contesto	Focus educativo	Dispositivi / pratiche	Configurazione dell'infrastruttura	Contributo teorico emerso
<i>Paesaggi culturali</i> (2014-15)	Siti patrimoniali diffusi: Villa Carlotta e isola Comacina (Co), Orto Botanico di Bergamo e valle d'Astino	Discipline: Arte e scienza Attivazione percettiva e corporea dell'esperienza	<i>Toolkit</i> esplorativo-sensoriali, pratiche artistiche, osservazione dei visitatori	Patrimonio come ambiente di esperienza	L'esperienza percettiva e corporea precede la costruzione di significato.
<i>Mobartech</i> caso studio Mantova Sabbioneta (2017-19)	Contesto urbano UNESCO	Partecipazione e co-design	Dispositivi interpretativi, coinvolgimento stakeholder, mixed methods	Patrimonio come ecosistema di apprendimento urbano	Il patrimonio opera come infrastruttura relazionale che connette attori, saperi e pratiche.
<i>Gualda</i> (processo in corso)	Villa Veneta (XV sec) Paesaggio rurale e comunità locale	Co-costruzione e pratiche di cura	Raccolta di memorie, archivi orali, soundwalk, pratiche embodied	Infrastruttura educativa situata (emergente)	La cura e il <i>commoning</i> generano forme di apprendimento territoriale e appartenenza

3. Commons come framework educativo

Negli ultimi anni, il concetto di *commons* (beni comuni) ha assunto una crescente rilevanza nel dibattito politico, governativo e scientifico, coinvolgendo

molteplici discipline e spostando l'attenzione da una concezione della risorsa fondata sulla proprietà a una prospettiva centrata sulle pratiche (Ostrom, 2010 a e b). In questa direzione, l'espressione *commons* non si riferisce più primariamente ad un oggetto – un bene materiale o immateriale – ma ad un insieme dinamico di relazioni tra risorse, comunità e regole di uso e cura (Cerreta et al., 2025). Ciò che lo caratterizza non è il regime proprietario, bensì il processo di *commoning*, inteso come pratica collettiva di accesso, responsabilità e gestione condivisa (Collet-Sabé & Ball, 2024).

Traslatato in ambito educativo, questo approccio consente di ripensare l'apprendimento non come processo individuale, ma come pratica situata e relazionale, radicata in contesti sociali e materiali. Le cosiddette *commons-based pedagogies* configurano, infatti, i contesti educativi come spazi condivisi, governati attraverso dinamiche di co-creazione, dialogo tra pari e responsabilità reciproca, favorendo forme di auto-organizzazione e la costruzione di soggettività non fondate sulla competizione individuale (Pantazidis, 2024). In questa prospettiva, l'educazione si configura come infrastruttura sociale, in cui il sapere emerge da pratiche collettive e situate, piuttosto che da processi lineari di trasmissione.

Questo passaggio teorico riconduce alla nozione di infrastruttura educativa situata introdotta nella sezione precedente. Se le infrastrutture definiscono le condizioni relazionali dell'apprendere, i *commons* ne rappresentano la dimensione normativa e operativa: non semplicemente spazi o risorse, ma modalità di organizzazione e gestione fondate su accesso condiviso, responsabilità e cura. In tal senso, i *commons* possono essere intesi come infrastrutture educative in atto, in cui apprendimento, partecipazione e governance si intrecciano.

3.1 Le città e i patrimoni di eredità come commons culturali

In ambito territoriale e culturale, tali prospettive trovano un'applicazione particolarmente significativa nella nozione di *heritage commons*, in cui il patrimonio – materiale e immateriale – è concepito come risorsa condivisa capace di sostenere processi di identità, creatività e sviluppo locale (Bertacchini, 2020; Klein et al., 2024). In questa prospettiva, le pratiche culturali, gli spazi urbani e gli elementi identitari di un territorio mutano da 'semplici' oggetti di conservazione, a risorse attive, la cui gestione collettiva può generare forme di inclusione, partecipazione e nuove modalità di governance.

Parallelamente, la letteratura sugli *urban commons* estende tale approccio all'intero spazio urbano, inteso come bene comune prodotto e trasformato collettivamente (Chan, 2018; Marela, 2024; Williams, 2018). La città stessa può essere concepita come *commons*, superando la dicotomia pubblico/privato e

mettendo in discussione i regimi proprietari tradizionali (Foster & Iaione, 2015; 2018).

I *commons*, dunque, assumono una valenza profondamente educativa, in quanto rendono visibili e praticabili forme di interdipendenza tra soggetti, ambienti e saperi. Le pratiche di *commoning* implicano, infatti, modalità di relazione fondate sulla cura, intesa non come disposizione etica accessoria, ma come pratica epistemica che orienta l'attenzione, riconosce la pluralità dei punti di vista e valorizza saperi situati e spesso marginalizzati. In questo senso, i *commons* contribuiscono a una riconfigurazione dei regimi epistemici, aprendo a forme di apprendimento che mettono in discussione gerarchie consolidate e favoriscono processi di giustizia epistemica. In questa prospettiva, i *commons* possono essere letti come dispositivi educativi coerenti con il paradigma della complessità. Come sottolineano Morin (2000; 2001) e Ceruti (2018), comprendere fenomeni complessi richiede la capacità di connettere dimensioni che i processi di specializzazione tendono a separare. Le pratiche di *commoning* rendono visibili tali interdipendenze, poiché agiscono attraverso un processo di relazione tra elementi eterogenei entro configurazioni dinamiche e non riducibili a singoli elementi.

4. Linguaggi *embodied* e pratiche decolonizzanti

All'interno del quadro delineato, la riconfigurazione delle infrastrutture educative situate implica una trasformazione dei linguaggi attraverso cui la conoscenza viene prodotta, condivisa e legittimata a partire dalla perdita del primato del linguaggio verbale e testuale, che ha storicamente orientato i modelli educativi, a favore di una prospettiva capace di riconoscere la pluralità dei codici espressivi e cognitivi.

In questa direzione, un contributo significativo proviene dalla pedagogia delle *multiliteracies* (New London Group, 1996/2025), che ha evidenziato come la crescente complessità culturale, sociale e tecnologica renda insufficiente una concezione dell'alfabetizzazione fondata esclusivamente sul linguaggio verbale e scritto. Le *multiliteracies* riconoscono infatti che i processi di significazione si sviluppano attraverso una pluralità di modalità espressive – linguistiche, visive, sonore, gestuali e spaziali – e che l'apprendimento richiede la capacità di attraversare e integrare tali registri. In questa prospettiva, la conoscenza è continuamente progettata e rielaborata attraverso pratiche di interpretazione e produzione di significati.

Tale impostazione trova ulteriore sviluppo nelle riflessioni sulla multimodalità (Kress, 2010), secondo cui ogni atto comunicativo mobilita una molteplicità di risorse semiotiche che contribuiscono alla costruzione del significato.

L'apprendimento può così essere interpretato come un processo di negoziazione tra linguaggi differenti, in cui parola, immagine, gesto, suono e organizzazione dello spazio partecipano congiuntamente alla produzione della conoscenza.

All'interno di questo quadro assume particolare rilevanza il tema della *visual literacy* (González-Zamar et al., 2023; Strazdiņa, 2021), intesa come capacità di leggere, interpretare, valutare e produrre significati attraverso le immagini e i media visivi. La crescente centralità delle culture visuali e degli ambienti digitali rende infatti necessario sviluppare competenze che non si limitino alla decodifica delle informazioni, ma che consentano di comprendere i presupposti culturali, simbolici e politici incorporati nelle rappresentazioni visive. In questa prospettiva, le immagini non costituiscono semplici supporti illustrativi, ma veri e propri strumenti cognitivi capaci di sostenere processi di riflessione, interpretazione e costruzione della conoscenza.

Il sapere non si configura più come contenuto stabile da trasmettere, ma come processo dinamico che emerge dall'interazione tra linguaggi eterogenei, corpi e contesti. In tal modo i linguaggi embodied assumono una rilevanza significativa. Le prospettive dell'*embodied ed enactive cognition* (Varela et al., 1991; Noë, 2004) consentono di concepire la conoscenza non come rappresentazione interna del mondo, ma come processo che emerge dall'interazione tra organismo e ambiente. In tal senso, il gesto, il disegno, il suono e l'immagine non costituiscono semplicemente strumenti espressivi alternativi, ma dispositivi cognitivi attraverso cui si attivano forme di conoscenza situata e relazionale. Il corpo trasforma la sua funzione da supporto dell'apprendimento, ad agente epistemico, capace di generare e trasformare significati attraverso l'azione. Questa visione comporta la progettazione di ecosistemi educativi ibridi in cui si intrecciano elementi materiali, digitali, sociali e pedagogici, generando al contempo opportunità e vincoli (Pilgaard, & Davidsen, 2026).

In questa prospettiva, il ruolo dei media e degli artefatti digitali assume una funzione centrale non in termini di supporto alla trasmissione dei contenuti, ma come forma di mediazione capace di ampliare le possibilità di esperienza, esplorazione e costruzione del sapere. In continuità con la tradizione del *learning by doing* (Dewey, 1938/2018), l'apprendimento si configura come riorganizzazione dell'esperienza, che richiede contesti operativi autentici, che mirano ad evitare l'acquisizione passiva di informazioni, in favore di un processo conoscitivo che emerge dall'interazione tra soggetti, contesti e strumenti.

Gli artefatti configurano spazi di azione nei quali il sapere prende forma attraverso pratiche operative, relazionali e riflessive, contribuendo a strutturare le condizioni entro cui l'esperienza può essere osservata, interpretata e condivisa (Rossi, 2021).

In tale prospettiva, gli artefatti digitali possono essere interpretati come *amplificatori esperienziali*: dispositivi che non producono conoscenza in modo autonomo, ma che intensificano le possibilità percettive, narrative e relazionali dell'esperienza educativa, favorendo forme di apprendimento situato, multimodale e distribuito. Come brevemente descritto nel sottoparagrafo 2.1, nei contesti patrimoniali, mappe interattive, archivi digitali, *soundwalk* e dispositivi locativi non sostituiscono l'incontro con i luoghi, ma ne estendono le possibilità di accesso, interpretazione e condivisione.

In modo convergente, le teorie della cognizione distribuita (Hutchins, 1995) permettono di leggere tali processi come sistemi in cui la conoscenza è disseminata tra soggetti, strumenti e contesti.

Questa visione apre a una dimensione che può essere letta in chiave decolonizzante. La messa in discussione della centralità del testo e della linearità discorsiva implica infatti una ridefinizione delle gerarchie tra linguaggi e saperi, rendendo possibile il riconoscimento di forme di conoscenza spesso marginalizzate o subordinate. I linguaggi *embodied* contribuiscono così a una riconfigurazione dei regimi epistemici, in cui il sapere si costruisce attraverso pratiche plurali, situate e non estrattive.

In questo contesto si collocano alcune pratiche di ricerca orientate a esplorare il ruolo dei linguaggi *embodied* nei processi educativi. Tra queste, il *cho-reographic drawing* può essere inteso come un dispositivo metodologico emergente, che integra gesto, segno e spazio in un processo di esplorazione e costruzione di significato. Sviluppato nell'ambito di pratiche di ricerca condotte negli ultimi anni, esso attiva una forma di mediazione visivo-performativa in cui il corpo diviene elemento centrale nella relazione tra percezione, azione e rappresentazione. La coreografia è letta come una forma di notazione utile a costruire lo spazio al confine tra disegno e linguaggio, in cui il gesto si configura come traccia immateriale e il corpo come medium di produzione di significato (De Nicola et al., 2023).

In questa prospettiva, il disegno non è inteso come un semplice esito rappresentativo, ma come una traccia e, al tempo stesso, un dispositivo di mediazione del processo conoscitivo. Nell'ambito delle pratiche di educazione al patrimonio, può essere impiegato come linguaggio attivo, capace di sostenere osservazione, interpretazione e progettazione, rendendo visibile il passaggio tra percezione, gesto e concettualizzazione (De Nicola, 2022; Zuccoli & De Nicola, 2024). Il gesto, inteso come forma di articolazione pre-verbale del pensiero, rappresenta un elemento di transizione tra percezione e concettualizzazione, rendendo visibile il processo conoscitivo (De Nicola, 2022).

Tali pratiche si collocano in una prospettiva esplorativa della coreografia, che si distingue dai modelli trasmissivi e replicativi diffusi nei media digitali

contemporanei, privilegiando invece la produzione di variazioni, interpretazioni e costruzioni situate del gesto (García-Sottile et al., 2023). In questo senso, il *choreographic drawing* si configura come un dispositivo che consente di attivare forme di conoscenza *embodied* e multimodale, attraverso l'interazione tra corpo, spazio e linguaggi.

In quest'ottica, i linguaggi *embodied* non rappresentano un'integrazione accessoria ai modelli educativi esistenti, ma una componente strutturale di un approccio orientato alla complessità. Essi permettono di articolare forme di conoscenza che emergono dall'interazione tra corpo, spazio e comunità, contribuendo a configurare pratiche educative in cui apprendere significa attraversare linguaggi, abitare i luoghi e co-costruire significati in contesti situati.

5. Cura e complessità: verso un approccio integrato

Entro questa cornice teorica, la cura assume un ruolo significativo non come disposizione etica accessoria, ma come pratica epistemica che orienta i processi di conoscenza. In questa prospettiva, la cura implica una forma di attenzione situata, capace di riconoscere la relazione tra soggetti, contesti e saperi, e di attivare modalità di apprendimento fondate sull'interdipendenza. Come evidenziato da Joan Tronto (1993) e María Puig de la Bellacasa (2017), la cura si configura come pratica che produce conoscenza, rendendo visibili connessioni e condizioni di esistenza.

Tale approccio può essere ulteriormente approfondito attraverso il riferimento alle pratiche performative, in cui la cura si manifesta come qualità della presenza nello spazio. La relazione educativa non si esaurisce nella trasmissione o costruzione di contenuti, ma si configura come esperienza situata, in cui la modalità di stare nello spazio – l'attenzione, l'ascolto, la disponibilità alla relazione – incide direttamente sulla qualità dei processi conoscitivi. Parafrasando Hartmut Rosa, il sapere emerge da forme di relazione significativa tra soggetto e mondo, fondate su reciprocità e risposta.

Ne consegue che abitare lo spazio educativo possa implicare un coinvolgimento corporeo e relazionale che richiama alcune riflessioni sviluppate nell'ambito delle pratiche artistiche contemporanee (si pensi, a titolo esemplificativo, ai lavori di Olafur Eliasson o di Thomas Saraceno): da oggetto di passaggio o fruizione passiva, lo spazio diviene 'un'entità' vissuta come estensione dell'esperienza corporea, in cui l'osservatore si percepisce al tempo stesso come parte e come elemento osservato. Tale investimento fisico e percettivo consente di superare una concezione individualistica dell'esperienza, favorendo una consapevolezza della propria posizione all'interno di una rete di relazioni che include altri soggetti, contesti e ambienti.

Le esperienze di condivisione dello spazio, in particolare nei contesti segnati dalla distanza e dalla mediazione tecnologica, hanno reso evidente come la compresenza – anche quando mediata – incida profondamente sulla qualità dell’esperienza educativa. In questo senso, la compresenza può essere intesa come condizione di apprendimento relazionale: un contesto in cui si costruisce progressivamente un vero e proprio ‘alfabeto delle relazioni’, fondato su attenzione, reciprocità e responsabilità.

Le pratiche sviluppate nel contesto della Gualda offrono un esempio significativo di questa impostazione. Attraverso processi di raccolta di contenuti partecipata e attivazione del patrimonio, il luogo si configura come infrastruttura educativa in cui la relazione con l’ambiente si costruisce attraverso forme di attenzione condivisa e co-responsabilità. La cura è, dunque, intesa come una pratica che orienta i processi di conoscenza, trasformando il patrimonio culturale da oggetto di fruizione a spazio di relazione. In questo senso, la cura può essere interpretata sia come disposizione relazionale, sia come *praxis* educativa, nella quale azione, riflessione e rielaborazione dell’esperienza concorrono alla costruzione della conoscenza. Questa prospettiva contribuisce a superare una concezione della pratica come semplice applicazione di saperi prodotti altrove, riconoscendone invece il valore generativo e trasformativo. La conoscenza emerge così attraverso processi situati di negoziazione, partecipazione e co-costruzione di significati, nei quali soggetti, comunità e contesti concorrono alla definizione delle condizioni stesse dell’apprendere (Canagarajah, 2023).

Tab. 2 - *Approccio integrato di educazione alla complessità: dimensioni, funzioni epistemiche e implicazioni educative*

Dimensione	Definizione	Funzione epistemica	Implicazioni educative
Infrastrutture educative situate	Configurazioni dinamiche di relazioni tra spazi, pratiche, media e comunità	Rendono possibile l’emergere del sapere come processo relazionale e situato	Progettazione di contesti ibridi (fisici, digitali, territoriali) orientati all’apprendimento distribuito
Commons	Pratiche di accesso, uso e responsabilità condivisa	Ridefiniscono il sapere come processo collettivo e non proprietario	Attivazione di forme di partecipazione, co-creazione e governance condivisa
Linguaggi embodied	Insieme di pratiche espressive e cognitive (gesto, immagine, suono, movimento)	Producono conoscenza attraverso l’interazione tra corpo, ambiente e linguaggi	Integrazione di pratiche multimodali e corporee nei processi di apprendimento
Pratiche di cura	Modalità relazionale fondata su attenzione, reciprocità e responsabilità	Orientano la conoscenza in senso non estrattivo e situato	Costruzione di relazioni educative basate su presenza, ascolto e co-responsabilità

A partire da queste considerazioni, è possibile delineare un approccio integrato di educazione alla complessità, fondato sull'interazione tra quattro dimensioni interdipendenti: le infrastrutture educative situate, che definiscono le condizioni relazionali dell'apprendere; i *commons*, intesi come pratiche di accesso, uso e responsabilità condivisa; i linguaggi *embodied*, che attivano forme di conoscenza situata e multimodale; le pratiche di cura, che orientano tali processi in termini relazionali e non estrattivi. L'educazione alla complessità emerge così come configurazione dinamica di pratiche, relazioni e dispositivi. L'approccio proposto può essere sintetizzato nelle quattro dimensioni riportate nella Tabella 2, che ne esplicitano la funzione epistemica e le principali implicazioni educative.

6. Discussione e conclusioni

Il contributo principale di questo articolo consiste nel proporre un approccio che mette in relazione quattro dimensioni spesso trattate separatamente nel dibattito educativo: infrastrutture situate, *commons*, linguaggi *embodied* e pratiche di cura. L'elemento di novità non risiede nell'affermazione, ormai largamente condivisa, della necessità di superare modelli trasmissivi, ma nel mostrare come l'educazione alla complessità richieda una riconfigurazione congiunta dei regimi epistemici, dei dispositivi pedagogici e delle condizioni materiali dell'apprendere. In questa prospettiva, la complessità è intesa come la necessità di abitare contesti interdipendenti attraverso forme di conoscenza situate, relazionali e multimodali, evitando l'analogia con un aumento dei contenuti o delle competenze richieste. Le riflessioni proposte mirano a offrire una cornice interpretativa elaborata attraverso pratiche di ricerca situata sviluppate in differenti contesti patrimoniali.

Da questo punto di vista, l'approccio proposto consente di rileggere gli ambienti educativi come infrastrutture relazionali in cui si articolano accesso, partecipazione, mediazione e responsabilità, superando, così, una riflessione limitata ai soli spazi di organizzazione didattica. Ciò comporta almeno tre implicazioni. In primo luogo, sul piano educativo e formativo, sollecita una progettazione capace di integrare linguaggi e pratiche differenti, non come strategie accessorie di engagement, ma come condizioni epistemiche dell'apprendimento. In secondo luogo, sul piano territoriale, consente di interpretare patrimonio, paesaggio e spazi condivisi come contesti generativi di educazione, sottraendoli a una logica 'meramente' fruitiva o conservativa. In terzo luogo, sul piano istituzionale e politico, suggerisce di considerare le pratiche educative come parte di un'ecologia più ampia di relazioni tra comunità, luoghi e dispositivi, in cui

la questione dell'accesso non può essere separata da quella della co-responsabilità.

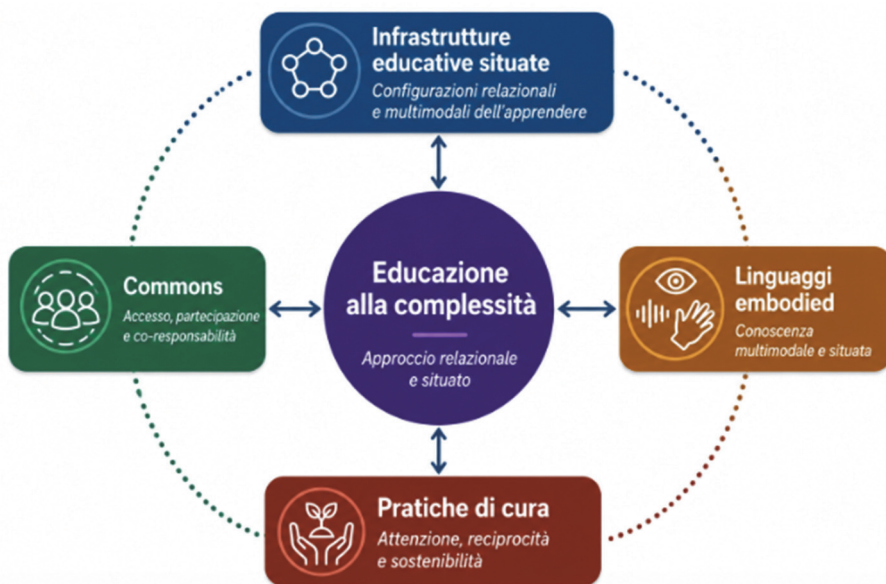


Fig.1 - Educazione alla complessità come configurazione dinamica

In questo quadro, la decolonizzazione della didattica non si esaurisce nell'inclusione di nuovi contenuti o nella tematizzazione dei saperi marginalizzati, implica una più radicale ridefinizione di ciò che conta come conoscenza, di chi è legittimato a produrla e dei linguaggi attraverso cui essa può essere articolata. Il riconoscimento del corpo, della percezione, della relazione e della situazionalità come dimensioni costitutive dell'apprendere non rappresenta dunque un correttivo a un impianto già dato, ma una trasformazione del paradigma educativo stesso. In quest'ottica l'approccio proposto può essere letto in chiave decolonizzante distinguendo il piano contenutistico da quello processuale. In questa sede, infatti si è volutamente trascurato il primo, che fa riferimento a specifici contesti post-coloniali, ponendo l'attenzione sui processi di produzione, legittimazione e condivisione della conoscenza, nella convinzione che tali processi costituiscano un terreno cruciale per interrogare criticamente le forme contemporanee di esclusione epistemica. La valorizzazione di pratiche partecipative, linguaggi plurali e forme situate di apprendimento contribuisce, infatti a problematizzare assetti epistemici fondati sull'esclusiva centralità di saperi codificati e modalità standardizzate di trasmissione, favorendo condizioni di

maggiore pluralismo interpretativo e partecipazione ai processi educativi (Omodan, 2024).

Entro questi termini, educare alla complessità significa predisporre condizioni in cui l'apprendimento possa emergere come pratica situata di relazione, interpretazione e responsabilità. Non si tratta di trasmettere saperi su un mondo interdipendente, ma di costruire forme educative capaci di farne fare esperienza, rendendo visibile il carattere condiviso, fragile e processuale della conoscenza.

Riferimenti bibliografici

- Alpert S., Dean M., & Ewell W. (2022). Preparing educational leaders through action research. *Action Research*, 21: 124-143. DOI: 10.1177/14767503221143872.
- Bertacchini E. (2020). Urban Heritage as Cultural Capital, District, and Commons: An Economic Perspective. *Cultural Commons and Urban Dynamics*. DOI: 10.1007/978-3-030-54418-8_3.
- Bonami B., & Nemorin S. (2020). Through three levels of abstraction: Towards an ecological framework for making sense of new technologies in education. *Education and Information Technologies*, 26: 1183-1200. DOI: 10.1007/s10639-020-10305-1.
- Butler J. (2015). *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canagarajah S. (2023a). Decolonizing Academic Writing Pedagogies for Multilingual Students. *TESOL Quarterly*. DOI: 10.1002/tesq.3231.
- Canagarajah S. (2023b). Decolonization as pedagogy: a praxis of 'becoming' in ELT. *ELT Journal*. DOI: 10.1093/elt/ccad017.
- Cerreta M., Cesarano F., Cuntò S., Di Tommaso L., La Rocca L., Loffredo C., Ventre S., & Zizzania P. (2025). The COMmons Places ASSEssment (COMPASS) Framework for the Governance of Common Goods: A Comparison of Evolving Practices. *Land*. DOI: 10.3390/land14071374.
- Ceruti M., & Lazzarini A. (2016). Il "terzo spazio". Per una pedagogia della complessità. *Pedagogia oggi*, 1: 202-213.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Raffaello Cortina Editore.
- Chan J. (2018). The Urban Commons. *Urban Ethics in the Anthropocene*. DOI: 10.1007/978-981-13-0308-1_7.
- Collet-Sabé J., & Ball S. (2024). Without School: Education as Common(ing) Activities in Local Social Infrastructures – An Escape from Extinction Ethics. *British Journal of Educational Studies*, 72: 441-456. DOI: 10.1080/00071005.2023.2298776.
- Cronemyr P., & Hüge-Brodin M. (2024). Taking a Mixed Role – A Pragmatic Approach to Action Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 23. DOI: 10.1177/16094069241307587.

- Damşa C., Nerland M., & Andreadakis Z. (2019). An ecological perspective on learner-constructed learning spaces. *Br. J. Educ. Technol.*, 50: 2075-2089. DOI: 10.1111/bjet.12855.
- De Nicola A., & Zuccoli F. (a cura di) (2016). *Paesaggi culturali. Nuove forme di valorizzazione del patrimonio: dalla ricerca all'azione condivisa*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore
- De Nicola A., García Sottile M. E., & Gómez Lozano S. (2023). Attention! your movement makes the city: Choreo-graphic proposals for urban spaces. *AusArt*, 11(1): 235-245. Doi: 10.1387/ausart.24231.
- De Nicola A. (2022). Silent poetry. Images of gesturing across the arts. Pretexts and thoughts on a language of great educational potential. *IMG Journal*, 6: 103-120.
- Dewey J. (2018). *Experience and education*. Kappa Delta Pi. DOI: 10.1080/00131728609335764 (Original work published 1938).
- Dominici P. (2018). For an inclusive innovation. Healing the fracture between the human and the technological in the hypercomplex society. *European Journal of Futures Research*, 6: 1-10. DOI: 10.1007/s40309-017-0126-4.
- Dominici P. (2023). Sustainability Is Social Complexity: Re-Imagining Education toward a Culture of Unpredictability. *Sustainability*. DOI: 10.3390/su152416719.
- Feldbacher-Escamilla C. (2019). Knowledge and values: A re-entanglement in epistemic regimes. *Science and Public Policy*. DOI: 10.1093/scipol/scz047.
- Foster S., & Iaione C. (2015). The City as a Commons. *Yale Law & Policy Review*, 34(2). DOI: 10.2139/ssrn.2653084.
- Foster S., & Iaione C. (2018). Ostrom in the City: Design Principles and Practices for the Urban Commons. *Human Settlement & Movement eJournal*.
- García-Sottile M.E., Gómez-Lozano S., De Nicola A. (2023). *Image and choreography: transmitting to replicate, transferring to create*. In: D. Villa, F. Zuccoli (a cura di). *IMG 2021*, 637-646. DOI: 10.1007/978-3-031-25906-7_71.
- Gladwin D., & Ellis N. (2024). Systems beings: Educating for a complex world. *Educational Philosophy and Theory*, 56: 683-695. DOI: 10.1080/00131857.2024.2320185.
- González-Zamar M.-D., Abad-Segura E., & Ferreyra H. A. (2023). Visual Arts Education literacy in university contexts. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*. DOI: 10.46661/ijeri.5735.
- Granjou C., & Arpin I. (2015). Epistemic Commitments. *Science, Technology, & Human Values*, 40: 1022-1046. DOI: 10.1177/0162243915587361.
- Hutchins E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press.
- Hwang G. (2014). Definition, framework and research issues of smart learning environments – a context-aware ubiquitous learning perspective. *Smart Learning Environments*, 1. DOI: 10.1186/s40561-014-0004-5.
- Ingold T. (2011). *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. London: Routledge.
- Klein J., Tremblay D., Dambre-Sauvage L., Ghaffari L., & Angulo W. (2025). A culture of proximity and urban governance: toward the commoning of cultural resources. *Journal of Cultural Geography*, 42: 45-73. Doi: 10.1080/08873631.2025.2460258.

- Kress G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203970034.
- LeFeber M., Kawano T., & Blanc V. (2023). Embodiment in online education: promising practices. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 19: 174-191. DOI: 10.1080/17432979.2023.2255245.
- Marella M. (2024). Urban Space as a Commons. *TECHNE - Journal of Technology for Architecture and Environment*. DOI: 10.36253/techne-16555.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (S. Lazzari, Trad.). Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1999).
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (S. Lazzari, Trad.). Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1999).
- New London Group (2025). Reprint: A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 95(1): 102-134. DOI: 10.17763/1943-5045-95.1.102 (Original work published 1996).
- Noë A. (2004). *Action in perception*. MIT Press.
- Omodan B. I. (2024). The dialectics of modernity and tradition: A decolonial critique of the university's role in shaping social consciousness. *Journal of Developing Societies*, 40(2): 195-215. DOI: 10.1177/0169796X241254199.
- Ostrom E. (2010 a). Beyond Markets and States: Polycentric Governance of Complex Economic Systems. *Transnational Corporations Review*, 2: 1-12. DOI: 10.1080/19186444.2010.11658229.
- Ostrom E. (2010b). Polycentric systems for coping with collective action and global environmental change. *Global Environmental Change-human and Policy Dimensions*, 20: 550-557. DOI: 10.1016/j.gloenvcha.2010.07.004.
- Panciroli C. (a cura di) (2021). *Elementi di didattica post-digitale*. Bononia University Press.
- Pantazidis S. (2024). Educating through commons-based pedagogical practices. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*. DOI: 10.59652/jetm.v2i2.189.
- Perkowska-Klejman A. (2022). Education – from transmissive teaching to transformative learning. *Journal of Modern Science*. DOI: 10.13166/jms/150603.
- Pilgaard M., & Davidsen J. (2026). Complex digital learning environments in a postdigital age. *Proceedings of the International Conference on Networked Learning*. DOI: 10.54337/nlc.v15.10903.
- Puig de la Bellacasa M. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press.
- Rosa H., & Endres W. (2020). *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*. Scholé (Originale pubblicato nel 2016).
- Rosa H. (2023). *Risonanza e vita buona. Educazione e capitalismo accelerato. Conversazioni con Nathanaël Wallenhorst*. Brescia: Scholé (Originale pubblicato nel 2022).
- Rossi P. G. (2021). Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (a cura di), *Il digitale a scuola. Teorie e pratiche didattiche* (pp. 53-70). Raffaello Cortina Editore
- Sacristano A., Stasio D., & Di Nicola S. (2025). Fluid weavings and situated intelligences: emerging pathways across knowledges, practices, and contexts.

- International Journal of Scientific and Research Publications*. DOI: 10.29322/ijssrp.15.06.2025.p16204.
- Strazdiņa E. (2021). Visual Literacy in the Context of Digital Education Transformation. *Human, Technologies and Quality of Education*. DOI: 10.22364/htqe.2021.82.
- Tronto J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. London: Routledge.
- Varela F. J., Thompson E., & Rosch E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Vigni F. (2021). Regimes of Evidence in Complexity Sciences. *Perspectives on Science*, 29: 62-103. DOI: 10.1162/posc_a_00361.
- Williams M. (2018). Urban commons are more-than-property. *Geographical Research*, 56: 16-25. DOI: 10.1111/1745-5871.12262.
- Woolner P., & Duthilleul Y. (2022). Constructing Education: a framework for participation to support the effective planning and use of new school spaces. *IUL Research*. DOI: 10.57568/iulres.v3i6.343.
- Zorde O., & Lapidot-Lefler N. (2025). Sustainable Educational Infrastructure: Professional Learning Communities as Catalysts for Lasting Inclusive Practices and Human Well-Being. *Sustainability*. DOI: 10.3390/su17073106.

Alia

Ricerca educativa fra interdisciplinarietà e rigore metodologico. La metodologia come strategia di connessione

**Educational research between interdisciplinarity and
methodological rigor. Methodology as a connection strategy**

*Renata Maria Viganò**

Riassunto

L'articolo sviluppa la tesi della metodologia della ricerca educativa come strategia di connessione fra discipline scientifiche, quadri teorici, pratiche di ricerca e contesti applicativi. La complessità dell'oggetto educativo muove a esaminare in maniera critica il ricorso all'interdisciplinarietà; sono distinti i diversi ambiti in cui essa si situa e l'attenzione è condotta sull'interdisciplinarietà scientifica come progetto pragmatico orientato a obiettivi di ricerca condivisi. Sono poi discusse le condizioni che rendono possibile una reale integrazione interdisciplinare, approdando così ad argomentare che la metodologia della ricerca può svolgere una funzione di architettura logica atta a connettere interrogativi, quadri teorici, scelte metodologiche, analisi e interpretazioni. In riferimento ai principii proposti dal *Committee on Scientific Principles of Education Research*, il testo approfondisce i criteri della cosiddetta "buona ricerca" educativa e pone in luce il suo ruolo per garantire solidità epistemologica, trasparenza argomentativa ed estensione logica dei risultati. L'approdo è che l'apertura epistemologica, metodologica e critica costituisce l'*habitus* imprescindibile per una ricerca educativa scientificamente fondata e socialmente rilevante.

Parole chiave: metodologia; interdisciplinarietà; epistemologia; rigore; apertura scientifica

Abstract

The article develops the thesis of the methodology of educational research as a strategy of connection between scientific disciplines, theoretical frameworks, research practices, and application contexts. The complexity of the educational object leads to a critical examination of the use of interdisciplinarity; the different areas in which it is invoked are distinguished, and the focus is on scientific interdisciplinarity as a pragmatic project oriented towards shared

* Catholic University of the Sacred Heart, Italy. E-mail: renata.vigano@unicatt.it.

possible are then discussed, thus arriving at the argument that research methodology can perform a function of logical architecture capable of connecting questions, theoretical frameworks, methodological choices, analyses, and interpretations. With reference to the principles proposed by the Committee on Scientific Principles of Education Research, the text explores the criteria of the so-called “good educational research” and highlights its role in ensuring epistemological solidity, argumentative transparency, and logical extension of the results. The conclusion is that epistemological, methodological, and critical openness constitutes the essential habitus for scientifically grounded and socially relevant educational research.

Key words: methodology; interdisciplinarity; epistemology; rigor; scientific openness

Articolo sottomesso: 10/04/2026, accettato: 25/05/2026

1. Complessità dell'oggetto educativo: la sfida metodologica

L'oggetto “educazione” non è semplice; altrettanto può dirsi della ricerca che lo assume come proprio campo di indagine. L'educazione si configura infatti come fenomeno complesso, situato all'intersezione fra dimensioni cognitive, affettive, sociali, culturali, istituzionali e politiche. Tale complessità rende impraticabile ogni riduzione a una sola prospettiva disciplinare e impone alla ricerca educativa il confronto con una pluralità di saperi e linguaggi scientifici.

Di conseguenza, considerare la metodologia della ricerca come un protocollo dato, uno schema rigido di attività da eseguire, una tecnica in grado di garantire automaticamente il risultato, è erroneo. Essa va piuttosto intesa come itinerario logico argomentato, fondato su riferimenti teorici ed evidenze empiriche riconosciute, il quale permette di attribuire credibilità e solidità ai risultati raggiunti. In altri termini, la metodologia non coincide con l'insieme delle tecniche utilizzate ma costituisce l'architettura concettuale che connette interrogativi di ricerca, quadri teorici, scelte operative, analisi e interpretazioni (Viganò, 1998; Trinchero, 2004).

Le argomentazioni di seguito presentate sviluppano la tesi che la metodologia della ricerca educativa assume il ruolo di strategia di connessione fra discipline scientifiche, quadri teorici, pratiche di ricerca e contesti applicativi, assai oltre una mera concezione procedurale della metodologia stessa.

2. Interdisciplinarietà: parola-valigia o progetto scientifico?

Da più decenni, il richiamo all'interdisciplinarietà è condiviso da ricercatori,

policy-maker, professionisti in campo educativo e formativo. Proprio questa diffusione rischia tuttavia di indebolirne il significato concettuale. Come osservano Jacquard (1987) e Lenoir e Sauv   (1998), il termine tende a funzionare come una “parola-spugna” che assorbe significati eterogenei fino a perdere consistenza teorica.

La letteratura distingue diversi contesti di riferimento dell’interdisciplinari  : pratica, scolastica, professionale e scientifica (Lenoir, 1991; Lenoir & H  sni, 2010); a quest’ultima si fa riferimento nel presente contributo. L’interdisciplinari   della ricerca mira a colmare un vuoto cognitivo tra discipline scientifiche differenti mettendo in relazione concetti, approcci metodologici e tecniche provenienti da   mbiti diversi. Tuttavia, accade non di rado che essa sia confusa con una costellazione di termini affini – ibridazione, polidisciplinari  , multidisciplinari  , crossdisciplinari  , integrazione, olismo – sino a generare opacit   concettuale e talora derive riduzionistiche o gerarchizzanti.

In realt  , l’interdisciplinari   scientifica nulla ha a che vedere con la semplice giustapposizione di contributi disciplinari; rappresenta invece un problema teorico e metodologico che richiede una precisa architettura concettuale e condizioni esplicite per essere attuata (Frodeman & al., 2017).

3. L’interdisciplinari   scientifica come progetto pragmatico

Secondo Lenoir (2013), l’interdisciplinari   consiste nelle interazioni tra discipline in relazione ai loro concetti, ai loro approcci metodologici e alle loro tecniche; non    pertanto compatibile con una prospettiva cumulativa o giustappositiva. Condizione necessaria per l’interdisciplinari      perci   il mantenimento delle specificit   disciplinari: lo spazio di ricerca si colloca nella tensione produttiva fra specializzazione e integrazione dei saperi.

L’interdisciplinari   non costituisce perci   un valore in s  . Come osservano Hutkins (1997) e Fourez (1994) essa risulta pertinente solo in relazione a un progetto di ricerca situato e a obiettivi definiti con precisione e chiarezza. Si configura pertanto come progetto pragmatico, orientato alla comprensione di problemi complessi che non possono essere adeguatamente affrontati entro i confini di una singola disciplina.

4. Condizioni per l’interdisciplinari   della ricerca

Affinch   l’interdisciplinari   non resti una dichiarazione di principio ma si traduca in una pratica scientifica efficace e corretta, vanno soddisfatte alcune

condizioni di natura epistemologica, metodologica e organizzativa (Seeber & al., 2022; Bolger, 2021).

In primo luogo, è necessaria la presenza di ricercatori appartenenti a discipline diverse, portatori di competenze specifiche e riconoscibili. Tale pluralità disciplinare non è in sé garanzia di integrazione ma costituisce il prerequisito per attivare un confronto scientificamente produttivo.

In secondo luogo, risulta decisiva la disponibilità di un contesto istituzionale favorevole allo sviluppo di ricerche interdisciplinari, volto a riconoscerne il valore scientifico e a sostenerne le condizioni attuative.

Un terzo fattore essenziale è dato dall'elaborazione di un progetto comune e dalla condivisione di interessi di ricerca; l'équipe interdisciplinare deve integrare tutti i membri e assicurare una cooperazione che non si riduca a divisione dei compiti secondo appartenenze disciplinari.

Una quarta condizione riguarda la centratura sugli obiettivi di ricerca i quali devono essere espliciti, ben definiti e condivisi. L'interdisciplinarietà si giustifica non di per sé bensì in relazione alla pertinenza rispetto agli interrogativi di ricerca formulati. In questa prospettiva, la costruzione di una struttura concettuale comune è inderogabile giacché permette di cogliere l'oggetto di ricerca nella sua complessità e implica un lavoro articolato su più livelli: comprensione del problema, scelta dei metodi di ricerca, pianificazione delle tappe del lavoro; definizione di modalità di comunicazione che rendono possibile un reale scambio tra i membri del gruppo (Petrie, 1986; Salter & Hearn, 1997).

La collaborazione nel processo di ricerca è la quinta condizione imprescindibile. Essa necessita che i ricercatori agiscano non solo come rappresentanti della propria disciplina ma anche come membri di un progetto scientifico comune. In tal senso, la loro responsabilità è essere a un tempo al servizio della propria disciplina ma con l'obiettivo prioritario di realizzare un progetto di ricerca condiviso. Tale ruolo non può essere assolto se la loro concezione della metodologia di ricerca ha mera natura tecnico-esecutiva e non padroneggiano invece il nucleo logico ed epistemologico della metodologia medesima.

Infine, le condizioni organizzative sono una condizione determinante. Tra queste rientrano la presenza di una *leadership* scientificamente autorevole e competente nella gestione del progetto e delle relazioni, la dimensione contenuta dell'équipe e la coesione tra i membri. Tali aspetti concorrono a generare un contesto di lavoro favorevole allo sviluppo di interazioni reali tra discipline, evitando sia la dispersione sia la gerarchizzazione implicita dei contributi.

Nel loro insieme, le condizioni menzionate chiariscono che l'interdisciplinarietà richiede una progettazione metodologica esplicita. Essa si configura come problema eminentemente metodologico prima ancora che come un orientamento teorico generale.

5. La metodologia della ricerca educativa come strategia di connessione

L'integrazione tra saperi non è senza difficoltà; operare in maniera interdisciplinare implica incontrare e sciogliere nodi critici (Russell, 2022; Leigh & Brown, 2021; Jacops & Frickel, 2009). A tale proposito la funzione della metodologia della ricerca educativa come dispositivo strategico che rende possibile tale integrazione in modo scientificamente fondato. La sua natura di architettura logica che connette interrogativi di ricerca, quadri teorici, scelte metodologiche, procedure di analisi e processi di interpretazione dei dati la rende assai più consistente di un insieme di tecniche applicative.

In questa prospettiva, è utile rammentare i principii formulati dal *Committee on Scientific Principles of Education Research* (2002) – su cui si tornerà più sotto – i quali costituiscono un riferimento essenziale ancora oggi per definire i criteri della buona ricerca educativa (Shavelson & Towne, 2002). Essi indicano che una ricerca scientificamente fondata deve porre interrogativi significativi e suscettibili di indagine empirica, rendere esplicito il quadro teorico di riferimento, scegliere metodi coerenti con gli obiettivi, fornire una catena di ragionamento trasparente ed esplicita dalle premesse alle conclusioni, definire l'estensione logica dei risultati e garantire un'adeguata divulgazione degli esiti per favorirne la revisione critica.

Tali principii permettono di comprendere la funzione propriamente connettiva della metodologia. Essa opera infatti come veicolo di relazione logica fra domande di ricerca e dispositivi di rilevazione, modelli teorici e costruzione dei dati, risultati empirici e contesti di riferimento (Mondain & al., 2020). La metodologia assume così il ruolo di infrastruttura epistemologica che rende intelligibile e controllabile il processo di produzione del sapere scientifico, evitando sia la frammentazione dei contributi sia l'eclettismo privo di fondamento.

Interpretata in questo senso, essa non si limita a prescrivere procedure ma orienta la progettazione complessiva della ricerca. Fornisce i criteri per giustificare le scelte compiute, rendere trasparenti le relazioni tra obiettivi e strategie adottate, esplicitare i limiti e le condizioni di validità dei risultati. In tal modo, contribuisce a costruire un sapere non solo tecnicamente corretto ma anche epistemologicamente argomentato e comunicabile alla comunità scientifica.

La metodologia della ricerca educativa si configura pertanto come snodo centrale fra interdisciplinarietà e rigore scientifico, poiché concorre a tradurre l'esigenza di integrazione dei saperi in un progetto di ricerca coerente, fondato su criteri condivisibili e su una catena argomentativa esplicita. È del tutto erroneo perciò considerare la riflessione metodologica ancillare rispetto alla ricerca empirica, come purtroppo accade spesso di osservare; quella è invece componente costitutiva di quest'ultima, giacché è indispensabile per garantire qualità scientifica e pertinenza rispetto ai problemi indagati.

6. I principi della “buona ricerca” educativa

I principi proposti dal *Committee on Scientific Principles of Education Research* (2002) offrono un quadro di riferimento utile per esplicitare i criteri di qualità della ricerca educativa (Shavelson & Towne, 2002). Essi non definiscono un insieme di prescrizioni tecniche ma orientano la costruzione di un percorso di ricerca coerente sul piano teorico, metodologico e argomentativo. Tali principi possono essere letti come dispositivi di connessione fra interrogativi di ricerca, modelli teorici, strategie metodologiche e interpretazione dei risultati. Merita quindi soffermarsi un poco su di essi, anche per metterne in luce la piena attualità.

6.1. Costruire interrogativi di ricerca significativi

Formulare bene gli interrogativi di ricerca è un passaggio decisivo e affatto scontato. I rischi principali sono rappresentati, da un lato, dalla scelta di micro-problemi di scarso rilievo scientifico spesso legati a mode contingenti e, dall'altro, dalla formulazione di problemi troppo generali, non indagabili empiricamente. A ciò si aggiunge il vizio della superficialità, quando gli interrogativi non sono sostenuti da un'adeguata analisi dello stato dell'arte.

L'individuazione di temi rilevanti richiede ascolto delle istanze provenienti dagli operatori sul campo, conoscenza approfondita della letteratura e del dibattito teorico e metodologico, nonché identificazione di ambiti poco esplorati o rispetto ai quali le risposte disponibili risultano insoddisfacenti. Gli interrogativi di ricerca non sono dati ma vanno costruiti in modo tale da rendere possibile acquisire risposte in virtù di un processo empirico realizzabile con le risorse disponibili.

6.2. Esplicitare il quadro teorico di riferimento (motivandone la scelta, ndr.)

Ogni osservazione e descrizione di fatti è mediata da teorie e modelli. Il rischio è operare secondo quadri teorici impliciti e non controllati, producendo dati scarsamente interpretabili, comparabili e cumulabili. Il dato non è “dato”, ma costruito sulla base di un sistema di riferimento concettuale che orienta la definizione degli oggetti di indagine, delle ipotesi e delle variabili operative. In questo senso, per riprendere l'espressione di D. Phillips nella sua analisi del contributo di K. Popper, i dati possono essere considerati “carichi di teoria” (Phillips, 1999).

Un quadro teorico adeguato consiste non in un collage di prospettive eterogenee ma in una struttura concettuale capace di inquadrare l'argomento di ricerca, mostrarne la rilevanza e fornire strumenti per individuare questioni aperte, formulare ipotesi, scegliere metodi di rilevazione e interpretare le evidenze raccolte.

6.3. Rendere coerenti interrogativi e metodi

Non esiste un metodo valido in sé. La questione decisiva è individuare, dato un interrogativo di ricerca, il modo più adeguato a costruire risposte fondate. Il ricercatore definisce gli obiettivi, seleziona tecniche e strumenti e produce risultati scientificamente solidi solo se vi è coerenza tra gli obiettivi perseguiti e le strategie adottate per raggiungerli. Tale coerenza va argomentata in modo esplicito: ogni scelta metodologica postula una giustificazione che renda conto delle alternative possibili e dei criteri adottati.

6.4. Costruire una catena di ragionamento coerente ed esplicita

La credibilità scientifica di una ricerca dipende dalla qualità della catena di ragionamento che collega teorie, procedure, dati, analisi e conclusioni. Scelte non esplicitate restano opinabili; il controllo empirico di un'ipotesi, se non accompagnato da una discussione sui limiti di validità interna ed esterna, indebolisce la solidità dei risultati. La controargomentazione rispetto ai propri esiti contribuisce alla costruzione di un sapere resistente alle critiche.

Trasparenza delle procedure, solidità delle argomentazioni, riflessività rispetto ai limiti e alle possibili distorsioni dello studio, considerazione sistematica di spiegazioni alternative, sono tratti distintivi di una catena di ragionamento scientificamente fondata.

6.5. Precisare l'estensione logica dei risultati

Accanto alla generalizzazione statistica assume rilievo l'estensione logica dei risultati, intesa come identificazione delle condizioni che ne permettono l'applicabilità ad altri contesti. In tale prospettiva, la descrizione densa dei contesti, dei soggetti e delle procedure è essenziale per rendere intellegibili le possibilità e i modi di trasferibilità dei risultati (Guba & Lincoln, 1985).

Nelle scienze umane è impossibile controllare tutti i fattori che incidono sugli esiti di un intervento; l'obiettivo non è replicare esattamente i risultati ma individuare le condizioni per osservare esiti analoghi in situazioni comparabili. L'estensione logica dei risultati risulta pertanto strettamente connessa con la definizione dei limiti di validità dello studio.

6.6. Divulgare e favorire il confronto scientifico

Diffondere la ricerca favorisce il confronto con la comunità scientifica come opportunità di critica migliorativa. Un rapporto di ricerca dovrebbe includere l'elaborazione del quadro teorico, la formulazione del problema, la descrizione

del progetto e della logica di indagine, l'illustrazione delle fonti di evidenza, delle procedure di misurazione e classificazione, delle tecniche di analisi e interpretazione e delle modalità di generalizzazione, le considerazioni etiche.

La comunicazione scientifica non è cura accessoria e neppure compito da eseguire per il computo delle proprie pubblicazioni ma componente strutturale del processo di costruzione del sapere. In virtù della revisione tra pari, la ricerca rende esplicite le proprie assunzioni, sottopone a controllo le proprie argomentazioni e contribuisce allo sviluppo cumulativo della conoscenza

7. Apertura come *habitus* della ricerca educativa

L'apertura è una componente strutturale della ricerca educativa sul piano epistemologico e metodologico. Conseguе direttamente alla complessità dell'oggetto educativo e all'intrinseca natura problematica dei processi di conoscenza in ambito umano e sociale. Non è una disposizione soggettiva del ricercatore ma uno specifico requisito scientifico che orienta la costruzione e l'interpretazione dei risultati.

Si esprime innanzitutto nella disponibilità a integrare contributi provenienti da discipline diverse, riconoscendo che nessuna prospettiva monodisciplinare è sufficiente per comprendere i fenomeni educativi. Si manifesta nell'adozione di strategie di ricerca *multimethod* e *mixed-method*, atte a mettere in dialogo modalità differenti di costruzione dei dati e di analisi delle evidenze. In tal senso, l'apertura metodologica non è eclettismo disinvoltato poiché implica la scelta argomentata e coerente degli strumenti in funzione degli interrogativi di ricerca (Johnson & al., 2007; Trincherо, 2019).

Un ulteriore livello di apertura riguarda il rapporto con la comunità scientifica. La disponibilità alla *peer review* e alla critica costruttiva costituisce una condizione essenziale per il controllo intersoggettivo dei risultati e per la loro progressiva validazione. In forza del confronto con i pari, la ricerca rende espliciti i propri assunti teorici e metodologici e sottopone a verifica la solidità della propria catena argomentativa.

L'apertura si estende infine ai risultati inattesi e alle interpretazioni alternative dei dati. In una prospettiva epistemologicamente fondata, il contrasto delle evidenze rispetto alle ipotesi formulate va inteso non come fallimento del disegno di ricerca ma come opportunità di problematizzazione e avanzamento della conoscenza. La disponibilità a rivedere le proprie ipotesi e a riformulare i quadri interpretativi costituisce un tratto distintivo di una pratica di ricerca scientificamente responsabile.

In tale orizzonte l'umiltà scientifica è opposta all'indeterminatezza o all'approssimazione metodologica; all'opposto, necessita piena consapevolezza dei

limiti intrinseci di ogni costruzione conoscitiva e impegno a renderli espliciti e controllabili. L'apertura si configura così come dimensione costitutiva dell'*habitus* della ricerca educativa ossia come postura che permette di tenere insieme rigore metodologico, integrazione dei saperi e responsabilità nei confronti delle pratiche educative. Non vi è interdisciplinarietà possibile senza che tali condizioni siano soddisfatte.

Riferimenti bibliografici

- American Educational Research Association (AERA) (2006). Standards for Reporting on Empirical Social Science Research in AERA Publications. *Educational Researcher*, 35: 33-40.
- Bolger P. (2021). Delivering on the Promise: How are Sustainability Research Institutes Enabling Interdisciplinary Research. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(8): 167-189
- Fourez G. (1994). *La construction des sciences*. Bruxelles: De Boeck.
- Frodeman R., Thompson Klein J., Dos Santos Pacheco R.C. (Eds.) (2017). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford: Oxford U.P.
- Guba E. G., & Lincoln Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hutkins R. (1997). The Dilemma of Interdisciplinary Research. *Educational Researcher*, 26(1): 5-10.
- Jacobs J.A., Frickel S. (2009). Interdisciplinarity: A Critical Assessment. *Annual Review of Sociology*, 35: 43-65.
- Jacquard A. (1987). *Éloge de la différence*. Paris: Seuil.
- Johnson B.R., Onwuegbuzie A.J., Turner L.A. (2007). Toward a Definition Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 2: 112-133
- Leigh J., Brown N. (2021). Researcher Experiences in Practice-based Interdisciplinary Research. *Research Evaluation*, 4: 421-430.
- Lenoir Y. (1991). *Approche interdisciplinaire et intégration des savoirs*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir Y. (2013). *L'interdisciplinarité dans la recherche: fondements et enjeux*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lenoir Y., & Hasni A. (2010). Interdisciplinarity and Scientific Knowledge. *Issues in Integrative Studies*, 28: 1-40.
- Lenoir Y., & Sauvé L. (1998). *L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Mondain N., Larouche J.-M., Gaudet S. (2020). De la méthodologie aux méthodes de recherche (et non l'inverse). *SociologieS*. DOI: 10.4000/sociologies.14646.
- National Research Council (2002). *Scientific Research in Education*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Petrie H. G. (1986). Interdisciplinary Education: Are We Faced with Insurmountable Opportunities?. *Educational Researcher*, 15(1): 10-14.

- Phillips D. (1999). How to Play the Game: A Popperian Approach to the Conduct of Research. In G. Zecha (Ed.), *Critical Rationalism and Educational Discourse*, (pp. 170-190). Amsterdam: Rodopi.
- Russel I.Y. (2022). Three Problems of Interdisciplinarity. *Avant*, XIII(1): 1-19
- Salter L., & Hearn A. (1997). *Outside the Lines: Issues in Interdisciplinary Research*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Seeber M., Vlegels J., Cattaneo M. (2022). Conditions that Do or Do not Disadvantage Interdisciplinary Research Proposals in Project Evaluation. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 73(8): 1106-1126.
- Shavelson R. J., & Towne L. (2002). *Scientific Research in Education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Trinchero R. (2019). Mixed method. In: L. Mortari, L. Ghirotto (Eds.). *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 245-288). Roma: Carocci.
- Viganò R. (1998). La questione della validità nella ricerca empirica in educazione. *Pedagogia e Vita*, 5: 87-114.

Tra immaginazione e funzione. Ecologie educative e costruzione degli immaginari robotici a scuola

Between Imagination and Function. Educational Ecologies and the Construction of Robot Imaginaries in School

Maria Brembilla*, Marco Giganti**, Federica Baroni***, Marco Lazzari****

Riassunto

Il contributo esplora gli immaginari sui robot di bambini e preadolescenti coinvolti in percorsi PNRR di coding e robotica educativa. Sono state raccolte 753 produzioni (testuali e grafiche) in risposta alla domanda aperta “Che cos’è per te un robot?”, analizzate attraverso un approccio di *reflexive thematic analysis* integrato da analisi descrittive e inferenziali. I risultati evidenziano una distribuzione non casuale delle rappresentazioni lungo il percorso scolastico, con una traiettoria che va da forme iconiche e non stabilizzate nelle classi iniziali, a rappresentazioni mediate dai repertori culturali nel passaggio verso la secondaria, fino a definizioni più ontologiche e funzionali al termine di quest’ultima. La categoria più frequente riguarda la natura del robot, mentre risultano meno sviluppate le dimensioni relazionali ed etiche. Lo studio suggerisce di considerare gli immaginari come risorse epistemiche situate e invita a progettare percorsi di robotica educativa che integrino dimensione tecnica, critica e valoriale.

Parole chiave: Robotica educativa; immaginari tecnologici; analisi tematica; educazione digitale critica; ecologie educative; preconcezioni degli studenti

Abstract

This study explores children’s and pre-adolescents’ imaginaries about robots within PNRR-funded activities on coding and educational robotics. A corpus of 753 textual and graphic productions, elicited through the open prompt “What is a robot for you?”, was analysed using reflexive thematic analysis supported by descriptive and inferential statistics. Findings reveal a non-random distribution of representations across school levels, outlining an evolutionary trajectory from iconic and unstable forms in early grades, to culturally mediated imaginaries in middle primary school, and to more ontological and functional definitions in the

* Università degli studi di Bergamo, e-mail: maria.brembilla@unibg.it.

** Università degli studi di Bergamo, e-mail: marco.giganti@unibg.it.

*** Università degli studi di Bergamo, e-mail: federica.baroni@unibg.it.

**** Università degli studi di Bergamo, e-mail: marco.lazzari@unibg.it.

lower secondary education. The most frequent category concerns the nature of robots, while relational and ethical dimensions remain marginal. Results suggest that students' imaginaries should be understood as situated epistemic resources and highlight the need for educational robotics approaches that integrate technical, critical, and value-oriented dimensions.

Key words: Educational robotics; Technological imaginaries; Thematic analysis; Critical digital education; Learning ecologies; Students' preconceptions

Articolo sottomesso: 13/04/2026, accettato: 15/06/2026

1. I robot nelle ecologie educative

L'indagine sull'uso della robotica in contesti educativi si colloca nell'ampio dibattito sull'apporto delle tecnologie nei processi di apprendimento, considerando che tra esse e l'umano «si instaura un complesso rapporto sistemico che impedisce di studiare una componente per capire il tutto» (Alessandri, 2014, p. 113). La robotica contribuisce a generare *ecologie sociali miste* (Damiano, 2020), in cui gli scambi tra umani e non-umani originano pratiche ed esperienze inedite: se analizziamo gli artefatti non come oggetti neutri ma come dispositivi socio-culturali situati che interagiscono con reti di relazioni, si rivela centrale l'approfondimento delle cornici epistemologiche che ne orientano l'interpretazione.

Comprendere gli orizzonti di senso attribuiti da chi partecipa a simili ecologie è di interesse fondamentale per sviluppare una riflessione pedagogica sulle sfide dell'artificiale. Abbiamo ritenuto che l'esplorazione delle percezioni sui robot di bambine/i¹ e preadolescenti potesse costituire un punto di partenza per conoscere come l'esperienza con le tecnologie viene immaginata, narrata e co-costruita negli ecosistemi formativi.

1.1 Questioni epistemologiche

Considerare gli elementi della realtà in quanto esiti di specifici assetti relazionali è un approccio che trova risonanza nelle teorie della complessità (Bocchi, Ceruti, 2025), che inducono a guardare agli scenari educativi in chiave sistemica, come luoghi in cui l'incontro tra docenti, studenti, saperi, idee, simboli

¹ Nel seguito si userà il maschile sovraesteso per rendere più fluida la lettura.

e artefatti avviene tramite dinamiche di circolarità e reciprocità. Ogni nucleo trasforma ed è trasformato dagli altri, generando un insieme che si ridefinisce continuamente, in processi di *auto-eco-organizzazione* (Morin, 2000). Chiedersi se le tecnologie migliorino o peggiorino l'apprendimento è una domanda mal posta (Rivoltella, Rossi, 2019): non è il prodotto in sé a determinare unilateralmente effetti, che piuttosto emergono dall'incontro co-evolutivo tra umano, macchina e ambiente.

Gli artefatti robotici costituiscono sistemi di riferimento inediti nell'esplorazione della socialità e possono essere strumenti di *autoconoscenza* rispetto a temi etici, relazionali e cognitivi (Damiano, Dumouchel, 2019). Tecnologie simili richiedono una riflessione approfondita rispetto alle teorie della conoscenza sottese, considerando che le creazioni umane sono frutto di un processo scientifico di ideazione, implementazione, sperimentazione e distribuzione che è sempre situato. Quando i robot entrano nei luoghi educativi, il percorso che li ha generati si accorda con il contesto, co-partecipando alla trasformazione dell'esperienza didattica; inoltre, la dimensione fisica, che li distingue da altri dispositivi digitali, rende possibile un incontro che invita all'interazione e attiva processi di antropomorfizzazione (Dumouchel, Damiano, 2019, 2018).

Il coinvolgimento della sfera psicomotoria sfida a rivedere una didattica meramente nozionistica; recenti ricerche di neuroscienza e psicologia evolutiva evidenziano l'inseparabilità dell'esperienza cognitiva da quella motoria (Galese, Morelli, 2024); teorie come quella enattiva (Varela *et al.*, 1991), per cui la conoscenza emerge dall'interazione tra organismo e ambiente, permettono lo sviluppo di modelli basati su azione, movimento e partecipazione degli studenti.

Entro questo orientamento i robot possono contribuire a rinnovare l'azione didattica e a sviluppare scenari in cui il sapere si co-costruisce nelle reciproche trasformazioni tra insegnanti, studenti e dispositivi artificiali. Si va così in direzione di un uso consapevole e critico delle tecnologie, che già negli anni Ottanta Papert (1980) invitava a usare non per sostenere una logica istruzionista ma per imparare a creare e pensare.

1.2 Esplorare gli immaginari

Nelle ecologie educative *miste*, le idee di bambini e ragazzi fanno parte della rete di interazioni attraverso cui la tecnologia è interpretata. L'approfondimento delle preconcezioni relative ai robot può aiutare a strutturare attività più vicine a vissuti ed esigenze, a far emergere e rielaborare eventuali visioni stereotipate, favorendo una comprensione più articolata del ruolo e delle possibilità effettive delle tecnologie robotiche.

In linea con altre ricerche (Monaco *et al.*, 2020; Kalemkuş *et al.* 2025; Gao *et al.*, 2024), abbiamo raccolto anche disegni e produzioni grafiche poiché costituiscono uno spazio espressivo privilegiato per comprendere gli immaginari scientifici (Giang *et al.*, 2023). La loro analisi consente di far emergere le modalità di rielaborazione della presenza delle tecnologie ed evidenzia gli elementi simbolici e culturali che contribuiscono alla costruzione delle idee. Il disegno, inoltre, permette di restituire le proprie visioni senza il bisogno di avere competenze specifiche sul tema (Zhang *et al.*, 2023).

In letteratura emerge che le rappresentazioni dei robot di bambini e adolescenti riflettono un intreccio tra esperienza pregressa, immaginari culturali e modelli mediatici, dando luogo a configurazioni spesso antropomorfe e con caratteristiche relazionali, pur mantenendo componenti che richiamano la natura artificiale del robot, come strutture squadrate e pezzi meccanici. Giang *et al.* (2023) notano la ricorrenza di riferimenti fantascientifici utopici o distopici, accanto a vissuti antecedenti più realistici, mentre ulteriori influenze provengono da genere ed età. Altre ricerche mostrano sia l'influenza di fattori socio-economici (Zhang *et al.*, *cit*; Wang *et al.*, 2023), sia differenze di genere, che si manifestano ad esempio nella più frequente rappresentazione dei robot tra le mura domestiche da parte delle bambine o la mancanza di robot femmine. I robot vengono frequentemente collocati in scenari di vita quotidiana e descritti come agenti sociali in grado di interagire e di assumere ruoli di supporto nelle attività lavorative o ludiche; talvolta sono dotati di capacità emotive, comunicative e collaborative, e possono diventare compagni di gioco (Ríos Rincón *et al.*, 2022; Gökçe *et al.*, 2025). Infine, in alcuni casi (Giang *et al.*, 2023; Zhang *et al.*, 2023) gli studenti coinvolti non sempre sono in grado di fornire una descrizione dei robot: disegni poco pertinenti o lavori lasciati vuoti ricordano che, nonostante la tecnologia sia una presenza pervasiva, le risorse culturali, sociali ed economiche per comprendere il tema sono diverse per ognuno.

Dai vari studi emerge l'elevato livello di complessità che caratterizza gli ambienti educativi, in cui l'intersecarsi delle variabili in gioco porta a produzioni grafiche uniche. L'irripetibilità dei contesti invita a diversificare l'azione didattica, assumendo l'eterogeneità degli sguardi come un valore da cui partire per accompagnare gli allievi verso un incontro con le tecnologie fondato su concetti scientifici validati, condivisi e accessibili.

Il quadro teorico orienta direttamente il sistema di analisi adottato nello studio. La prospettiva delle ecologie educative permette di leggere le produzioni come esiti situati dell'incontro tra soggetti, artefatti e contesti; il riferimento agli immaginari giustifica l'attenzione alle fonti narrative e medialità delle rappresentazioni; la dimensione enattiva e multimodale sostiene l'inclusione dei disegni come forme legittime di espressione del pensiero; infine, la riflessione

sulla robotica sociale rende rilevante l'analisi delle componenti relazionali, etiche e valoriali. Da tali coordinate derivano le macro-categorie utilizzate nell'analisi.

2. Disegno della ricerca

Alla luce del quadro teorico delineato, la domanda che ha guidato il nostro studio è: quali sono gli immaginari legati ai robot che gli studenti di scuola primaria e secondaria di primo grado hanno e comunicano?

2.1 Contesto

La ricerca si colloca nell'ambito di percorsi formativi finanziati dal PNRR e dedicati al *coding* e alla robotica educativa², realizzati nell'a.s. 2024/25 presso un Istituto Comprensivo della provincia di Bergamo. La popolazione scolastica è caratterizzata da un'alta incidenza di fenomeni migratori, da un contesto socio-economico medio-basso e dalla presenza di alunni che richiedono interventi mirati per l'inclusione.

In coerenza con il quadro teorico e contestuale delineato nei paragrafi precedenti, i percorsi formativi sono stati assunti come contesti educativi misti nei quali l'incontro con il *coding unplugged* e la robotica educativa attiva processi di attribuzione di significato, negoziazione simbolica e ridefinizione delle rappresentazioni pregresse. L'interesse conoscitivo dello studio riguarda gli immaginari che precedono l'intervento e che possono orientare, facilitare o limitare il modo in cui bambini e preadolescenti interpretano la presenza dei robot negli ambiti educativi. Le produzioni degli alunni sono state considerate come tracce situate di cornici culturali, narrative e valoriali all'incrocio tra esperienza quotidiana, mediazione scolastica, cultura popolare e discorsi sociali sulle tecnologie.

Il corpus valido per l'analisi delle macro-categorie è costituito da 753 produzioni individuali. La distribuzione per grado evidenzia una prevalenza di partecipanti della scuola primaria (408; 54,2%), seguiti dal segmento di transizione primaria-secondaria di primo grado (226; 30%) e dalla secondaria di primo grado (119; 15,8%). A livello di classe/gruppo scolastico, il corpus comprende: I primaria (n = 69), II primaria (n = 103), III primaria (n = 119), IV primaria (n = 20), IV-V primaria (n = 39), V primaria (n = 58), gruppo V primaria-I/II secondaria (n = 227), I secondaria (n = 59) e II secondaria (n = 59). L'età anagrafica non è stata rilevata individualmente ma è desumibile dall'ordine e dalla

² DM 65/2023: Azioni di potenziamento delle competenze STEM e multilinguismo.

classe frequentata. L'eterogeneità del dato ci consente di osservare il fenomeno lungo un arco evolutivo ampio, pur nella consapevolezza di essere entro i limiti di una ricerca contestualizzata.

2.2 Metodo

È stato adottato un disegno esplorativo-descrittivo di natura prevalentemente qualitativa, integrato da analisi statistiche descrittive e inferenziali. La raccolta dei dati è avvenuta all'inizio di ciascun laboratorio, prima di qualsiasi mediazione didattica da parte del formatore, mediante la consegna di un post-it o di un foglio A4 (per i più piccoli) su cui gli studenti erano invitati a rispondere alla domanda aperta: "Che cos'è per te un robot?". La collocazione pre-intervento della rilevazione è stata scelta per ridurre il rischio di contaminazione concettuale e per intercettare rappresentazioni spontanee non ancora rielaborate attraverso il percorso formativo.

Sono state incluse nell'analisi le produzioni raccolte in fase pre-intervento, riconducibili a una singola unità individuale e attribuibili a uno specifico gruppo classe. Sono state considerate valide sia le risposte verbali sia le produzioni multimodali o esclusivamente grafiche, purché pertinenti alla consegna. Sono state escluse dall'analisi delle macro-categorie le produzioni prive di contenuto interpretabile, non attribuibili con certezza a un gruppo classe, duplicate o non pertinenti alla domanda-stimolo. Per tale ragione, a fronte del materiale complessivamente raccolto ($N = 760$), il corpus valido per le analisi qui presentate è pari a 753 produzioni.

Il materiale raccolto comprende: risposte esclusivamente testuali, produzioni multimodali testo-disegno ed esclusivamente grafiche. Nel presente contributo le produzioni grafiche sono state considerate a due livelli. Nei casi multimodali, testo e disegno sono stati letti come un'unica unità semantica, attribuendo il tema principale sulla base del significato prevalente della produzione complessiva. Nei casi esclusivamente grafici, invece, la produzione è stata classificata nella macro-categoria *F. Materiale non testuale*, così da non escludere dal corpus una modalità espressiva particolarmente rilevante nelle classi iniziali. Tuttavia, il contenuto iconografico interno di tali disegni (forma del robot, postura, ambiente, strumenti, marcatori emotivi) non viene analizzato in questa sede e sarà oggetto di un approfondimento specifico. In questo modo, i disegni sono inclusi nell'analisi generale come indicatore della modalità rappresentativa ma non vengono ancora interpretati nella loro piena articolazione visuale.

La scelta di uno stimolo definitorio risponde a un orientamento fenomenologico-interpretativo, per far emergere le precomprensioni implicite attraverso cui i partecipanti nominano e figurano il robot. Perciò, anche le produzioni gra-

fiche sono state considerate forme legittime di espressione cognitiva e simbolica, rilevanti in un campione che include alunni dei primi anni di scolarità e soggetti con differenti repertori linguistici ed espressivi, come emerso nell'analisi del contesto scolastico.

La raccolta dei dati è avvenuta nel quadro di attività didattiche e formative autorizzate dall'Istituto scolastico. Le famiglie sono state informate secondo le procedure previste dalla scuola e il trattamento dei materiali a fini di ricerca è stato condotto nel rispetto della normativa vigente in materia di protezione dei dati personali. Non sono stati raccolti dati identificativi degli studenti; le produzioni sono state anonimizzate con codici riferiti alla classe e analizzate in forma aggregata. Eventuali riferimenti personali nei testi sono stati rimossi in fase di trascrizione.

2.3 Analisi

L'analisi dei dati è stata condotta secondo l'approccio della *reflexive thematic analysis* di Braun e Clarke (2021), intesa come processo iterativo e interpretativo di costruzione dei temi. Il lavoro si è articolato in più fasi: familiarizzazione con il corpus, prima attribuzione di codici aperti, individuazione di ricorrenze semantiche, progressiva aggregazione dei codici in nuclei tematici, revisione e affinamento delle categorie.

In una prima fase, l'analisi ha seguito un orientamento prevalentemente induttivo, volto a lasciar emergere dai dati le principali linee di significato attivate dagli studenti. Sono emerse alcune tematiche ricorrenti, che vedono il robot come:

- intelligenza artificiale o “cervello” digitale
- macchina o oggetto tecnologico composto da metallo, cavi e ingranaggi
- artefatto creato e programmato dall'uomo
- aiutante funzionale ai lavori domestici, all'assistenza o alle attività produttive
- figura umanoide o simile a una persona
- presenza in una dimensione relazionale ambivalente, tra amicizia e assenza di emozioni
- possibile rischio o minaccia; elemento di un immaginario mediatico e fantascientifico.

Sono inoltre emersi, in numero inferiore, giudizi di carattere sociale ed etico relativi alla sostituzione del lavoro umano, al tema della diversità e all'eventualità di una società “tutta robot”.

In una seconda fase è stata costruita una struttura di ricategorizzazione a due livelli composta da macro-categorie e sotto-codici, per rendere il sistema di

analisi più coerente, trasparente e applicabile all'intero corpus (v. Appendice). La ricategorizzazione si articola in sei aree, che rispettivamente riguardano:

- A. natura del robot, definito come IA/software, macchina/oggetto tecnico, quasi-umano/umanoide o prodotto dell'origine e del controllo umano
- B. agentività e capacità: si distingue tra compiti generici, autonomia vs controllo e apprendimento/intelligenza
- C. scopi e contesti d'uso: aiuto domestico, lavoro/industria, cura e assistenza, servizi, esplorazione e gioco/educazione
- D. relazione con l'umano e dimensione valoriale: compagnia/amicizia, emozioni assenti o programmate, impatto sociale, rischio/minaccia e riferimenti al futuro e al progresso
- E. fonte dell'immaginario, distinguendo tra esperienza quotidiana e riferimenti a media/fantascienza
- F. materiale non testuale, in particolare i casi di solo disegno, per i quali è stata prevista una griglia parallela centrata su forma del robot, contesto, strumenti, posture ed eventuali marcatori emotivi.

Per ciascuna produzione è stato attribuito un tema principale, inteso come il nucleo semantico prevalente. Quando erano presenti più nuclei di significato distinguibili, sono stati registrati anche uno o più temi secondari. La codifica multipla è stata utilizzata per conservare la multidimensionalità delle risposte ma le analisi descrittive e inferenziali riportate nelle tabelle principali sono state condotte sul tema principale, al fine di garantire l'indipendenza delle osservazioni. I temi secondari sono stati utilizzati con funzione esplorativa, per evidenziare la compresenza di registri definitivi e funzionali di alcune produzioni.

Per verificare la tenuta del sistema categoriale, è stata effettuata una prima codifica, su un campione casuale di 200 risposte, che ha consentito di controllare la distinguibilità dei codici, di individuare eventuali sovrapposizioni semantiche e di affinare i criteri di attribuzione. I risultati preliminari hanno confermato l'utilità della struttura proposta e ne hanno sostenuto l'estensione al corpus complessivo.

La qualità del processo analitico è stata sostenuta attraverso più procedure. a) Due ricercatori hanno codificato un campione casuale di 200 produzioni, dopo una fase preliminare di costruzione del codebook. Le discrepanze sono state discusse e utilizzate per affinare le definizioni operative dei codici prima dell'estensione della codifica all'intero corpus. b) La triangolazione è stata perseguita a tre livelli: triangolazione dei dati, mediante il confronto tra risposte testuali, produzioni multimodali e materiali esclusivamente grafici; triangolazione dei ricercatori, attraverso il confronto interpretativo tra codificatori; triangolazione metodologica, integrando *reflexive thematic analysis*, frequenze descrittive, analisi di contingenza e regressione logistica multinomiale. In coe-

renza con l'impianto interpretativo dello studio, la validità è stata intesa in termini di credibilità, trasparenza e tracciabilità del processo analitico, più che di generalizzabilità statistica.

3. Risultati

Il corpus è caratterizzato da un elevato grado di multimodalità: il 52,46% consiste in testi scritti su post-it, il 5,44% in disegni realizzati su post-it, il 24,17% in disegni accompagnati da testo e il 17,93% in soli disegni. Tale distribuzione conferma la rilevanza del canale visivo come modalità espressiva, in particolare tra gli studenti più giovani.

Considerando il tema principale delle risposte codificate (Tab. 1), la distribuzione mostra una prevalenza della macro-categoria *A. Natura del robot*, che raccoglie 315 occorrenze (41,8% del totale). Seguono *F. Materiale non testuale* con 148 casi (19,7%), *C. Scopi e contesti d'uso* con 76 casi (10,1%), *E. Fonte dell'immaginario* con 60 casi (8%), *NC. Non classificabile* con 56 casi (7,4%), *B. Agentività e capacità* con 55 casi (7,3%) e *D. Relazione con l'umano e dimensione valoriale* con 43 casi (5,7%). Sul piano dei sotto-codici, risultano particolarmente frequenti A1 (robot come IA/software: 14,2%), A2 (robot come macchina/oggetto tecnologico: 11,4%), A3 (robot come umanoide/quasi-umano: 11,4%) e F1 (solo disegno: 19,6%), mentre tutte le categorie relazionali e valoriali, pur presenti, si attestano su cifre più contenute. Questo profilo descrittivo suggerisce che il robot è rappresentato anzitutto come oggetto da definire nella sua natura tecnica, artificiale o antropomorfa e solo secondariamente come agente relazionale o questione etico-sociale.

Tab. 1 - Distribuzione delle macro-categorie nel corpus (N = 753)

Macro-categoria	Frequenza	Percentuale (%)
A. Natura del robot	315	41,8
B. Agentività e capacità	55	7,3
C. Scopi e contesti d'uso	76	10,1
D. Relazione e dimensione valoriale	43	5,7
E. Fonte dell'immaginario	60	8
F. Materiale non testuale	148	19,7
NC. Non classificabile	56	7,4
Totale	753	100

Nota: percentuali calcolate sul totale delle risposte valide

Un ulteriore elemento di interesse riguarda la presenza di temi secondari, che segnala come una quota non trascurabile di produzioni non si esaurisca in un unico registro semantico. I più frequenti appartengono alla macro-area *C. Scopi e contesti d'uso*, in particolare C1 (14%), ma risultano rilevanti anche A3 e A4 (entrambi 9%), D2 (8%), B1 e D3 (7%). Questi dati mostrano che molte risposte combinano dimensioni definitorie e funzionali: il robot non è pensato soltanto per “cosa è” ma anche per ciò che “fa”, “a cosa serve” e quali conseguenze o qualità relazionali può implicare.

La distribuzione delle macro-categorie varia in modo statisticamente significativo in relazione alla classe (Tab. 2). L'analisi di contingenza tra macro-categorie e grado/ordine di appartenenza evidenzia un'associazione robusta, $\chi^2(48) = 652$, $p < ,001$, con V di Cramer = 0,380, indicativa di un effetto di entità moderata. L'esame delle frequenze osservate e attese mostra pattern tutto sommato definiti. La macro-categoria *F. Materiale non testuale* risulta sovrarappresentata nelle classi iniziali della primaria: in I primaria si osservano 51 casi a fronte di 13,6 attesi, in II primaria 48 contro 20,2, in III primaria 36 contro 23,4. Anche *NC. Non classificabile* si concentra nelle classi più basse, con un picco marcato in II primaria (31 contro 7,7). Tali dati indicano che, nelle età iniziali, la rappresentazione del robot tende a transitare attraverso forme iconiche, ibride o semanticamente ancora instabili, nelle quali l'oggetto tecnologico è evocato più che definito.

Un secondo andamento riguarda la macro-categoria *E. Fonte dell'immaginario*, che appare concentrata in III primaria (26 contro 9,5) e nel gruppo IV-V primaria (13 contro 3,1): in questa fase il robot sembra essere tematizzato soprattutto attraverso repertori narrativi, medialità e culturali: cartoni, film, videogiochi ma anche immagini diffuse dell'innovazione tecnica, che offrono cornici di riconoscimento e di narrazione dell'artificiale.

Il terzo riguarda la macro-categoria *A. Natura del robot*, fortemente sovrarappresentata nel gruppo di transizione V primaria-I/II secondaria (161 osservati contro 95 attesi): nel passaggio verso la preadolescenza si assiste a una progressiva stabilizzazione della definizione ontologica del robot. L'oggetto robotico tende a essere nominato e classificato con maggiore precisione, oscillando tra IA/software, macchina tecnologica, figura umanoide e artefatto progettato o controllato dall'uomo. In termini pedagogici, l'avanzamento nel percorso scolastico sembra non coincidere necessariamente con una piena problematizzazione degli usi e delle implicazioni sociali della robotica ma con un primo consolidamento categoriale dell'artificiale.

Tab. 2 - Distribuzione percentuale delle macro-categorie per ordine scolastico

Macro-categoria	Primaria (%)	Primaria-I Secondaria (%)	Secondaria (%)
A. Natura	19,4	70,9	63,6
B. Agentività	5,1	11	7,6
C. Scopi/contesti	11,8	7	10,2
D. Valoriale	3,2	8,4	9,3
E. Immaginario	13	1,3	3,4
F. Non testuale	34,1	1,3	5,1
NC	13	-	0,8

Nota: Percentuali calcolate sui totali per grado (Primaria = 408; Primaria-Secondaria I = 226; Secondaria = 119). I valori derivano dalla ricodifica delle frequenze osservate nella tabella di contingenza

La regressione logistica multinomiale conferma il quadro e mostra che il grado scolastico predice in modo significativo la probabilità relativa di ricadere nelle diverse macro-categorie, $\chi^2(12) = 347$, $p < ,001$, con R^2 di McFadden = 0,138 (Tab. 3). Assumendo *A. Natura del robot* come categoria di riferimento, emergono differenze per *E. Fonte dell'immaginario* e *F. Materiale non testuale*. Rispetto alla primaria, nel gruppo V Primaria-I/II Secondaria diminuiscono drasticamente gli *odds* di ricadere in E anziché in A ($OR = 0,028$, $p < ,001$) e in F anziché in A ($OR = 0,011$, $p < ,001$); un andamento analogo si osserva anche per la Secondaria (rispettivamente $OR = 0,080$ e $OR = 0,045$, entrambi $p < ,001$). Ciò significa che le rappresentazioni radicate nella fonte dell'immaginario e, soprattutto, le produzioni non testuali costituiscono modalità espressive tipiche della primaria, che si riducono nettamente con l'avanzare della scolarità, lasciando spazio a definizioni più stabili della natura del robot.

La multinomiale segnala inoltre, per NC vs A, una marcata riduzione degli *odds* nella secondaria rispetto alla primaria ($OR = 0,019$, $p < ,001$), coerente con la progressiva diminuzione delle risposte NC. Per D vs A non emergono invece differenze significative, mentre per B vs A si osservano tendenze deboli. Questo dato è particolarmente rilevante perché suggerisce che la dimensione relazionale e valoriale del robot, pur presente nel corpus, non costituisce ancora un asse di differenziazione lungo il percorso scolastico, né emerge spontaneamente come principio ordinatore dominante delle rappresentazioni.

Tab. 3 - Regressione logistica multinomiale: effetti significativi del grado sulle macro-categorie (categoria di riferimento: A. Natura del robot)

Confronto (vs A)	Gruppo	OR	p
E (Immaginario)	V Primaria-I/II Secondaria vs Primaria	0,028	<,001
E (Immaginario)	Secondaria vs Primaria	0,080	<,001
F (Non testuale)	V Primaria-I/II Secondaria vs Primaria	0,011	<,001
F (Non testuale)	Secondaria vs Primaria	0,045	<,001
NC (Non classificabile)	Secondaria vs Primaria	0,019	<,001

Nota: Sono riportati solo gli effetti statisticamente significativi ($p < ,05$). Odds ratio < 1 indicano una minore probabilità relativa rispetto alla categoria di riferimento (A)

Nell'insieme, i risultati delineano una traiettoria di trasformazione degli immaginari sui robot lungo il percorso scolastico (Fig. 1). Nelle classi iniziali prevalgono forme iconiche, ibride o semanticamente non ancora stabilizzate; tra la primaria e la secondaria acquistano rilievo repertori narrativi e mediali; nel gruppo della secondaria si osserva soprattutto una stabilizzazione della definizione della natura del robot. La traiettoria complessiva va quindi letta come progressiva riorganizzazione di registri iconici, narrativi, ontologici e pragmatici.

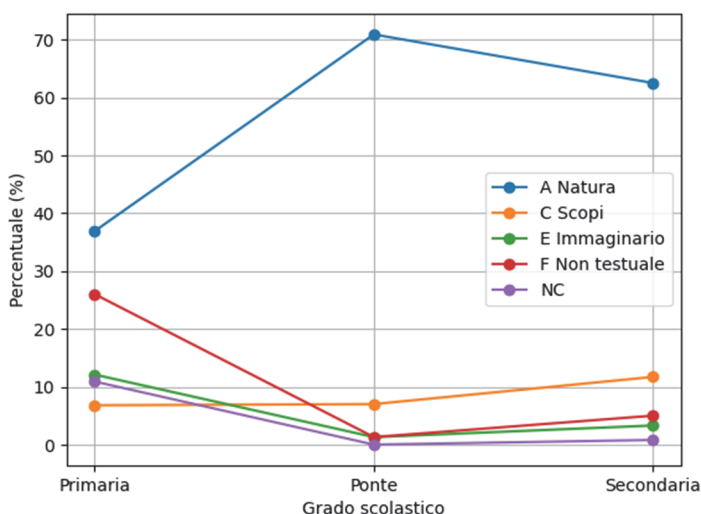


Fig. 1 - Traiettorie evolutive delle macro-categorie nella rappresentazione del robot lungo il percorso scolastico

4. Discussione

I risultati evidenziano la natura complessa e multidimensionale degli immaginari tecnologici lungo il percorso scolastico. Interrogati sulle proprie idee ed espressi attraverso modalità verbali, grafiche e multimodali, bambini e preadolescenti si configurano come soggetti che elaborano attivamente teorie della conoscenza, avvicinandosi alla figura degli *epistemologi* evocata da Papert (1980). Le produzioni non restituiscono livelli più o meno corretti di conoscenza sui robot ma rendono visibili forme situate di comprensione dell'artificiale, costruite all'incrocio tra esperienza quotidiana, immaginario mediale, linguaggio scolastico e cultura tecnologica.

La varietà delle risposte invita a considerare le preconcezioni come risorse epistemiche da esplicitare e mettere in dialogo con i saperi scientifici e tecnologici. La presenza di riferimenti a Brainrot, ChatGPT, Alexa e Gemini segnala quanto i più recenti sviluppi dell'IA siano già entrati nel lessico e negli immaginari degli studenti, spesso attraverso forme di appropriazione e reinterpretazione personale. La sfida pedagogica consiste nel trasformare tali riferimenti in occasioni di comprensione critica, creatività e responsabilità.

La traiettoria emersa va letta come una riorganizzazione progressiva del rapporto tra esperienza, linguaggio, immaginario e concettualizzazione. Nelle classi iniziali prevalgono forme iconiche, ibride o semanticamente non ancora stabilizzate; nella primaria intermedia acquistano rilievo repertori narrativi e medialità; nei segmenti più avanzati si osserva una maggiore stabilizzazione della definizione del robot come oggetto tecnologico, artificiale, umanoide o programmato dall'uomo. Tale andamento appare coerente con una prospettiva enattiva della conoscenza (Varela et al., 1991): il robot è dapprima figurato e narrato, poi progressivamente nominato, classificato e collocato entro reti di significato più strutturate, costruite attraverso l'interazione e l'esperienza.

Un primo risultato riguarda la centralità della macro-categoria relativa alla natura del robot. Il fatto che molti studenti cerchino anzitutto di rispondere alla domanda "che cos'è un robot?" indica che l'artificiale si configura come un oggetto epistemicamente non scontato, che richiede un lavoro preliminare di definizione e classificazione. Le oscillazioni tra robot come IA/software, macchina, figura umanoide o artefatto progettato e controllato dall'uomo mostrano come esso venga pensato come nodo di tensione tra materialità, agentività e intenzionalità. Il robot assume il valore di una figura-limite attraverso cui diventano osservabili i confini, ancora mobili, tra umano e non umano, naturale e artificiale, autonomia e programmazione.

Un secondo elemento riguarda la macro-categoria scopi e contesti d'uso. Pur non costituendo l'asse quantitativamente dominante della transizione sco-

lastica, essa segnala una dimensione pedagogicamente significativa: alcuni studenti iniziano a collocare il robot entro pratiche, compiti e ambienti di azione, riconoscendolo come dispositivo orientato a funzioni di aiuto, servizio, lavoro, cura o gioco. Questo dato invita a evitare una lettura strumentale della robotica. La domanda “a cosa serve un robot?” è rilevante, ma va accompagnata da interrogativi più ampi: che cosa trasforma? quali relazioni abilita? quali responsabilità implica? quali visioni dell’umano e della tecnica contribuisce a produrre?

Significativa è anche la relativa marginalità della dimensione relazionale e valoriale. Il fatto che gli aspetti etici, sociali e relazionali risultino meno frequenti suggerisce che essi non entrano spontaneamente nelle rappresentazioni, pur essendo già implicati nelle pratiche quotidiane e negli sviluppi attuali della robotica sociale. Questa marginalità va interpretata come indicazione della necessità di una mediazione pedagogica intenzionale, capace di aprire spazi di riflessione su responsabilità, autonomia, fiducia, cura, impatto sociale e convivenza con l’artificiale.

Un ulteriore aspetto riguarda il ruolo dei repertori mediali. I riferimenti a cartoni, videogiochi, personaggi digitali e narrazioni fantascientifiche mostrano che l’immaginario robotico si alimenta anche di una cultura *pop* che offre agli studenti repertori interpretativi immediatamente disponibili. Ciò invita a non contrapporre immaginario e realtà e a riconoscere che l’alfabetizzazione tecnologica passa anche dalla capacità di leggere criticamente le narrazioni che accompagnano gli artefatti. L’educazione alla robotica può diventare uno spazio di *media education* e di alfabetizzazione digitale critica, in cui interrogare le storie, i valori e le visioni del mondo che essi incorporano.

Nel complesso, i risultati suggeriscono l’opportunità di una progettazione didattica differenziata per età e per modalità di accesso simbolico. Nelle classi iniziali è importante valorizzare il disegno, la narrazione, la corporeità e la manipolazione; nelle classi intermedie diventa centrale il confronto tra immaginari mediali, esperienze quotidiane e concetti scientifici; nei livelli più avanzati si apre lo spazio per una riflessione più esplicita sugli usi, sulle implicazioni e sulle responsabilità connesse alle tecnologie robotiche. Così intesa, la robotica educativa non si riduce a contenuto tecnico o addestramento procedurale ma si configura come dispositivo trasversale per educare al rapporto tra tecnica, conoscenza, immaginazione e cittadinanza.

5. Conclusioni e prospettive future

Il nostro studio ha esplorato gli immaginari sui robot di bambini e preadolescenti coinvolti in percorsi di coding e robotica educativa e mostra come le loro

rappresentazioni si distribuiscano secondo una struttura differenziata lungo il percorso scolastico. I risultati offrono un quadro in cui il robot appare, a seconda delle età e dei registri espressivi mobilitati, come figura iconica, oggetto narrativo, entità da definire ontologicamente e dispositivo da collocare entro contesti d'uso. Ne emerge un processo di ristrutturazione progressiva che intreccia corporeità, immaginario, concettualizzazione e pragmatica dell'azione, a conferma che l'incontro con l'artificiale è sempre situato in ecologie educative, mediali e sociali specifiche.

Sul piano pedagogico, il contributo principale dell'indagine consiste nell'aver mostrato che i robot entrano a scuola come artefatti già saturi di immagini, narrazioni, aspettative e attribuzioni di senso. Assumere sul serio questi immaginari significa riconoscere che l'educazione tecnologica deve includere una riflessione epistemologica, ontologica, culturale ed etica sulle forme dell'artificiale. In questa direzione, i risultati invitano a ripensare la robotica educativa come spazio di costruzione critica del sapere, che metta in relazione esperienza, linguaggio, immaginazione e responsabilità.

Lo studio presenta alcuni limiti. Il contesto di ricerca è circoscritto a un singolo IC e a un corpus raccolto in una specifica cornice progettuale e ciò non consente generalizzazioni statistiche, pur offrendo indicazioni trasferibili ad altri contesti educativi analoghi. Inoltre, l'analisi dei materiali non testuali è stata considerata in modo funzionale alla classificazione generale ma richiederà un approfondimento autonomo e sistematico, data la ricchezza simbolica dei disegni e la loro forte incidenza nelle classi iniziali. Infine, il disegno trasversale non permette di osservare in che misura gli immaginari rilevati si trasformino dopo l'esperienza laboratoriale né come si consolidino nel tempo.

Da questi limiti derivano alcune prospettive di ricerca. Uno sviluppo riguarderà l'approfondimento qualitativo del sottocampione grafico, mediante una griglia iconografica più fine per analizzare forme del robot, posture, ambienti, marcatori emotivi e scenari di interazione. Un secondo asse di lavoro potrebbe estendere lo studio ad altri contesti territoriali e scolastici, anche con particolare attenzione a variabili come genere, background socio-economico, esposizione mediale e familiarità domestica con dispositivi digitali. Infine, sarebbe utile esplorare in modo più diretto la dimensione etico-relazionale con interviste, focus group o dispositivi narrativi che sollecitino esplicitamente il pensiero su autonomia, cura, responsabilità, lavoro e convivenza con l'artificiale.

In conclusione, l'indagine conferma che interrogare gli immaginari infantili e preadolescenzi sui robot significa esplorare un luogo cruciale del rapporto con la tecnologia, in cui si formano le condizioni della comprensione: è dentro questi immaginari che si manifestano i modi in cui l'artificiale è già pensato, temuto e desiderato. Una pedagogia che accompagni criticamente l'incontro con i robot e le tecnologie emergenti non può che partire da qui: dall'ascolto

delle forme attraverso cui bambini e ragazzi cominciano a dare nome al loro futuro.

Ringraziamenti

Gli autori ringraziano studenti e insegnanti che hanno partecipato al progetto.

Contributi degli autori: M.B. e M.G. hanno condotto le attività formative, raccolto i dati e curato il disegno della ricerca; F.B. e M.G. hanno analizzato i dati. Stesura della bozza originale: M.B. (Sezioni 1 e 4), M.G. (Sezioni 2-5); Revisione e modifica: M.B, M.G; Supervisione: F.B e M.L.

Riferimenti bibliografici

- Alessandri G. (2014). *Didattica e tecnologie: intersezioni*. Roma: Anicia.
- Bocchi G., Ceruti M., a cura di (2025). *La sfida della complessità*. Milano: Mimesis.
- Braun V., Clarke V. (2021). *Thematic analysis*. London: Sage.
- Damiano L. (2020). Mente, robot ed ecologie sociali miste. Per un'epistemologia sperimentale dei robot sociali. *Sistemi intelligenti*, 1: 27-39. DOI: 10.1422/96278.
- Damiano L., Dumouchel P. (2018). Anthropomorphism in human-robot co-evolution. *Frontiers in Psychology*, 9: 1-9. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00468.
- Dumouchel P., Damiano L. (2019). *Vivere con i robot*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gallese V., Morelli U. (2024). *Cosa significa essere umani?*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gao H., Zhang Y., Hwang G.J., et al. (2024). Delving into primary students' conceptions of artificial intelligence learning: A drawing-based epistemic network analysis. *Education and Information Technologies*, 29: 25457-25486. DOI: 10.1007/s10639-024-12847-0.
- Giang C., Addimando L., Botturi L. et al. (2023). Have you ever seen a robot? An analysis of children's drawings between technology and science fiction. *Journal for STEM Education Research*, 6: 232-251. DOI: 10.1007/s41979-023-00098-6.
- Gökçe H., Gökçe Z., Metin A. et al. (2025). Perceptions of primary and secondary school students towards the concept of social robots. *Thinking Skills and Creativity*, 57: 1-24. DOI: 10.1016/j.tsc.2025.101872.
- Kalemkuş J., Kalemkuş F. (2025). Primary school students' perceptions of artificial intelligence: metaphor and drawing analysis. *European Journal of Education*, 60: 1-23. DOI: 10.1111/ejed.70007.
- Monaco C., Mich O., Ceol T. et al. (2020). Robobimbi: una ricerca con le scuole dell'infanzia sulle rappresentazioni dei robot nei bambini. *Sistemi intelligenti*, 1: 71-90. DOI: 10.1422/96281.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Papert S. (1980). *Mindstorms*. New York: Basic Books.

- Ríos Rincón A.M., Rodríguez-Dueñas W.R., Quiroga Torres D.A. et al. (2022). Children's imaginaries of robots for playing with. *International Journal of Social Robotics*, 14: 463-477. DOI: 10.1007/s12369-021-00803-8.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). *Il corpo e la macchina*. Brescia: Morcelliana.
- Varela F., Thompson E., Rosch E. (2024). *La mente nel corpo*. Roma: Astrolabio-Ubal dini (Ed. orig. 1991).
- Wang C., Shen J., Ran H. (2023). Imagining robots of the future: Examining sixth-graders' perceptions of robots through their literary products. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(4): 684-709. DOI: 10.1080/15391523.2022.2030264.
- Zhang X., Chen Y., Bao Y., Hu L. (2023). Robot illustrated: Exploring elementary students' perceptions of robots via the draw-a-robot test. *Journal of Research on Technology in Education*, 325-350. DOI: 10.1080/15391523.2023.2232058.

Appendice 1 - Struttura di ricategorizzazione delle risposte alla domanda stimolo

In tabella sono riportate le frequenze e le percentuali del tema principale riscontrato in ciascuna produzione raccolta.

Macro-categoria	Codice	Descrizione codice	Descrizione operativa
A = Natura del robot (CHE COS'È) (N = 315, 41,8%)	A1 (N = 107, 14,2%)	Robot = IA / Software	Definizioni che identificano il robot come computer, intelligenza artificiale, programma o "cervello" digitale
	A2 (N = 86, 11,4%)	Robot = Macchina / oggetto tecnologico	Descrizioni centrate su materiali e componenti (metallo, ingranaggi, cavi, elettronica)
	A3 (N = 86, 11,4%)	Robot = Umanoide / quasi-umano	Rappresentazioni del robot come simile a una persona o con sembianze umane
	A4 (N = 36, 4,8%)	Origine e controllo umano	Riferimenti al robot come prodotto costruito, inventato o programmato dall'uomo
B = Agentività e capacità (COSA FA / COME FUNZIONA) (N = 55, 7,3%)	B1 (N = 28, 3,7%)	Azioni / compiti generici	Descrizioni generiche delle attività svolte ("fa cose", "lavora", "aiuta")
	B2 (N = 7, 0,9%)	Autonomia vs controllo	Riferimenti al grado di autonomia (decide da solo vs obbedisce/è telecomandato)
	B3 (N = 20, 2,7%)	Apprendimento / intelligenza	Attribuzione di capacità cognitive (impara, pensa, è intelligente)
C = Scopi e contesti d'uso (A COSA SERVE / DOVE) (N = 76, 10,1%)	C1 (N = 36, 4,8%)	Aiuto domestico	Attività legate alla casa (pulizie, lavori domestici)
	C2 (N = 10, 1,3%)	Lavoro / industria	Utilizzo in contesti produttivi o lavori pesanti
	C3 (N = 8, 1,1%)	Cura / assistenza	Supporto a persone (anziani, malati, disabilità)
	C4 (N = 7, 0,9%)	Servizi	Ruoli di servizio (cameriere, maggiordomo, assistente)

	C5 (N = -, -%)	Esplorazione / altro	Attività esplorative (spazio, missioni, contesti non quotidiani)
	C6 (N = 14, 1,9%)	Gioco / educazione	Robot come giocattolo o strumento educativo
	C7 (N = 1, 0,1%)	Apprendimento	Robot che fa apprendere / fa creare
D = Relazione con l'umano e dimensione valoriale (COME LO VALUTO) (N = 43, 5,7%)	D1 (N = 14, 1,9%)	Compagnia / amicizia	Robot come amico, compagno, presenza relazionale
	D2 (N = 10, 1,3%)	Emozioni assenti o programmate	Riferimenti alla mancanza o artificialità delle emozioni
	D3 (N = 10, 1,3%)	Impatto sociale	Riflessioni su lavoro, società, diversità, sostituzione umana
	D4 (N = 1, 0,1%)	Rischio / minaccia	Rappresentazioni di pericolo, distruzione, ribellione
	D5 (N = 5, 0,7%)	Futuro / progresso	Robot come simbolo di evoluzione scientifica e tecnologica
	D6 (N = 3, 0,4%)	Perfezione rispetto all'umano	Il robot è considerato una entità più performante rispetto all'essere umano
E = Fonte dell'immaginario (DA DOVE ARRIVA L'IDEA) (N = 60, 8%)	E1 (N = 34, 4,5%)	Esperienze quotidiane	Riferimenti a robot reali o situazioni concrete
	E2 (N = 26, 3,4%)	Media / fantascienza	Influenza di film, cartoni, videogiochi, narrazioni horror/fantasy
F = Materiale non testuale (N = 148, 19,7%)	F1	Solo disegno	Elaborati grafici senza testo (analizzati con griglia dedicata)

Formare i futuri insegnanti ad un utilizzo consapevole dell'Intelligenza Artificiale per la progettazione didattica

Training pre-service teachers in the responsible use of Artificial Intelligence for instructional design

Elisabetta Nicchia*

Riassunto

Gli strumenti di intelligenza artificiale generativa (IAG) stanno trasformando in modo significativo i processi di insegnamento e apprendimento, offrendo nuove opportunità per ripensare la progettazione didattica. La formazione iniziale degli insegnanti rappresenta un contesto privilegiato per discutere e sperimentare criticamente l'uso dell'IAG in questo ambito. Il contributo presenta un'esperienza condotta con 46 studenti del quarto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Genova. La proposta didattica ha previsto attività di formazione, sperimentazione e riflessione sull'impiego dell'IAG nella progettazione didattica. I partecipanti hanno realizzato e confrontato tre tipologie di *lesson plan*: una prodotta dagli studenti stessi, una co-prodotta con strumenti di IAG e una generata interamente dall'IAG. L'analisi delle differenze tra queste modalità ha permesso ai partecipanti di riconoscere implicazioni pedagogiche e didattiche rilevanti, offrendo spunti per un'integrazione consapevole dell'IAG nella pratica professionale degli insegnanti.

Parole chiave: formazione iniziale insegnanti; intelligenza artificiale generativa; progettazione didattica; insegnanti in formazione; instructional design

Abstract

Generative Artificial Intelligence (GenAI) tools are significantly reshaping teaching and learning processes, offering new opportunities to rethink instructional design. Initial teacher education provides a privileged context in which to discuss and critically explore the use of GenAI for pedagogical planning. This paper presents an experience conducted with 46 fourth-year students enrolled in an initial teacher education program at the University of Genoa. The instructional proposal included activities of training, guided practice, and reflection on the use of GenAI in instructional design. Participants developed and compared three types of lesson plan: one produced

* Università degli studi di Genova. E-mail: elisabetta.nicchia@edu.unige.it.

by GenAI. This comparison enabled students to identify meaningful pedagogical and didactic implications, highlighting key considerations for integrating GenAI thoughtfully into future teaching practice.

Key words: initial teacher education; generative artificial intelligence; lesson plan; pre-service teachers; instructional design

Articolo sottomesso: 11/04/2026, accettato: 15/06/2026

1. Introduzione

L'Intelligenza Artificiale generativa (IAG) rappresenta oggi una tecnologia digitale ampiamente diffusa e sempre più integrata nei contesti educativi: nell'ambito dell'*Artificial Intelligence in Education* (AIED), vengono affrontate analisi, riflessioni e ricerche per favorire un utilizzo consapevole e corretto dell'IAG nei processi di insegnamento e apprendimento (Chen et al., 2020; Di Pasquali, 2025; Searson et al., 2024). L'Unesco propone tre tipologie di strumenti di IAG che possono sostenere i processi di insegnamento e apprendimento: a) tecnologie per facilitare e gestire l'erogazione dei contenuti di apprendimento, b) strumenti rivolti agli studenti per fornire loro apprendimenti permanenti di qualità e personalizzati e c) dispositivi per i docenti per ridurre e sostenere il loro carico di lavoro (UNESCO, 2021). In quest'ultima categoria, svolgono un ruolo importante gli strumenti generativi utilizzati per le pratiche di *lesson plan*, in particolare, per selezionare e costruire contenuti, generare idee di attività didattiche e ricevere *feedback* rispetto alle lezioni progettate (Ceallaigh et al., 2025; Kerr & Kim, 2025; Van Den Berg & Du Plessis, 2023). I contributi che presentano ricerche ed esperienze, a partire dal 2023, sono numerosi, soprattutto per quanto riguarda *Chatgpt* (Garzón et al., 2025). Gli studi propongono sperimentazioni ed analisi empiriche orientate a porre in dialogo i quadri teorici con le evidenze, ma anche esperienze di formazione e pratiche nei percorsi per lo sviluppo della professionalità docente (Fiorucci & Bevilacqua, 2025). L'utilizzo di sistemi di IAG nelle pratiche didattiche sta, infatti, producendo cambiamenti nel modo in cui gli studenti imparano e i docenti insegnano (Yufei et al., 2020), per questo nell'ambito dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti è opportuno considerare la sfida e offrire occasioni per sperimentare e costruire significati condivisi. In che modo i sistemi generativi possono sostenere gli insegnanti in formazione nel progettare e ideare attività didattiche significative per la scuola primaria? Il contributo presenta un'esperienza, condotta nel percorso di formazione iniziale degli insegnanti di scuola

primaria, con un duplice scopo: formare i futuri docenti in un utilizzo consapevole e corretto di sistemi di IAG nei processi di apprendimento e analizzare se e in che modo tali strumenti possono essere efficaci per progettare attività didattiche significative.

2. Quadro teorico

La Commissione Europea presenta tre implicazioni possibili per le capacità umane rispetto all'utilizzo dell'intelligenza artificiale: a) supporto alle capacità degli individui, b) accelerazione e sviluppo di nuove abilità cognitive e c) riduzione di alcune capacità, perché considerate obsolete (European Commission, 2022a). Nella terza situazione, si ritiene che l'automatizzazione di alcune pratiche influenzi in modo negativo i processi di insegnamento e apprendimento. Un utilizzo critico e adeguato di strumenti di IAG può, invece, favorire la promozione e lo sviluppo delle capacità e delle risorse umane. I docenti rivestono una posizione cruciale: in quanto principali utilizzatori degli strumenti di IAG in ambito educativo, sono chiamati ad assumere la funzione di progettisti e facilitatori dei processi di apprendimento degli studenti nell'uso dei sistemi intelligenti, nonché di garanti di pratiche sicure ed eticamente responsabili negli ambienti educativi e di modelli di riferimento per l'apprendimento nell'era dell'IA (UNESCO, 2024b). Nelle *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche*, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ribadisce questo aspetto: "I docenti rivestono un ruolo centrale nel guidare e nel garantire l'adozione di pratiche sicure ed etiche in ambienti educativi arricchiti dall'IA" (2025, p. 26). La formazione iniziale degli insegnanti, quindi, non può prescindere dall'affrontare ed indagare buone pratiche nell'utilizzo di strumenti di IAG nelle attività didattiche. Il documento ministeriale lo chiarisce: «Per lo svolgimento delle proprie funzioni educative e formative, è imprescindibile che i docenti siano costantemente aggiornati e acquisiscano gli strumenti necessari per un utilizzo sicuro, costruttivo e funzionale dell'IA nel contesto scolastico» (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025, p. 31). L'alfabetizzazione degli insegnanti è, quindi, determinante per un utilizzo funzionale e corretto dei sistemi di IAG: lo studio di Di Martino (2025) dimostra come i futuri insegnanti con maggiore competenza in materia di IA tendano a valutarne più consapevolmente gli effetti, considerandola uno strumento prezioso per l'insegnamento. Lo sviluppo professionale dei docenti dovrebbe essere rivolto ad una formazione non solo di carattere tecnico-pratica, ma anche pedagogico-didattica (Scarano & Ferrantino, 2025), rivolta alla costruzione di significati e al ripensamento di pratiche didattiche. Perla e Agrati (2024) propongono una triplice prospettiva: fornire conoscenze e abilità

di base relative ai meccanismi di IA applicati ai processi di insegnamento e apprendimento; stimolare più alti livelli di consapevolezza circa le questioni etiche sottese; stimolare *agency* e disposizione alla co-responsabilità. Nell'ambito degli studi in materia di formazione degli insegnanti ad un utilizzo consapevole di strumenti di IAG nei processi di insegnamento e apprendimento, la revisione della letteratura di Dicaldo (2025) presenta numerosi ambiti di ricerca: lo sviluppo di competenze professionali e di alfabetizzazione all'IA, l'acquisizione di competenze/conoscenze tecnologico-pedagogiche (TPACK), il conseguimento di competenze critiche, la percezione dei docenti rispetto ai programmi di formazione e all'impiego di strumenti; sono inoltre presenti, in minoranza, studi di carattere teorico-concettuale e di esplorazione rispetto alle competenze sulle questioni di inclusione e personalizzazione degli apprendimenti. La varietà delle proposte definisce un panorama complesso e multidimensionale, che necessita di percorsi di esplorazione e indagine.

Nell'ambito della progettazione di attività didattiche, gli strumenti di IAG presentano numerose *affordances*, da un lato, e sfide e limiti, dall'altro (Celik et al., 2022). La letteratura riconosce, come un punto di forza, la possibilità del docente di pianificare l'intervento didattico in modo rigoroso, anticipando e organizzando la fase di azione; per contro, un punto di debolezza rilevato fa riferimento alla non flessibilità della proposta didattica, che può essere diversamente agita dal docente durante l'intervento didattico (Ellerani & Ferrari, 2024).

3. L'esperienza

Gli studenti iscritti al quarto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria all'Università di Genova, frequentanti l'insegnamento "Media e Tecnologie per la didattica" (46 partecipanti) nell'a.a. 2025/2026, hanno svolto un percorso di formazione, sperimentazione e riflessione sull'utilizzo di strumenti di IAG nell'ambito della progettazione didattica. La Figura 1 illustra le tre fasi di lavoro.



Fig. 1 – Fasi di lavoro

Nella fase di formazione, sono stati presentati i concetti fondamentali in materia di IA e le caratteristiche dei modelli generativi agli studenti, con particolare riferimento ai *Large Language Models* (LLM). Successivamente, sono state analizzate le questioni critiche e le opportunità legate all'uso dell'IAG in ambito educativo e, in parallelo, sono state discusse le *affordances* e le potenzialità che possono derivare da un utilizzo consapevole e corretto degli strumenti. Queste riflessioni sono state collocate all'interno del quadro normativo sul tema, delineato dalle linee guida europee, UNESCO e ministeriali (European Commission, 2022b; Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025; UNESCO, 2021, 2024a, 2024b). Inoltre, è stata posta l'attenzione degli studenti rispetto al ruolo del *prompt engineering*, illustrando possibilità ed esperienze di ricerca nell'ambito. A titolo esemplificativo, è stato mostrato come la progressiva raffinazione di un *prompt* possa trasformare una richiesta generica in una progettazione didattica dettagliata e contestualizzata (Spasić & Janković, 2023). Nelle lezioni di formazione, è stata organizzata un'attività laboratoriale di simulazione per permettere agli studenti di sperimentare concretamente usi diversificati di IAG nella progettazione didattica. La consegna prevedeva di assumere il ruolo di insegnanti di una classe terza della scuola primaria ed elaborare una progettazione che integrasse attività di *coding* per il raggiungimento di obiettivi di apprendimento in matematica. Gli studenti hanno utilizzato il *tool* Microsoft Copilot, scelto a seguito di considerazioni di accessibilità, sostenibilità e coerenza con il contesto istituzionale, dal momento che è già integrato negli strumenti messi a disposizione dall'università. L'utilizzo di Microsoft Copilot è stato effettuato senza inserire dati personali o contenuti identificativi, seguendo il principio di minimizzazione dei dati. In un primo momento, ciascun partecipante ha elaborato individualmente un *prompt* rivolto ad ottenere un *output* coerente con la consegna. Successivamente, sono stati condivisi gli *screen-shot* dei risultati e avviata una riflessione critica sulle soluzioni prodotte rispetto a: quali aspetti soddisfacevano i corsisti; quali elementi richiedevano adattamento e quali strategie potevano migliorare la qualità del prodotto. In un secondo momento, gli studenti sono stati chiamati a svolgere una nuova attività per migliorare la qualità del prodotto svolto, sperimentando due approcci: modificare il *prompt* nella stessa conversazione oppure aprire una nuova chat con un *prompt* riformulato. La fase di formazione si è conclusa con una discussione rispetto all'efficacia delle strategie adottate e la possibilità di utilizzare le progettazioni generate in contesti reali, evidenziando la necessità di ulteriori adattamenti per rendere le progettazioni coerenti e spendibili al contesto scolastico.

Nella fase di sperimentazione gli studenti hanno svolto tre diverse progettazioni didattiche per la scuola primaria: inizialmente, in modo analogico, senza avvalersi dell'ausilio di applicativi di IAG; successivamente, utilizzando Copilot in autonomia nel costruire *prompt* e reiterare sino al raggiungimento del

prodotto desiderato. Nella terza progettazione, gli studenti hanno lavorato a partire da un *prompt* fornito dai ricercatori e senza la possibilità di reiterare. Il *prompt* fornito era il seguente: «Elabora una progettazione didattica per la scuola primaria, in [Disciplina] per una classe [Classe] che preveda l'utilizzo di un [Tecnologia Digitale]. Gli obiettivi di apprendimento sono [Obiettivi]. Prevedi un ciclo di lezioni minimo due e massimo quattro, da svolgersi in un arco temporale di 2-4 settimane. La progettazione deve essere completa e includere il contesto, gli obiettivi di apprendimento, i materiali e gli strumenti, gli spazi, i tempi, la descrizione delle attività previste, le strategie didattiche e le modalità di valutazione». Gli elementi contenuti dentro la parentesi quadra potevano essere liberamente stabiliti dagli studenti. La consegna rivolta agli studenti per realizzare la progettazione era la seguente: «Dovrete creare una proposta di attività didattica per la scuola primaria, ovvero un ciclo di lezioni (indicativamente fra le due e le quattro lezioni) da svolgersi in un arco temporale di 2-4 settimane. Sarete voi a stabilire la durata delle attività sulla base delle tipologie di lavori che intendete proporre. Siete liberi di scegliere la modalità in cui organizzare la stesura della progettazione (tabella/punti elenco/testuale) e non c'è una lunghezza predefinita. Siete liberi di scegliere voi la classe a cui rivolgere la progettazione, la/le discipline coinvolte, gli obiettivi di apprendimento che gli studenti devono raggiungere e la/le strategia/e didattica/e che ritenete più opportune. Abbiate cura che la progettazione sia completa e includa tutti gli elementi necessari (contesto, obiettivi di apprendimento, materiali e strumenti, spazi e tempi, descrizione delle attività previste, strategie didattiche e modalità di valutazione). La progettazione dovrà includere una delle seguenti tecnologie digitali: *escape room*, *hybrid book*, realtà aumentata, *storytelling*, *podcast*. Il giorno dell'attività sarà sorteggiata quella a voi assegnata». Ciascun studente era quindi libero di individuare il contesto a cui rivolgere la progettazione, ma ha avuto l'assegnazione, tramite sorteggio, di una tecnologia digitale da inserire nella progettazione. Questo elemento era necessario, dal momento che si trattava dell'argomento oggetto di studio nell'insegnamento. Le progettazioni sono state poi analizzate da un valutatore esperto (un docente in servizio alla scuola primaria) e da un valutatore pari (un compagno del corso). I valutatori si sono espressi rispetto ad alcuni elementi decisivi per una buona progettazione didattica: coinvolgimento cognitivo, interazione in classe, contenuti didattici di qualità, valutazione formativa e sostegno socio-emotivo (OECD, 2025). Nello strumento utilizzato per la valutazione è stato, inoltre, chiesto ai partecipanti di esprimersi, con una breve descrizione scritta, riguardo ai punti di forza e di debolezza rilevati in ogni progettazione. Nella terza ed ultima fase, si è svolto un momento di riflessione critica sull'esperienza di integrazione di strumenti di IAG per la progettazione didattica. Un primo ambito di riflessione

è stato svolto attraverso la presentazione di un'analisi rispetto ai *prompt* utilizzati dagli studenti nella realizzazione della progettazione didattica con l'utilizzo autonomo e libero del *tool*, con particolare riferimento ai verbi selezionati, al livello di specificità, agli elementi contenutistici alle pratiche di reiterazione per migliorare la qualità *dell'output*. La riflessione è stata arricchita dai risultati delle valutazioni di esperti e pari, che hanno confrontato le tre diverse progettazioni realizzate. Per concludere il momento riflessivo, sono stati proposti agli studenti tre futuri scenari professionali, pensati per stimolare una discussione etica e operativa sull'uso dell'IAG nella pratica didattica. Il primo scenario ipotizzava il confronto con un collega sull'uso dell'IAG nella progettazione delle lezioni; il secondo scenario riguardava il dialogo con un rappresentante dei genitori, preoccupato per l'impiego dell'IAG in classe; il terzo scenario prevedeva l'invito da parte della dirigente a formare un gruppo di lavoro sull'IAG nella progettazione didattica. All'interno di questo spazio, gli studenti, in quanto futuri insegnanti, hanno potuto riflettere e discutere, ripercorrendo e dando significato alle attività svolte.

4. Risultati

Per comprendere le riflessioni e i significati emersi dall'esperienza, è stato analizzato il materiale testuale raccolto attraverso lo strumento di valutazione utilizzato. In particolare, ai pari e agli esperti è stato chiesto di esprimersi mediante una breve produzione scritta sui punti di forza e di debolezza rilevati nelle tre diverse tipologie di progettazione. Le risposte fornite sono state oggetto di un'analisi qualitativa con approccio interpretativo (Benvenuto, 2015; Trincherò, 2004). Attraverso la codifica a posteriori del testo (Trincherò, 2004), come mostra la tabella 1, sono emerse due categorie: "aspetti positivi", che contiene gli elementi ritenuti significativi ed efficaci nelle progettazioni, e "aspetti critici", ambito che definisce le aree che non hanno soddisfatto i partecipanti. Nella prima categoria, sono presenti tre sottocategorie principali – "coinvolgimento", "scelte didattiche" ed "efficacia progettuale" – distribuite in modo differenziato nelle tre tipologie di progettazione analizzate. Per quanto riguarda il coinvolgimento, emerge che l'attenzione alla dimensione socio-emotiva è presente nelle progettazioni prodotte dagli studenti con l'IAG e in quelle realizzate dall'IAG. La promozione dell'apprendimento attivo appare fortemente valorizzata dagli studenti e dall'IAG, mentre si riduce in modo significativo nelle progettazioni degli studenti che si avvalgono dell'IAG. All'interno delle scelte didattiche, emergono ulteriori differenze: la didattica laboratoriale compare solo nelle progettazioni realizzate dagli studenti e dall'IAG; l'interdisciplinarietà, non descritta nei lavori degli studenti, è presente nelle progettazioni sviluppate

in collaborazione con l'IAG e diventa, invece, un elemento distintivo delle progettazioni interamente prodotte dall'IAG. Anche l'originalità della proposta risulta molto valorizzata dagli studenti e, in misura minore, dall'IAG. L'utilizzo efficace delle tecnologie didattiche appare distribuito in modo omogeneo nelle tre tipologie. Nella sottocategoria "efficacia progettuale", gli studenti producono progettazioni caratterizzate da attività molto ben delineate, spendibili e dotate di una buona versatilità; mentre questi aspetti risultano attenuati nelle progettazioni generate dall'IAG e, in misura ancora maggiore, in quelle prodotte dagli studenti con l'IAG. Al contrario, la coerenza interna sembra essere il punto di forza delle progettazioni dell'IAG. Per la categoria "aspetti critici" sono presenti cinque categorie: "inclusione", "ruolo del docente", "scelte didattiche", "efficacia progettuale" e "valutazione". Per quanto riguarda l'area dell'inclusione, la principale criticità individuata riguarda la mancanza di riferimenti agli studenti con Bisogni Educativi Speciali; questo limite appare particolarmente evidente nelle progettazioni dell'IAG. La sottocategoria "ruolo del docente" mette in evidenza una criticità ricorrente legata alla scarsa esplicitazione delle funzioni e delle responsabilità dell'insegnante all'interno delle progettazioni, aspetto che emerge in misura maggiore nelle progettazioni dell'IAG. La sottocategoria più articolata è quella delle scelte didattiche, che comprende diverse tipologie di criticità. Gli "strumenti non adeguati" emergono nelle progettazioni degli studenti con l'IAG, mentre i tempi non adeguati risultano una criticità comune a tutte e tre le tipologie. L'assenza di riferimenti alle Indicazioni Nazionali emerge nelle progettazioni dell'IAG, mentre la mancanza di prerequisiti compare nei lavori degli studenti con l'IAG e dell'IAG. Un ulteriore elemento critico riguarda il contesto non sufficientemente descritto, comune a tutti gli elaborati e, in modo particolare, nelle progettazioni degli studenti con l'IAG. La sottocategoria "efficacia progettuale" evidenzia diversi elementi. Le progettazioni caratterizzate come troppo generiche o non adatte a un contesto specifico, compaiono con maggiore frequenza nei lavori dell'IAG, mentre i prodotti realizzati dagli studenti con IAG risultano prevalentemente confusi, evidenziando una progettazione poco chiara e non sempre coerente nei suoi elementi. La descrizione incompleta, una delle criticità più diffuse, risulta particolarmente elevata nelle progettazioni generate dall'IAG. La scarsa spendibilità didattica emerge nelle progettazioni degli studenti con l'IAG. Per quanto riguarda la categoria "valutazione", l'assenza di momenti di autovalutazione emerge nelle progettazioni degli studenti e dell'IAG. Anche l'assenza di momenti di *feedback* è un aspetto rilevato nelle progettazioni dell'IAG. I criteri di valutazione non esplicitati rappresentano una criticità rilevante in tutte e tre le tipologie.

Tab. 1 – *Categorie analisi qualitativa*

Categoria	Sottocategoria	Codice	Occorrenze		
			stu	stuIAG	IAG
Aspetti positivi	Coinvolgimento	Attenzione alla dimensione socio-emotiva		4	5
		Promozione dell'apprendimento attivo	7	3	8
	Scelte didattiche	Didattica laboratoriale	2		2
		Interdisciplinarietà		2	4
		Proposta originale		7	5
		Utilizzo efficace delle tecnologie didattiche	4	3	3
	Efficacia progettuale	Attività ben delineate	13	6	2
		Coerente	3		8
		Spendibile	6		5
		Versatile	4		2
Aspetti critici	Inclusione	Mancanza riferimenti agli studenti con Bisogni Educativi Speciali	15	8	22
	Ruolo del docente	Non esplicitazione del ruolo docente	3	5	11
	Scelte didattiche	Strumenti non adeguati		4	
		Tempi non adeguati	8	7	5
		Assenza riferimenti alle Indicazioni Nazionali			2
		Mancanza prerequisiti		4	2
		Contesto non sufficientemente descritto	5	11	8
	Efficacia progettuale	Proposta generale e non adatta ad un contesto specifico			5
		Confusa		2	
		Descrizione incompleta	11	13	37
		Poco spendibile		3	
	Valutazione	Assenza momenti di autovalutazione	7		4
		Assenza momenti per lo scambio di feedback			3
		Criteri di valutazione non esplicitati	11	12	10

5. Discussione

L'esperienza descritta e i relativi risultati emersi dall'analisi qualitativa mostrano come le tre modalità di progettazione presentino profili distinti, sia negli aspetti ritenuti efficaci sia nelle criticità individuate. La presenza di tali differenze suggerisce, in accordo con la letteratura (Celik et al., 2022), come l'introduzione di strumenti di IAG nei processi di progettazione didattica non produca effetti necessariamente migliorativi e omogenei, ma comporti una riorganizzazione degli elementi su cui gli studenti concentrano l'attenzione e delle aree in cui emergono difficoltà. Un primo elemento rilevante riguarda il fatto che le progettazioni generate dagli studenti, pur mostrando alcune lacune operative (come l'uso non sempre adeguato degli strumenti o la definizione dei prerequisiti), risultano ricche dal punto di vista dell'articolazione e della spendibilità delle attività. Gli studenti sembrano, infatti, più inclini a descrivere in modo dettagliato le fasi operative e a proporre attività che simulano contesti reali. Le progettazioni interamente prodotte dal tool di IAG presentano criticità strutturali quali la scarsa contestualizzazione, la mancanza di riferimenti all'inclusione e la tendenza a descrivere scenari troppo generali. Questo aspetto indica che, nonostante la capacità dell'IAG di generare testi ben formati e logicamente consistenti, essa fatica a collocare le proposte in un contesto educativo specifico, soprattutto in assenza di vincoli dettagliati o *input* mirati da parte dell'utente. La tensione tra coerenza formale e contestualizzazione pratica è già stata discussa in revisioni e analisi della letteratura, che mostrano come i sistemi di IAG riescano a generare testi coerenti e con una buona organizzazione delle informazioni, pur presentando limiti nella capacità di adattare le proposte a contesti specifici, ai bisogni degli studenti e alle normative nazionali (Celik et al., 2022; Garzón et al., 2025). Inoltre, l'inclusione rappresenta un nodo critico particolarmente rilevante. Le progettazioni interamente prodotte dall'IAG non hanno considerato gli studenti con Bisogni Educativi Speciali, un limite già rilevato in linee guida e documenti istituzionali, che sottolineano la necessità di un uso dell'IAG responsabile e sensibile ai temi etici e inclusivi (European Commission, 2022a; European Commission, 2022b). Nelle progettazioni degli studenti con lo strumento di IAG emergono alcuni aspetti interessanti. Se, da un lato, la letteratura suggerisce che l'IAG possa sostenere la riflessione, facilitare la generazione di idee e migliorare l'organizzazione dei materiali didattici (Chen et al., 2020; Di Pasquali, 2025), dall'altro, numerosi studi avvertono del rischio di un'eccessiva dipendenza cognitiva, che può ridurre il coinvolgimento attivo e il pensiero critico dei futuri docenti (Dicataldo et al., 2025; Perla & Agrati, 2024). Anche l'esperienza presentata in questo articolo va in questa direzione, i risultati, infatti, mostrano che la combinazione non produce in tutti gli aspetti una progettazione maggiormente significativa e, in modo particolare,

sono emerse carenze nella dimensione descrittiva. Un ulteriore elemento di interesse riguarda la valutazione, che emerge come area di difficoltà trasversale, indipendentemente dalla tipologia di progettazione. La mancanza di criteri valutativi esplicitati, l'assenza di momenti per lo scambio di *feedback* e l'autovalutazione indicano una criticità già rilevata dalla ricerca, che sottolinea come la dimensione valutativa rappresenti uno degli aspetti più complessi per i docenti in formazione (Di Martino, 2025; Fiorucci & Bevilacqua, 2025). Il fatto che tali criticità emergano anche nelle produzioni IAG conferma che i modelli generativi necessitano di *input* più specifici e di un uso guidato per supportare efficacemente la progettazione valutativa.

6. Conclusioni e implicazioni didattiche

I risultati suggeriscono che l'IAG può rappresentare un alleato utile per migliorare la coerenza strutturale delle progettazioni e per ampliare il repertorio metodologico dei futuri docenti, come osservato anche da studi recenti, che ne evidenziano il potenziale nella micro-progettazione (Ellerani & Ferrari, 2024). Tuttavia, l'efficacia dell'integrazione dipende dal livello di alfabetizzazione in materia di IAG degli studenti, come ben definisce la normativa nazionale ed internazionale (European Commission, 2022b; Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025; UNESCO, 2024b). L'uso dell'IAG, infatti, non produce automaticamente un miglioramento della qualità progettuale, ma richiede competenze critiche, capacità di valutazione e consapevolezza pedagogica affinché le tecnologie generative diventino realmente strumenti di supporto e non sostituti dei processi formativi. In questa prospettiva, il modello di formazione adottato nello studio, articolato in tre fasi – formazione, sperimentazione e riflessione – ha svolto un ruolo cruciale. Attraverso la formazione iniziale, gli studenti hanno potuto acquisire conoscenze teoriche e tecniche sull'IAG; nella fase di sperimentazione hanno messo alla prova tali conoscenze confrontandosi direttamente con l'uso dell'IAG nella progettazione; infine, la fase riflessiva ha permesso loro di analizzare criticamente i prodotti generati, confrontare le progettazioni e discutere in merito alle potenzialità e ai limiti dell'IAG. Tuttavia, è opportuno considerare alcune limitazioni date dalla parzialità dell'esperienza. In primo luogo, l'esperienza è stata condotta all'interno di un contesto formativo specifico, con un numero limitato di studenti e in un unico insegnamento, rendendo i risultati non generalizzabili all'intera popolazione dei futuri insegnanti. Inoltre, l'interazione con l'IAG è avvenuta in un ambiente guidato e mediato dal docente: tale condizione può aver influenzato modalità, profondità e consapevolezza dell'uso dello strumento, differendo da ciò che accade in sce-

nari autonomi o non supervisionati. In ultimo, occorre riconoscere come le tecnologie generative evolvano rapidamente: modelli, funzionalità e comportamenti dell'IAG cambiano in tempi brevi, modificando le modalità con cui possono interagire con l'elaborazione di una progettazione didattica. Nonostante tali limiti, l'esperienza mostra che un percorso strutturato in tre fasi, che combina uso dell'IAG, attività progettuale e riflessione critica, può favorire un apprendimento significativo e preparare i futuri docenti ad affrontare in modo consapevole e responsabile l'ingresso dell'IAG nei contesti educativi e formativi.

Riferimenti bibliografici

- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.
- Ceallaigh T. J. Ó., O' Brien E., Tømte C., Kulaksız T., & Connolly C. (2025). Rethinking teacher education in an AI world: Perceptions, readiness and institutional support for generative AI integration. *European Journal of Teacher Education*, 1-20. DOI: 10.1080/02619768.2025.2563696.
- Celik I., Dindar M., Muukkonen H., & Järvelä S. (2022). The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: A Systematic Review of Research. *TechTrends*, 66(4): 616-630. DOI: 10.1007/s11528-022-00715-y.
- Chen L., Chen P., & Lin Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, 8: 75264-75278. DOI: 10.1109/ACCESS.2020.2988510.
- Di Martino V. (2025). L'Intelligenza Artificiale in ambito educativo: Percezioni dei docenti in formazione iniziale. *Education Sciences and Society*, (2): 88-104. DOI: 10.3280/ess2-2024oa18470.
- Di Pasquali E. A. (2025). *Artificial intelligence in education: Applications, proposals and challenge*. Adaya Press.
- Dicataldo M. C., Guerriero M. A., Lamacchia M., & Dipace A. (2025). Intelligenza artificiale e formazione dei docenti di scuola: Una revisione della letteratura. *IUL Research*, 6(12): 103-116. DOI: 10.57568/iulresearch.v6i12.741.
- Ellerani P., & Ferrari L. (2024). Il contributo degli ecosistemi di AI generativa nella micro-progettazione didattica: Opportunità e limiti. *Formazione & insegnamento*, 22(1): 117-124. DOI: 10.7346/-fei-XXII-01-24_13.
- European Commission (2022a). *The impact of Artificial Intelligence on learning, teaching, and education*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/12297>.
- European Commission (2022b). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office. DOI: 10.2766/153756,
- Fiorucci A., & Bevilacqua A. (2025). Il dibattito scientifico sull'Intelligenza Artificiale in ambito educativo: Una scoping review sugli approcci e sulle tendenze della ricerca pedagogica in Italia. *Education Sciences & Society*, (2): 416-436. DOI: 10.3280/ess2-2024oa18523.

- Garzón J., Patiño E., & Marulanda C. (2025). Systematic Review of Artificial Intelligence in Education: Trends, Benefits, and Challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(8), 84. DOI: 10.3390/mti9080084.
- Kerr R. C., & Kim H. (2025). From Prompts to Plans: A Case Study of Pre-Service EFL Teachers' Use of Generative AI for Lesson Planning. *English Teaching*, 80(1): 95-118. DOI: 10.15858/engtea.80.1.202503.95.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche. Versione 1.0*. https://mim.gov.it/documents/20182/0/MIM_Linee+guida+IA+nella+Scuola_09_08_2025-signed.pdf/b70fdc45-4b75-1f7e-73bf-eab12989b928.
- OECD (2025). *Unlocking High-Quality Teaching*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/f5b82176-en.
- Perla L., & Agrati L. S. (2024). Sviluppo professionale degli insegnanti e IA: Suggerimenti dalla ricerca per le policy. *Pedagogia oggi*, 22(2): 047-057. DOI: 10.7346/PO-022024-06.
- Scarano R., & Ferrantino C. (2025). Formare all'intelligenza artificiale: Un progetto-studio con docenti e futuri docenti. *Education Sciences & Society*, (2): 72-87. DOI: 10.3280/ess2-2024oa18463.
- Searson M., Langran E., & Trumble J. (2024). Exploring new horizons: Generative artificial intelligence and teacher education. *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*. <https://www.learntechlib.org/p/223928/>.
- Spasić A. J., & Janković D. S. (2023). Using ChatGPT Standard Prompt Engineering Techniques in Lesson Preparation: Role, Instructions and Seed-Word Prompts. *58th International Scientific Conference on Information, Communication and Energy Systems and Technologies (ICEST)*, 47-50. DOI: 10.1109/ICEST58410.2023.10187269.
- Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Editore Laterza.
- UNESCO (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO. DOI: 10.54675/PCSP7350.
- UNESCO (2024a). *AI competency framework for students*. DOI: 10.54675/JKJB9835.
- UNESCO (2024b). *AI competency framework for teachers*. DOI: 10.54675/ZJTE2084.
- Van Den Berg G., & Du Plessis E. (2023). ChatGPT and Generative AI: Possibilities for Its Contribution to Lesson Planning, Critical Thinking and Openness in Teacher Education. *Education Sciences*, 13(10), 998. DOI: 10.3390/educsci13100998.
- Yufei L., Saleh S., Jiahui H., & Abdullah S. M. S. (2020). Review of the Application of Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 548-562. DOI: 10.53333/IJICC2013/12850.

What are the dimensions of competence of AI Literacy frameworks for higher education? A scoping review.

Delio De Martino*, Fabio Filosofi**, Luca Bianchin***, Maria Meletiou-Mavrotheris****, Anna Dipace*****

Abstract

The rapid diffusion of AI is transforming higher education and raising new questions about the competencies required for students and educators to interact effectively with AI systems. This study presents a scoping review aimed at identifying and synthesizing the competence dimensions included in AI literacy frameworks for higher education. An exploratory search was conducted through different databases. The results show that AI literacy frameworks converge around four main competence clusters: technical-operational, critical-cognitive, ethical-regulatory and human-AI relational competences. These findings may inform future framework development and assessment practices.

Key words: AI literacy; Higher education; Scoping review; Competence frameworks; Competence dimensions

First submission: 11/04/2026, accepted: 15/06/2026

1. Introduction

The aim of this scoping review is to clarify what are the dimensions of competence of Artificial Intelligence (AI) literacy frameworks in the current shifting higher education context.

* Università Pegaso. E-mail: delio.demartino@unipegaso.it.

** Università Pegaso. E-mail: fabio.filosofi@unipegaso.it.

*** Università Pegaso. E-mail: luca.bianchin@unipegaso.it.

**** European University Cyprus. E-mail: m.mavrotheris@euc.ac.cy.

***** Università Pegaso. E-mail: anna.dipace@unipegaso.it.

Although all the authors have contributed to the article, D. De Martino has written the §§ 1. Introduction and 5. Conclusions, F. Filosofi 2. Methods and 3.3. Population, L. Bianchin 3.5. Framework and dimensional competences, F. Filosofi and L. Bianchin jointly 3.1. Temporal distribution of studies and 3.4. Methodological Overview, M. Meletiou-Mavrotheris, 3.6. Competence clusters in relation to framework types and 4.1. Limitations, A. Dipace 3.2. Distribution by macro-geographical area and 4. Discussion.

Doi: 10.3280/ess1-2026oa22506

The scoping review responds to a need for a greater identification of the required new AI competences for student and teacher in an era of digital shifts caused by the disruptive technology of generative AI, linked to new opportunities but also risks (Castillo-Martínez et al., 2024). The individuation of these dimensions of competence is crucial in an age of profound transition.

Nowadays, a lustrum after the Emergency Remote Teaching (ERT) during Covid-19, there is a need for new frameworks that take into account the impact of AI in learning environments.

The spreading of the AI after the Covid-era is a new shocking and stressing change that undermines the didactic paradigms of teachers and students. The mass diffusion of the AI from late 2022 is a turning point of a new digital revolution that unexpectedly hit the entire educational world including the high education, putting in crisis consolidated paradigms. Until early 2022 the focus of the pedagogists, sociologists and tech experts was especially directed toward the “immersive technologies” (A-VR, Metaverse) in a scenario that appeared on the verge of a new pedagogical revolution (De Martino & Di Cataldo, 2023). But unexpectedly on 30th November 2022, the first release of the AI chatbot ChatGPT by Open AI became the starting point of a new and different from what expected revolution, comparable to the Gutenberg revolution and the digital internet era (Rousseau, 2023). Apart from the primary alphabetical literacy (skills of reading-writing-calculation) today a new digital AI literacy is perceived as pivotal for all the actors of the learning process.

In particular the classic Kansanen and Meri (1999) triangle “teacher-knowledge-learner”, linked to the traditional learning frameworks, abruptly appeared obsolete because the AI has entered as a fourth element and has had the effect of putting into crisis consolidated teaching practices.

For instance, the cheating problem, yet questioned in the pandemic distance learning, raised new levels of concerns (Nartgün & Kennedy, 2024) when AI started giving students the chance to obtain an entire essay or thesis from a prompt in just a few seconds. The unfair possibility for students to use the AI generative chatbots to substitute their own homework writing posed new pedagogical and ethical problems (Leaton Gray et al., 2025). Indeed, a written thesis isn’t able to guarantee the development of critical thinking of the student anymore.

In this complex scenario the social impact of AI has led to polarization, citing the Umberto Eco’s (2025) categories, between “apocalyptic” and “integrated” (Marzullo, 2025). There are those who apocalyptically see AI as the possible cause of the future end of the human teaching and those who see AI as the keystone of pedagogical innovation.

In accordance with this polarization, two main tendencies have emerged: the technophobic ban of AI in some universities and, at the opposite, the attempt to integrate this new technology in a framework that could be ethical and viable.

The current major problem is how to create a sustainable university able to promote the development of new competences for instance pushing metacognitive skills (Suryahadikusuma et al., 2024), enabling students to meta-reflect on the AI generated content.

An example of these attempts to create new AI literacy frameworks is the Critical Artificial Intelligence Literacy Scale, proposed by Ranieri (et al., 2025), a tool to measure AI literacy across the following four dimensions: knowledge-related, operational, critical and ethical ones.

To reach a paradigm change it is pivotal to explore the dimensions of competence of AI Literacy frameworks for higher education.

It is a question that involves both students and teachers: the teachers have to be able to promote the AI literacies and so to know and to be capable of assessing the new AI digital skills of the students.

On the other hand, also students need to have a clear vision of which are the skills related to generative AI to develop in the higher education courses. They live and will work in a world where AI is going to be more and more crucial in the workflows and in the professional procedures.

To sum up this scoping review aims to go into detail of the required renovation of higher education didactic frameworks due to AI. The main purpose is to verify if and how new frameworks are being developed to integrate the AI in university education in a sustainable way and in particular what are the dimensions of competence linked to AI literacy to be assessed.

The results could be useful to shed light also on new possible forms of assessments in educational contexts where AI became a technology impossible to ignore.

2. Method

2.1. Study design

This study was conducted as a scoping review following the methodological framework proposed by Arksey and O'Malley (2005) and further refined by Levac (Levac et al., 2010). The review process was reported according to the PRISMA guidelines (Liberati et al., 2009; Page et al., 2021). The aim of the review was to map and synthesize existing frameworks addressing AI literacy and AI competences in higher education.

The search was conducted on February 20, 2026. The Boolean search string was adapted to the syntax of each database: in Scopus, it was applied to the TITLE-ABS-KEY fields; in ERIC, to the default descriptor and abstract fields; and in PubMed, to Title/Abstract. Scopus was selected for its broad multidisciplinary coverage of peer-reviewed literature in education and technology; ERIC was included as the primary database for educational research; and PubMed was chosen to capture emerging AI literacy discussions in health professions education, an area increasingly integrated with higher education scholarship. Google Scholar was excluded due to limited algorithmic transparency and the difficulty of replicating search results, which may reduce methodological reliability in scoping reviews.

2.2. Search strategy

To identify relevant literature, a systematic search was conducted using a Boolean search string combining terms related to AI literacy and AI education with terms referring to frameworks, models, and taxonomies, together with references to higher education and competence-related concepts. The search string used was:

“AI literacy” OR “artificial intelligence literacy” OR “AI education”) AND (framework* OR model* OR taxonom*) AND (“higher education” OR universit*) AND (competenc* OR skill*).

The search was carried out across three academic databases: Scopus, ERIC, and PubMed. The search was conducted in Scopus, ERIC, and PubMed because these databases provide extensive coverage of peer-reviewed literature in education, social sciences, and interdisciplinary research on technology and learning. Google Scholar was not included due to its limited transparency in search algorithms and the difficulty of replicating search results, which may reduce methodological reliability in systematic and scoping review studies.

Only studies published between January 2022 and February 2026 were considered, to capture the most recent developments in AI competence frameworks following the widespread diffusion of generative AI technologies. Search results were exported and compiled into a single dataset using reference management software.

2.3. Eligibility criteria

Studies were *included* if they met the following criteria:

- a. published between 2022 and 2026;

- b. written in English or Italian;
- c. focused on the higher education context;
- d. included a clear reference to AI competence dimensions or structured AI literacy frameworks;
- e. available in full-text format.

Studies were *excluded* if they:

- a. focused exclusively on primary or secondary education;
- b. addressed general digital literacy without explicit reference to AI competences;
- c. discussed AI in higher education without proposing or analysing a competence framework or structured dimension.

Editorials, opinion pieces, abstracts without accessible full text, conference summaries lacking sufficient methodological detail, and other non-scholarly publications were also excluded.

2.4. Screening and selection process

The screening followed the PRISMA workflow. A total of 355 records were identified (Scopus = 175, ERIC = 120, PubMed = 60). After removing 33 duplicates, 322 records were screened by title and abstract, leading to the exclusion of 258 records.

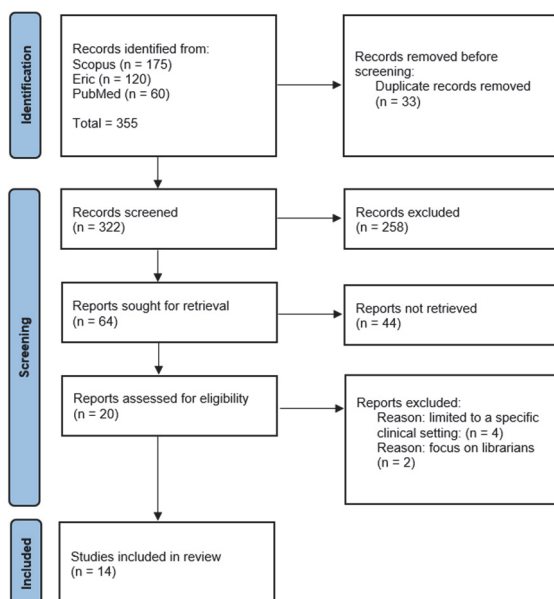


Fig. 1 - PRISMA diagram

Two researchers independently conducted the screening and coding processes. Discrepancies were resolved through discussion and consensus.

Sixty-four reports were sought for full-text review, but 44 weren't retrieved, leaving 20 studies assessed for eligibility. Of these, 6 were excluded (4 for highly specialized clinical focus, 2 for librarian-specific contexts).

Eventually, 14 studies were included. The small number reflects strict inclusion criteria, particularly the focus on structured AI literacy frameworks in higher education, as well as the emerging nature of the field.

Finally, competence dimensions from the selected frameworks were extracted and grouped through iterative coding, resulting in four main competence clusters.

The study selection process is illustrated in the PRISMA flow diagram (Fig. 1).

3. Results

3.1. Temporal distribution of studies

The temporal distribution of the selected studies shows a clearly uneven pattern (fig. 2), characterized by a strong concentration of publications in the most recent years. The earliest contribution in the dataset dates back to 2022 (1 article), followed by a modest increase in 2024 (2 articles). The most significant growth occurs in 2025, which represents the peak of the publication trend with 8 articles, accounting for the majority of the studies included in the review. In 2026, the number of publications decreases slightly to 3 articles, though the year may still be incomplete at the time of analysis.

Overall, the distribution shows a marked increase in publications in the most recent period.

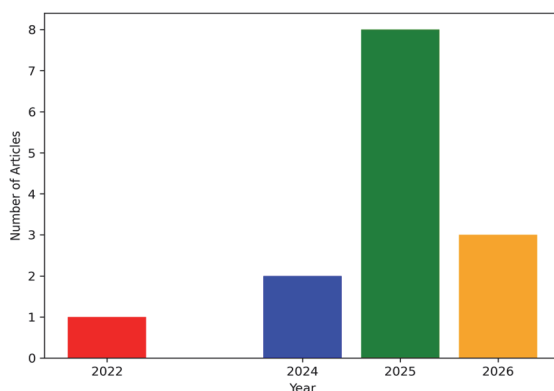


Fig. 2 - Articles by year

3.2. Distribution by macro-geographical area

The geographical distribution shows a predominance of European studies (6; 43%), suggesting a leading role of Europe. Asia and North America each contribute 3 studies (21%), indicating moderate engagement, while 2 studies (14%) are multi-country. Overall, research is Europe-centred but increasingly international, with growing global interest despite persistent regional disparities.

Tab. 1 - Distribution by macro-geographical area

Macro-area	n.	Authors (year) - Country
Europe	6	Oliveira et al. (2025) - Netherlands Laupichler et al. (2022) - Germany Zhou & Schofield (2024) - United Kingdom Malik (2025) - United Kingdom Lucas & Liroy (2025) - Austria / Czech Republic Hackl, Müller & Sailer (2026) - Germany
Asia	3	Wang et al. (2026) - China Yan et al. (2025) - Japan Hershkovitz et al. (2025) - Israel
North America	3	Hazari (2024) - United States Kennedy & Gupta (2025) - United States Petrova (2026) - Mexico
Multi-country	2	Asghar et al. (2025) - Bangladesh, China, Finland, Turkey Burneo-Arteaga et al. (2025) - Ecuador, Portugal, United States

3.3. Population

The analysis of the populations examined in the selected studies (Tab. 2) shows a clear distribution: out of 14 studies, 7 focus only on students (50%), 2 on teachers or educators (14.3%), and 5 on both groups (35.7%).

Overall, the distribution highlights a prevalence of student-centred research within the selected studies.

Tab. 2 - Population

Category	n.	Authors (year) - details
Only students	7	Wang et al. (2026) - Undergraduate students Oliveira et al. (2025) - Undergraduate and master's students Yan et al. (2025) - Undergraduate e graduate students Asghar et al. (2025) - Undergraduate e graduate students Hershkovitz et al. (2025) - Undergraduate e graduate students Hackl, Mueller & Sailer (2026) - Higher education students Hazari (2024) - College students
Only teachers/educators	2	Burneo-Arteaga et al. (2025) - Higher education teachers Petrova (2026) - Higher education experts/educators
Students and teachers	5	Laupichler et al. (2022) - Higher education learners; non-expert learners Zhou & Schofield (2024) - Higher education students and educators Kennedy & Gupta (2025) - Higher education students and educators (framework target) Malik (2025) - Higher education students and staff (framework target population) Lucas & Lioy (2025) - Students and teachers (framework target population)

3.4. Methodological Overview

The analysis reveals a diverse methodological landscape, including empirical, review, and conceptual studies. Empirical studies are the largest group ($n = 6$), spanning quantitative, qualitative, and mixed methods, mainly focused on validation and exploration of AI literacy frameworks. Two studies use literature reviews, while four are conceptual, reflecting the field's early stage. Two hybrid studies combine conceptual and empirical or review approaches. Overall, research remains largely conceptual, with empirical validation emerging more recently.

Tab. 3 - Methodological Overview

Category	n.	Authors (year)	Methodology
Empirical quantitative	2	Wang et al. (2026); Hershkovitz et al. (2025)	Surveys with statistical validation (e.g., factor analysis, correlations)

Empirical qualitative	2	Yan et al. (2025); Lucas & Lioy (2025)	Case study; document analysis with thematic/metaphor coding
Empirical mixed-method	2	Oliveira et al. (2025); Asghar et al. (2025)	DBR and cross-sectional mixed methods (stats + qualitative)
Review studies	2	Burneo-Arteaga et al. (2025); Laupichler et al. (2022)	Bibliometric + framework analysis; scoping review
Conceptual studies	4	Zhou & Schofield (2024); Hazari (2024); Kennedy & Gupta (2025); Malik (2025)	Theoretical framework development

3.5. Framework and dimensional competences

The analysis (Tab. 4) identified fourteen AI literacy frameworks in higher education, grouped into three types: new ($n = 7$), applied ($n = 4$), and mixed ($n = 3$). New frameworks propose original models to define AI competencies, while applied ones rely on existing models (e.g., UNESCO or knowledge-skills-attitudes). Mixed frameworks combine both approaches.

Across these frameworks, competence structures vary: some are concise, focusing on core skills such as understanding, using, evaluating, and ethically reflecting on AI; others are more articulated, including domains like technical knowledge, pedagogy, and responsible AI.

Despite these differences, common dimensions emerge: technical use of AI, critical evaluation of outputs, and ethical awareness (e.g., bias, privacy). Some models also emphasize human-AI collaboration.

Overall, the diversity of frameworks reflects a still heterogeneous understanding of AI literacy, with different emphases on technical, cognitive, ethical, and relational competences.

Tab. 4 - Framework and dimensional competences

Type	Framework	Key Competencies
New	Petrova (2026)	AI literacy; human-AI collaboration; equity; ethics
New	Burneo-Arteaga et al. (2025)	GenAI competencies (technical, pedagogical, ethical + soft skills)
New	Hackl et al. (2026)	Technical knowledge; application; critical thinking; ethics; social impact; integration; legal

New	Zhou & Schofield (2024)	Understand; use; create/evaluate AI; ethics
New	Hazari (2024)	Awareness; practical skills; application; ethics
New	Kennedy & Gupta (2025)	Technical & cognitive skills; ethics; collaboration; creativity (4 levels)
New	Malik (2025)	Human-AI interaction strategies
Applied	Wang et al. (2026)	Human-centered mindset; ethics; AI techniques; system design
Applied	Yan et al. (2025)	Knowledge; skills; attitudes
Applied	Lucas & Lioy (2025)	Roles of students, teachers, AI
Applied	Laupichler et al. (2022)	Understanding; using; evaluating AI; ethics
Mixed	Hershkovitz et al. (2025)	GenAI use; prompting; verification; ethics
Mixed	Oliveira et al. (2025)	Guided interaction; visible expertise
Mixed	Asghar et al. (2025)	AI literacy; collaboration; inclusive leadership

3.6. Competence clusters in relation to framework types

The distribution of competence clusters across the reviewed frameworks (Tab. 5) shows that all four clusters – technical-operational, critical-cognitive, ethical-regulatory, and human-AI relational/collaborative – are present, though with varying emphasis.

The technical-operational cluster is the most widespread, appearing across all framework types. It includes competences related to understanding, using, and applying AI tools, and represents a foundational component of AI literacy.

The critical-cognitive cluster is also widely represented, focusing on critical thinking, evaluation of AI outputs, and analytical engagement with AI.

The ethical-regulatory cluster appears in nearly all frameworks, highlighting the importance of ethical awareness, responsibility, and societal implications such as bias, accountability, and regulation.

The human-AI relational/collaborative cluster includes competences related to collaboration with AI, human agency, and leadership in AI-mediated contexts. It is especially emphasized in newer frameworks that view AI as a partner in learning.

Overall, these four clusters capture the key technical, cognitive, ethical, and relational dimensions of AI literacy in higher education.

Tab. 5 - Competence clusters in relation to framework types

Cluster	Type of framework	Authors
Technical-operational	New, Applied, Mixed new & applied	Wang (2026); Yan (2025); Laupichler et al. (2022); Hazari (2024); Zhou & Schofield (2024); HersHKovitz et al. (2025); Hackl, Müller & Sailer (2026); Burneo-Arteaga et al. (2025); Kennedy & Gupta (2025); Lucas & Lioy (2025)
Critical-cognitive	New, Applied, Mixed new & applied	Burneo-Arteaga et al. (2025); Hackl, Müller & Sailer (2026); Kennedy & Gupta (2025); Yan (2025); Laupichler et al. (2022); HersHKovitz et al. (2025); Oliveira et al. (2025); Lucas & Lioy (2025)
Ethical-regulatory	New, Applied, Mixed new & applied	Petrova (2026); Burneo-Arteaga et al. (2025); Hackl, Müller & Sailer (2026); Zhou & Schofield (2024); Hazari (2024); Wang (2026); HersHKovitz et al. (2025); Asghar et al. (2025); Yan (2025); Kennedy & Gupta (2025); Lucas & Lioy (2025)
Human-AI relational/collaborative	New, Mixed new & applied, Applied	Petrova (2026); Malik (2025); Kennedy & Gupta (2025); Burneo-Arteaga et al. (2025); Asghar et al. (2025); Yan (2025); Lucas & Lioy (2025); Oliveira et al. (2025); Hackl, Müller & Sailer (2026)

4. Discussion

The findings of this review offer a structured overview of how AI literacy competences are currently conceptualized in higher education. By mapping existing frameworks, clustering competence dimensions, and analyzing their distribution across framework types, the study identifies several key patterns in the development of the field.

First, the analysis confirms that AI literacy research remains highly framework-oriented and conceptually heterogeneous. A substantial number of studies propose new models rather than empirically validating existing ones, indicating that the field is still in a phase of theoretical development. At the same time, there is a coexistence of new, applied, and mixed frameworks, which reveals the absence of a consolidated framework. This has important implications for both research and practice. Without greater conceptual alignment, comparisons across studies remain difficult, assessment instruments risk measuring different constructs, and institutions may struggle to translate AI literacy into coherent curricular objectives. The current stage of development therefore calls less for further conceptual proliferation and more for efforts aimed at validation, standardization, and implementation across educational contexts. The recent increase in publications, particularly after 2022, is consistent with the rapid diffusion of generative AI tools and the growing institutional attention to AI-related competences in education.

The identification of four overarching competence domains suggests that the apparent fragmentation of AI literacy frameworks may be less substantial than it initially appears. While studies employ diverse terminologies and organizational structures, they tend to converge around a common set of educational concerns. This finding indicates that the current proliferation of frameworks may reflect differences in emphasis rather than fundamentally competing conceptualizations of AI literacy. In this sense, proliferation doesn't necessarily signal conceptual dispersion, but rather an ongoing process of refinement through which the field is progressively negotiating the scope and priorities of AI literacy in higher education.

A more detailed examination of the distribution of these clusters across framework types (Tab. 5) provides further insight. Technical-operational and ethical-regulatory competences appear consistently across all types of frameworks, suggesting that they constitute foundational dimensions of AI literacy. Critical-cognitive competences are also widely represented, reinforcing the importance of reflective and evaluative engagement with AI systems. In contrast, the human-AI relational cluster is more prominently associated with newly proposed frameworks, where AI is increasingly conceptualized not only as a tool but as an interactive partner in learning and knowledge production. This pattern indicates an emerging shift toward more relational and process-oriented understandings of AI literacy.

Additional patterns emerge from the broader mapping of the literature. The predominance of European contributions may be linked to recent regulatory and policy developments, such as the AI Act, which have increased attention to AI competences in educational contexts. At the same time, the analysis of target populations shows that research is still predominantly student-centred, with

comparatively limited focus on teachers and professional development. The methodological distribution of studies, which includes a mix of conceptual and empirical approaches, further suggests that the field is still consolidating its research designs and validation strategies.

Overall, these findings indicate that AI literacy is evolving from a predominantly technical skill set toward a multidimensional construct that integrates operational, cognitive, ethical, and relational competences. However, the absence of a consolidated model and the heterogeneity of existing frameworks suggest the need for future research to move beyond conceptual proliferation and focus more systematically on empirical validation, curricular implementation, and the long-term evaluation of AI literacy initiatives in higher education.

4.1. Limitations

This review has some limitations. The search was limited to three databases, which may not cover all relevant studies. The small number of included studies reflects the emerging nature of the field. In addition, the diversity of frameworks may affect the comparability of competence dimensions.

5. Conclusions

In conclusion, the results of this review contribute to clarifying the conceptual landscape of AI literacy by identifying recurring competence domains and highlighting the evolving orientation of the field. By organizing diverse competence dimensions into a coherent set of analytical clusters, the study offers a framework for comparing existing models and for guiding future research on AI literacy education in higher education contexts.

Going beyond the identification of the four competence clusters a wider consideration could be made to present a forward-looking perspective.

In a period of historical changings in the educational technology scenario of Ai literacy, we could observe a general trend that brings to a polarization. On one hand some authors seem to try to adapt an old framework, born in a traditional didactic epoch, to a renovated scenario, making an effort to expand the epistemological boundaries to embrace a new social context where Ai is changing the way to teach, to learn and to assess. Trusting in the adaptability of old-fashioned frameworks, some researchers are confident to add more specific clusters of competences to old paradigms. It is true also in specific technical areas such for instance the medical area.

On the other hand, other authors try to propose totally new frameworks starting from a sort of tabula rasa, in order to propose a completely new perspective on AI literacies.

The epistemological AI-evolution in some ways reflects the classical theory of scientific revolution of Thomas Kuhn (1962), who claimed that when an old scientific paradigm enters into crisis due to a new context, after a period to attempts to adapt the “anomalies” to old paradigm, a new revolution is close. Just in the current edge of a new AI digital revolution old frameworks appear in crisis and new emerging substitutive paradigms are trying to be built, but the effort to create new game changer Ai-literacy epistemologies until now may appear generally blurry and poor defined yet. Although the four clusters of AI literacy are undoubtedly interesting starting points, there could be space for a whole new epistemology that is capable of accounting the AI-literacy in higher education in all its profound and complex dimensions.

In this phase of transition between old and new paradigms, an interesting path in the attempts to create a new paradigm is the assumption by some authors of the metaphors as a new starting point to build new constructs (Lucas & Liroy, 2025).

The creative conceptual opening provided by rhetorical instruments of this typology could be the key to profoundly renew the status quo. The creative strength of the figurative language, closely linked to pedagogy science, could be a powerful tool for a truly innovative AI Act literacy pedagogy frameworks, that are capable of accounting for epochal, social and pedagogical changes, incomparable with the past in terms of pervasiveness and effectiveness.

These frameworks could lead to new concrete practises and guidelines for the proper use of AI in educational environment.

References

- Arksey H., O'Malley L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1): 19-32. DOI: 10.1080/1364557032000119616.
- Asghar M.Z., Iqbal J., Özbilen F.M., Abedin J., Järvenoja H., Widanapathirana U. (2025). The nexus of artificial intelligence literacy, collaborative knowledge practices and inclusive leadership development among higher education students in Bangladesh, China, Finland and Turkey. *Discover Computing*, 28: 172. DOI: 10.1007/s10791-025-09695-y.
- Burneo-Arteaga P., Lira Y., Murzi H., Balula A., Costa A.P. (2025). Capability-based training framework for generative AI in higher education. *Frontiers in Education*, 10: 1594199. DOI: 10.3389/educ.2025.1594199.

- Castillo-Martínez I.M., Flores-Bueno D., Gómez-Puente S.M., Vite-León V.O. (2024). AI in higher education: A systematic literature review. In *Frontiers in Education*, 9: 1391485. DOI: 10.3389/educ.2024.1391485.
- Črček N., Patekar J. (2023). Writing with AI: University students' use of ChatGPT. *Journal of Language and Education*, 9(4): 128-138. DOI: 10.17323/jle.2023.17379.
- De Martino D., Dicaldo M.C. (2023). Cosa vuol dire essere "immersi" nell'apprendimento? Il rapporto tra esperienze immersive e apprendimento efficace. *IUL Research*, 4(7): 204-218. DOI: 10.57568/iulresearch.v4i7.417.
- De Martino D., di Padova M., Dicaldo M.C., Dipace A. (2024). AI Act: A quantitative analysis. In *International Conference on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online*, pp. 186-198. DOI: 10.1007/978-3-031-93999-0_12.
- Del Gottardo E., De Martino D. (2020). Criteria for distance learning at the time of Coronavirus. *REM*, 12: 3-8. DOI: 10.2478/rem-2020-0013.
- Eco U. (2025). *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: La Nave di Teseo.
- Hackl V., Müller A.E., Sailer M. (2026). The AI literacy heptagon: A structured approach to AI literacy in higher education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 10, 100540. DOI: 10.1016/j.caeai.2026.100540.
- Hazari S. (2024). Justification and roadmap for artificial intelligence (AI) literacy courses in higher education. *Journal of Educational Research and Practice*, 14(1): 106-118. DOI: 10.5590/JERAP.2024.14.1.07.
- Hershkovitz A., Tabach M., Reich Y., Lurie L., Choleman T. (2025). Framing and evaluating task-centered generative artificial intelligence literacy for higher education students. *Systems*, 13(7), 518. DOI: 10.3390/systems13070518.
- Kansanen P., Meri M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. In: *TNTEE Publications, Vol. 2*, 1, pp. 107-116, TNTEE, Umeå, Sweden.
- Kennedy K., Gupta A. (2025). AI & data competencies: Scaffolding holistic AI literacy in higher education. *arXiv*. DOI: 10.48550/arXiv.2510.24783.
- Lau S., Guo P. (2023). From "Ban it till we understand it" to "Resistance is futile": How university programming instructors plan to adapt as more students use AI code generation and explanation tools such as ChatGPT and GitHub Copilot. In *Proceedings of the 2023 ACM Conference on International Computing Education Research*, pp. 106-121. DOI: 10.1145/3568813.3600138.
- Laupichler M.C., Aster A., Schirch J., Raupach T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100101. DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100101.
- Leaton Gray S., Edsall D., Parapadakis D. (2025). AI-based digital cheating at university, and the case for new ethical pedagogies. *Journal of Academic Ethics*, 23(4): 2069-2086. DOI: 10.1007/s10805-025-09642-y.
- Levac D., Colquhoun H., O'Brien K.K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5, 69. DOI: 10.1186/1748-5908-5-69.
- Liberati A., Altman D.G., Tetzlaff J., Mulrow C., Gøtzsche P.C., Ioannidis J.P., Clarke M., Devereaux P.J., Kleijnen J., Moher D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care

- interventions: Explanation and elaboration. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000100. DOI: 10.1371/journal.pmed.1000100.
- Lucas K.A., Lioy A. (2025). Mapping AI literacy frameworks: An analysis of the evolving metaphorical relationships between students, teachers, and AI. *Journal of Interactive Media in Education*, 2025(1): 15. DOI: 10.5334/jime.974.
- Malik M. (2025). Co-inference and collaboration: Empowering higher education staff and students through a GenAI literacy development framework based on mind-metaphors. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (38). DOI: 10.47408/jldhe.vi38.1561.
- Marzullo N. (2025). Technologies pedagogy and mass culture in the legacy of apocalypics and integrated in the contemporary era. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(1).
- Nartgün Z., Kennedy E. (2024). Cheating in higher education in the age of artificial intelligence. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 10(2): 47-54. DOI: 10.25233/ijlel.1553831.
- Oliveira M., Zednik C., Bombaerts G., Sadowski B., Conijn R. (2025). Assessing students' DRIVE: A framework to evaluate learning through interactions with generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9, 100497. DOI: 10.1016/j.caeai.2025.100497.
- Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M., Boutron I., Hoffmann T.C., Mulrow C.D., Shamseer L., Tetzlaff J.M., Akl E.A., Brennan S.E., Chou R., Glanville J., Grimshaw J.M., Hróbjartsson A., Lalu M.M., Li T., Loder E.W., Mayo-Wilson E., McDonald S., McGuinness L.A., Stewart L.A., Thomas J., Tricco A.C., Welch V.A., Whiting P., Moher D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 71. DOI: 10.1136/bmj.n71.
- Petrova M.N. (2026). Strategies for developing AI competencies in higher education. *Frontiers in Education*, 10: 1683909. DOI: 10.3389/feduc.2025.1683909.
- Ranieri M., Biagini G., Cuomo S. (2025). AI literacy in higher education: A systematic approach to questionnaire development and validation. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 16(1): 1-25. DOI: 10.4018/IJDLDC.388469.
- Rousseau H.P. (2023). *From Gutenberg to ChatGPT: The challenge of the digital university*. Burgundy Report.
- Suryahadikusumah A.R., Monalisa, Syaputra Y.D., Ramanda P., Nurmalasari Y., Fahriza I., Nadya A. (2024). Metacognitive skills as a guidance curriculum in the age of AI. *Psikopedagogia*, 13(1): 17-26. DOI: 10.12928/psikopedagogia.
- Wang J., Hong W.C.H., Xu X., Zhang Y., Yin Y. (2026). Exploring AI competency in Chinese undergraduates through the UNESCO framework. *Acta Psychologica*, 263, 106299. DOI: 10.1016/j.actpsy.2026.106299.
- Yan, W., Nakajima, T., & Sawada, R. (2025). Beyond tool use: Tracking the evolution of generative AI literacy among university students through a process-oriented investigation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9, 100465. DOI: 10.1016/j.caeai.2025.100465.

Zhou, X., & Schofield, L. (2024). Developing a conceptual framework for artificial intelligence (AI) literacy in higher education. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (31). DOI: 10.47408/jldhe.vi31.1354.

