

Periodico per la formazione degli insegnanti  
Organo dell'Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor

# Idee in form@zione

Oltre i curricula  
Riflessioni sulle trasformazioni

---

Anno 15 • n. 14 • 2026

---





PERIODICO PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

ORGANO DELL'ASSOCIAZIONE NAZIONALE  
DEI FORMATORI INSEGNANTI SUPERVISORI

# Idee in form@zione

## Oltre i curricula Riflessioni sulle trasformazioni

Anno 15

n. 14

MARZO 2026

A CURA DI:  
CRISTINA RICHIERI  
LUISANNA PAGGIARO

## **Direttrice Responsabile**

Cristina RICHIERI

## **Comitato Scientifico**

Giuseppe BAGNI: Già docente di chimica (scuola secondaria), già membro del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, presidente del CIDL, Firenze

Sibilla CANTARINI: Professoressa associata di Lingua e linguistica tedesca, Università degli Studi di Verona

Sergio CECCHIN: Professore associato di Letteratura latina, Università degli Studi di Torino, già direttore delle SSIS Piemonte

Carmel Mary COONAN: Professoressa ordinaria di Didattica delle lingue moderne, Università Ca' Foscari, Venezia

Luciano CORRADINI: Professore emerito di Pedagogia generale, Università degli Studi Roma Tre

Luca CURTI: Già professore ordinario di Letteratura italiana, dipartimento di Filologia, linguistica e letteratura, Università degli Studi di Pisa

Marco DALLARI: Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, dip. di Psicologia e scienze cognitive, Università degli Studi di Trent

Emanuele DETTORI: Professore ordinario di lingua e letteratura greca, Università degli Studi di Roma Torvergata

Paola DONGILI: Già professoressa associata di Economia politica, facoltà di Economia, Università degli Studi di Verona

Alina Andreea DRAGOESCU URLICA: Senior lecturer for English as a foreign language and ESP, USAMVB, Timișoara (ROU)

Federica RICCI GAROTTI: Professoressa associata di Lingua e linguistica tedesca, Università degli Studi di Trento

Franco FAVILLI: Già professore associato di Didattica della matematica, Università degli Studi di Pisa

Ludwig FESENMEIER: Professor of Italian and French linguistics, Friedrich Alexander Universität, Erlangen/Numberg (DEU)

Noriko ISHIHARA: Professor of Applied linguistics and TESOL/EFL, Hosei University (JPN)

Stefano LUCONI: Professore associato di Storia e istituzioni delle Americhe, Università degli Studi di Padova

Maria MARTELLO: Esperta in formazione e mediazione dei conflitti, giudice onorario, Corte d'appello di Milano, sez. Minori e famiglia

Paola PARRAVICINI: Professoressa associata di Economia politica, Università degli Studi di Milano

Mario PIATTI: Docente di Pedagogia della musica, Centro studi Maurizio Di Benedetto APS - Musicheria.net., Lecco

Juliana E. RAFFAGHELLI: Researcher, Universitat Oberta de Catalunya (Spain), Faculty of Psychology and Educational Sciences

Hanna REINIUS: Postdoctoral researcher, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki

Patrizio RIGOBON: Professore aggregato di Lingua e letteratura catalana, dip. Studi linguistici e culturali comparati, Università Ca' Foscari, Venezia

Daryl RODGERS: Associate professor of Italian and applied linguistics, Susquehanna University, Selinsgrove, PA (USA)

Jeffrey SCHNAPP: Director of MetaLAB, co-director of Berkman center, professor of Romance literature, Harvard (USA)

Wilhelm SNYMAN: Retired senior lecturer in the School of Languages and Literatures at the University of Cape Town (ZAF) and taught inter alia colonial texts in German, Italian and English literatures

Antonio TAGLIALATELA: Professore associato di Lingua, Traduzione e Linguistica inglese, Università degli Studi della Basilicata

Andrea VARANI: Formatore OPPI e d. a. c., Università degli Studi di Milano Bicocca

Maria Renata ZANCHIN: Esperta in Ricerca didattica e Counselling formativo, d. a. c. di Didattica generale, Università degli Studi di Verona

## **Redazione**

Marcella BISERNI: Docente di lingua e cultura spagnola IIS C. Livi di Prato. Attualmente Tutor coordinatrice presso Università degli Studi di Pisa

Luisa BROLI: Docente di Scienze Giuridiche ed Economiche nella scuola secondaria e formatrice, Vigeveno (PV)

M. Cristina D'AMBROSIO: Docente di Lingua e Cultura Inglese nella scuola secondaria di secondo grado, tutor coordinatrice, Università degli Studi di Siena

Francesco FERRARI: PhD Candidate, Department of French and Italian, University of Illinois at Urbana-Champaign (USA)

Evan KNIGHT: PhD in Comparative Literature, the Graduate Center of the City University of New York (USA)

Luciana MALERBA: Docente di Scienze Umane, tutor coordinatrice c/o l'Università degli Studi di Catania e d. a. c., Università degli Studi Kore di Enna

Claudia MATINI: Psicologa dell'educazione, psicoterapeuta, esperta di formazione e orientamento professionale, Roma

Luisanna PAGGIARO: Già docente di Inglese (scuola secondaria), formatrice e referente LEND Pisa

Alun PHILLIPS: Business English trainer and temporary professor of English, Università Ca' Foscari, Venezia

Chiara REDI: Docente di scuola primaria, tutor di laboratorio (Metodologie didattiche e Tecnologie per la didattica) e d. a. c. Università degli Studi di Padova

## **Hanno collaborato a questo numero:**

Oluwakemi AJAYI: Lecturer of Psychology of Education, Wits School of Education, University of Witwatersrand (South Africa)

Peter J.O. ALOKA: Associate Professor of Psychology of Education, Wits School of Education, University of Witwatersrand (South Africa)

Maria Rita BATTAGLIA: Giornalista pubblicista, ha fatto studi teologici e insegnato religione cattolica nella scuola secondaria, formatrice di comunicazione empatica-nonviolenta, onduce laboratori di scrittura scenica, creativa e collettiva, Pisa

Rossella CAPUANO: Storica dell'arte, psicologa clinica, docente di Storia dell'arte presso Liceo Artistico Enzo Rossi, Roma

Paola CHIATTI: Docente di Storia e Filosofia nei Licei, esperta in didattica della storia, consulenza filosofica e mediazione culturale, Roma

Meri CIUTI: Laureata in Scienze per la Pace, formatrice in ambito scolastico e sociale in comunicazione empatica/nonviolenta e nella mediazione/gestione nonviolenta dei conflitti, Pisa

G. Filippo DETTORI: Professore associato di Didattica e pedagogia speciale, Università degli Studi di Sassari

Luca GAMBINA: Laureato magistrale in Scienze per la Pace: trasformazione dei conflitti e cooperazione allo sviluppo, ideatore e co-direttore del Vittoria Peace Film Fest, formatore ed educatore, vive in Spagna

Antonio GIACOBBI: Già dirigente scolastico, presidente di Proteo Fare Sapere Veneto, Padova

Cristiano GIORDA: Professore ordinario di Geografia presso l'Università degli Studi di Torino

Angela GUERRIERO: Docente di Discipline Meccaniche presso Istituto Tecnico, Avellino

Evan KNIGHT: PhD in Comparative Literature, the Graduate Center of the City University of New York (USA)

Matteo LA SCALA: Dottore magistrale in Peace studies, ha studiato a Pisa, Oslo, Dubai e svolto un tirocinio a New York presso l'ONU, Montecatini Terme (PT)

Barbara LETTERI: Docente MIUR, formatrice, d. a c. e cultore della materia in Didattica e pedagogia speciale, Università degli Studi di Sassari

Luciana MALERBA: Docente di Scienze Umane abilitata anche all'insegnamento nella scuola primaria, tutor coordinatrice c/o Università degli Studi di Catania e d. a c. anche c/o Università degli Studi Kore di Enna

Nzukiso MNYAMANA: High school educator, Gauteng Province (South Africa)

Eleferia MOROSINI: Già docente di Italiano e Storia in francese nella Scuola Secondaria, formatrice e tutor esperta in Didattica per Competenze, Milano

Riccardo MORRI: Professore ordinario di Geografia, Dipartimento di Lettere e culture moderne, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"

Luisanna PAGGIARO: Già docente di Inglese (Scuola Secondaria), formatrice e referente LEND Pisa

Cristina RICHERI: Direttrice responsabile di *Idee in form@zione*, formatrice, d. a c. Lingua Inglese, dipartimento di Scienze Biomediche, Università degli Studi di Padova

Valentina SAVIETTO: Docente di Lingua e Cultura Tedesca nei Licei, collaboratrice alla ricerca/didattica presso l'Università degli Studi di Padova, tutor coordinatrice, formatrice ANLIS

Wilhelm SNYMAN: Retired senior lecturer in the School of Languages and Literatures at the University of Cape Town (South Africa) and taught inter alia colonial texts in German, Italian and English literatures

Maria Renata ZANCHIN: Esperta in Ricerca didattica e Counselling formativo, d. a c. di Didattica generale, Università degli Studi di Verona

Lilian ZINDOGA: Lecturer of Special and Inclusive Education, Faculty of Education, Baisago University (Botswana)

### Revisori che hanno collaborato in una o più edizioni di *Idee in form@zione*:

Mirella ALBANO: Docente di Lingua Inglese, formatrice, Università degli Studi della Tuscia, Viterbo

Alessandra ANCESCHI: Docente di Musica (scuola secondaria), formatrice, già direttrice responsabile di *Idee in form@zione*, Reggio Emilia

Daniela ANTONELLO: Esperta di Arte e Immagine, già docente in varie università italiane, fondatrice e presidente di Xearte, Padova

Chiara BATTISTI: Professoressa associata di Letteratura Inglese, dipartimento di Lingue e Letterature Straniere, Università degli Studi di Verona

Nicoletta BERARDI: Già professoressa ordinaria di Psicobiologia e Psicologia Fisiologica c/o Dipartimento di Neuroscienze, Psicologia, Area del Farmaco e Salute del Bambino (NEUROFARBA) dell'Università di Firenze

Maurizio BERNI: Ex docente di matematica nelle scuole secondarie, formatore, con interessi nella didattica disciplinare e negli aspetti giuridici della funzione docente, già dirigente scolastico, Pisa

Barbara BERTIN: Dirigente scolastica, Venezia

Barbara BEVILACQUA: Docente di Scuola Primaria, formatrice, tutor coordinatrice, Università degli Studi di Padova-Verona

Lorenzo BIANCONI: Professore emerito dell'Alma Mater Studiorum, Dipartimento delle Arti, Università degli Studi di Bologna

Gilberto BINI, Professore ordinario di Geometria, Università degli Studi di Palermo

M. Luisa BONINELLI: Formatrice del Centro studi Erickson, tutor coordinatrice (scuola secondaria), Università degli Studi di Catania e Kore di Enna

Paola BORTOLON: Presidente dell'Associazione Nazionale Insegnanti Scienze Naturali, responsabile del Centro IBSE del Veneto, Vicenza

Luisa BROLI: Docente di Scienze Giuridiche ed Economiche nella Scuola Secondaria, formatrice, Vigevano (PV)

Federico BRUSADELLI: Docente di Storia e Civiltà dell'Asia Orientale, Università IULM, e managing editor della rivista accademica *Ming Qing Yanjiu*

Daniele BUTTURINI: Ricercatore presso dipartimento di Diritto Costituzionale, Università degli Studi di Verona

Cristina CADONI: Primo Ricercatore, Istituto di Neuroscienze (sede di Cagliari), Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR)

Paola CALEFFI: Ricercatrice in Lingua, traduzione e linguistica inglese, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Bologna

Fabio CALVINO: Insegnante di Matematica e Scienze nella Scuola Secondaria, animatore digitale, formatore e autore di testi scolastici, Milano

Michele CAPUTO: Professore associato di Pedagogia Generale, Università degli Studi di Bologna

Laura CARAVENNA: Professoressa associata esperta in Analisi Matematica, dipartimento di Matematica, Università degli Studi di Padova

Luciano CARAZZOLO: Dirigente scolastico nell'Istruzione Tecnica e nei Licei

Rosalinda CASSIBBA: Professoressa ordinaria di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Università degli Studi di Bari

Graziano CECCHINATO: Ricercatore in Pedagogia Sperimentale, esperto di Tecnologie dell'Educazione, Università degli Studi di Padova

Rosa CERA: Assegnista di ricerca, RTI in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Foggia

Cinzia CERRONI: Professoressa associata, esperta di Storia delle Matematiche, già componente della CIHM – UMI, Università degli Studi di Palermo

Letizia CINGANOTTO: Professoressa associata, esperta in Didattica delle Lingue, referente per il coordinamento del tirocinio, Università per Stranieri, Perugia

Lerida CISOTTO: Già docente di Didattica Generale e Didattica della Lingua Italiana, dipartimento FISPPA, Università degli Studi di Padova

Flora COLAVITO: Docente di Filosofia, formatrice *Philosophia Ludens*, Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Carmel Mary COONAN: Professoressa ordinaria di Didattica delle Lingue Moderne, Università Ca' Foscari, Venezia

Luciano CORRADINI: Professore emerito di Pedagogia Generale, Università degli Studi Roma Tre

Paolo COTTONI: Ricercatore in Psicologia Sociale, dip. di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova

Loredana CRESTONI: Docente di Psicologia della Comunicazione, formatrice e coordinatrice progetti di formazione, Verona

Luca CURTI: Già professore ordinario di Letteratura Italiana, Università degli Studi di Pisa

Chiara D'ALESSIO: Professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento di Medicina, Chirurgia ed Odontoiatria dell'Università degli Studi di Salerno

Marco DALLARI: Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, dip. di Psicologia e Scienze Cognitive, Università degli Studi di Trento

Franca DA RE: Esperta di Metodologie Didattiche, in particolare per lo sviluppo delle competenze, già dirigente tecnico del MIUR, Veneto

Anna DI PALMA: Docente di Lingua Inglese nella Scuola Primaria, formatrice PNSD e didattica per competenze, Napoli

Bruna Di SABATO: Professoressa ordinaria di Didattica delle Lingue, Università Suor Orsola Benincasa, Napoli

Paola DUSI: Professoressa ordinaria di pedagogia generale e sociale, c/o Dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi di Verona

Piergiuseppe ELLERANI: Professore associato di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi del Salento

Chiara FANTE: Psicologa, psicoterapeuta, ricercatrice presso l'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR di Genova (ITD/CNR)

Giovanni FEDERLE: Già insegnante di Nuove Tecnologie al Liceo Artistico e Accademia di Belle Arti a Venezia, autore di manuali di *graphic design*

Alberto FERRARI: Formatore, esperto di Didattica per Competenze, docente di Disegno e Storia dell'Arte nella Scuola Secondaria, Treviso

Pier Luigi FERRARI: Professore ordinario di Matematiche Complementari, Università degli Studi del Piemonte Orientale, Vercelli

Loredana FERRERO: Già dirigente scolastica, Presidente del Forum per l'Educazione e la Scuola del Piemonte e referente per la Formazione dell'A.N.Di.S. Piemonte, Torino

Carlo FIORENTINI: Docente di Chimica, esperto di Educazione Scientifica (scuola I e II ciclo), presidente CIDI, Firenze

Luisanna FIORINI: Dirigente scolastica presso il Servizio provinciale di valutazione, Bolzano

Maria Rosa FONTANA: Docente di Latino e Greco e tutor coordinatrice, Modena-Bologna

Anna Maria FRESCHI: Pedagogista musicale, Firenze

Attilio GALIMBERTI: Docente di Lingua Inglese, tutor coordinatore, formatore LEND e ANILS, Bergamo

Ivana GAMBARO: Docente di Storia e Filosofia e formatrice, Genova

Roberto GARDENGHI: Psicoterapeuta, direttore della Scuola di specializzazione APF (Torino), d. a. c. nei corsi di laurea magistrale in Psicologia, Università degli Studi di Torino e Istituto Universitario Salesiano Torino Rebaudengo

Carmen GENCHI: Vicepresidente ANFIS, formatrice, già docente di Filosofia nei Licei, ha collaborato con IRRE Puglia e Università degli Studi di Bari

Antonio GIACOBBI: Già dirigente scolastico, presidente Proteo Fare Sapere Veneto, Cadoneghe (Padova)

Massimo GIOSEFFI: Professore ordinario presso Dipartimento di Studi Letterari, Filologici e Linguistici, Università degli Studi di Milano; cura il sito "Latinoamilano" e collabora a molte iniziative didattiche, fra cui "Certificazione Lingua Latina"

Claudio GIRELLI: Professore associato di Pedagogia Sperimentale, Dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi di Verona

Enrico GRAZZI: Professore associato di Lingua e Traduzione Inglese, dip. di Lingue, Letterature e Culture Straniere, Università degli Studi Roma Tre

Leo IZZO: Docente di Musica e ricercatore indipendente, Bologna

Gisella LANGÉ: Ispettrice tecnica di Lingue Straniere del MIUR, esperta di Politiche Linguistiche e Curricoli Linguistici

Mariana LAXAGUE: Insegnante di Inglese freelance e autrice, Torino

Vincenza LEONE: Docente nei Laboratori di Didattica dell'Inglese (laurea magistrale in Scienze della formazione), Università Cattolica, Milano

Donatella LOMBELLO: Studiosa senior dello *Studium patavinum*, presidente Sezione PD di Associazione Pedagogica Italiana, già professoressa associata di Letteratura per l'Infanzia e di Pedagogia della Biblioteca Scolastica e per Ragazzi, FISPPA, Università degli Studi di Padova

Stefano LUCONI: Professore associato di Storia e Istituzioni delle Americhe, Università degli Studi di Padova

Maria Aurora MANGIAROTTI: Già docente di Matematica di Scuola Secondaria, formatrice TIC, Didattica della Matematica e STEAM, Pavia

Giovanni MARCONATO: Psicologo e formatore, Venezia

Luciano MARIANI: Formatore e consulente pedagogico, Milano

Stefano MELONI: Membro del Tavolo tecnico dell'Università degli Studi di Cagliari (progetto UNICA-ORIENTA), già referente per la formazione docente c/o Ufficio scolastico regionale per la Sardegna

Michela MENGOLI: Docente di Lingua e Civiltà Francese, co-referente sezione internazionale EsaBac, Bologna

Giuseppina MESSETTI: Già ricercatrice SSD M/PED-03 presso il dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi di Verona

Cinzia MION: Dirigente scolastica, psicologa, formatrice, Treviso

M. Antonia MORETTI: Già dirigente scolastica, formatrice, ha partecipato ai progetti VALES, Valutazione e Miglioramento e ai NEV, Treviso

Elefteria MOROSINI: Già docente di Italiano e Storia in francese nella Scuola Secondaria, formatrice e tutor esperta in Didattica per Competenze, Milano

David NEWBOLD: Ricercatore in Lingua Inglese, Università Ca' Foscari, Venezia

Dario E. NICOLI: Esperto di Sistemi Educativi, docente inc. di Sociologia Economica, del Lavoro e dell'Organizzazione, Università Cattolica, Brescia

Antonella NUZZACI: Professoressa ordinaria di Pedagogia Sperimentale, delegata di Dipartimento per la Qualità della Didattica, Ricerca e Terza Missione, Università degli studi di Messina

Ivana M. PADOAN: Senior researcher, dipartimento di Filosofia e Beni Culturali, Università Ca' Foscari, Venezia

Luisanna PAGGIARO: Già docente di Inglese (Scuola Secondaria), formatrice, referente LEND Pisa

Roberto PANZARANI: Insegna Governo dell'Innovazione Tecnologica c/o facoltà di Economia dell'Università Cattolica di Roma e Innovation Management presso il CRIE, Rio de Janeiro

Lucia PASETTI: Professoressa ordinaria, Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica, Università degli Studi di Bologna

Daniela PAVAN: Fondatrice di *Scintille.it*, insegnante, psicoterapeuta e referente del progetto Vivendo in collaborazione con IUSVE e ULSS 2, Treviso

Loredana PEREGO: Membro del Forum del libro, coordinatrice Progetto lettura, Rete bibliotecaria scolastica di Vicenza e Assessorato istruzione del comune di Vicenza

Loredana PERLA: Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale, dipartimento FORPSICOM, Università degli Studi di Bari

Katia PERUZZO: Ricercatrice c/o dipartimento di Scienze Giuridiche, Studi Linguistici, Interpretazione e Traduzione, Università degli Studi di Trieste

Mario PIATTI: Pedagogista musicale, Forcoli (PI)

Manlio C. PIVA: Docente di Educazione Artistica e Educazione Mediale presso Scienze della Formazione Primaria, e Didattica dell'Audiovisivo e Multimediale presso Scienze dello Spettacolo e Produzione Multimediale, Università degli Studi di Padova

Juliana E. RAFFAGHELLI: Professoressa associata, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli studi di Padova

Manuela REPETTO: Professoressa associata, dipartimento di Filosofia e Scienze dell' Educazione, Università degli Studi di Torino

Enrica RICCIARDI: Docente di Lettere nella Scuola Secondaria, formatrice e studiosa di letteratura per ragazzi, Padova

Patrizia RIPA: Docente di Lingua e Letteratura Inglese (Scuola Secondaria), referente per Ricerca e Innovazione Didattica, Bari

Giuseppe RITELLA: Ricercatore post doc, facoltà di Scienze Educative, Università di Helsinki

Daryl RODGERS: Associate professor of Italian and Applied linguistics, Susquehanna University, Selinsgrove, PA (USA)

Arduino SALATIN: Vice-presidente INVALSI, preside Istituto Universitario Salesiano, Venezia

Patrizia SANDRI: Docente di Didattica e Pedagogia Speciale, dipartimento di Scienze dell' Educazione "Bertin", Università degli Studi di Bologna

Roberta SCALONE: Docente di Scuola Primaria, sociologa, Padova

Caterina SCAPIN: Docente di Scuola Primaria, formatrice e tutor coordinatrice a Scienze della Formazione, Università degli Studi di Vicenza

Sara SCRIMIN: Professoressa associata, dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università degli Studi di Padova

Matteo SEGAFREDDO: Compositore, cultore SSD L-ART/07, Università Ca' Foscari, Venezia

Luciano SPADA: ICT in Education Specialist, d. a c., Università Ca' Foscari e IUAV, Venezia

Giuseppe TACCONI: Ricercatore in Didattica Generale, Università degli Studi di Verona

Antonio TAGLIALATELA: Professore associato di Lingua, Traduzione e Linguistica inglese, Università degli Studi della Basilicata

Davide TAIBI: Primo ricercatore, esperto in Intelligenza Artificiale nella Didattica, CNR Palermo

Rita TEGON: Docente di Greco, consulente INDIRE per il Miglioramento dei Sistemi, esperta di *Media Education*, Treviso

Y.L. Teresa TING: Ricercatrice, dip. di Chimica e Tecnologie Chimiche, esperta Didattica STEM, Università della Calabria, Arcavata di Rende (CS)

Alessandra TOMASELLI: Professoressa ordinaria di Lingua Tedesca, dip. di Lingue e Letterature Straniere, Università degli Studi di Verona

Francesca TOVENA: Professoressa associata di Geometria, Dipartimento di Matematica, Università degli Studi di Roma Tor Vergata

Serena TRIACCA: Ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale, esperta in Education Technology, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Laura TUSSI: Docente, giornalista e scrittrice, testimonial ICAN, Nova Milanese (MB)

Marzia VACCHELLI: Docente di Lingua e Cultura Tedesca (Scuola Secondaria), formatrice, già d. a. c. e/o Università degli studi di Brescia e FAU Erlangen

Andrea VARANI: Formatore OPPI e d. a. c. presso Università degli Studi di Milano Bicocca

Lucy VIVALDINI: D. a. c. di Lingua Inglese e cultrice della materia presso l'Università degli Studi di Brescia

Maria Renata ZANCHIN: Esperta in Ricerca didattica e Counselling formativo, d. a. c. di Didattica generale, Università degli Studi di Verona

Maria Assunta ZANETTI: Professoressa associata di Psicologia dello Sviluppo e dell' Educazione, Università degli Studi di Pavia

Francesco ZUCCONI: Professore associato, Dipartimento di Culture del Progetto, Università IUAV di Venezia

## Direzione e Redazione

 ANFIS, via S. Alessio 38 – 37129 Verona  
redazione@anfis.eu

Periodico per la formazione degli insegnanti – organo dell' Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor

www.anfis.eu – Tel. +39 329 6422 306 Fax +39 045 2109 233

**Quota associativa ANFIS:** 30,00 € da versare tramite:

Conto Corrente n. 96067137 intestato a:

“Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor”

Causale: “Iscrizione ANFIS – 2026”

oppure

Bonifico Bancario IBAN: IT39W07601170000096067137 intestato a “Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor” via S. Alessio, 38 Verona 37129 – Causale:

“Iscrizione ANFIS 2026 – NOME COGNOME”

Per altre informazioni www.anfis.eu al menù “Iscriviti all' ANFIS”.

Disegno di copertina: Caterina Perezani

Disegni nell' impaginato: Aracne

*Classificazione Decimale Dewey:*

**371.1205 (23.) SCUOLE E LORO ATTIVITÀ. QUALIFICHE PROFESSIONALI DEGL' INSEGNANTI. Pubblicazioni in serie**

## Criteri di referaggio

Gli scritti che compaiono nelle rubriche *Studi e riflessioni*, *Pratica formativa* e *Lo scaffale del formatore* (eccetto *Geografia, bene comune* di Riccardo Morri e Cristiano Giorda) sono stati assoggettati a referaggio con il sistema del «doppio cieco» (*double blind peer review process*) nel rispetto dell'anonimato sia dell'autore che dei revisori. L'individuazione dei revisori è operata dalla Redazione della rivista che sceglie i *referee* tra studiosi ed esperti del settore oggetto del saggio/ articolo, qualora non sia stato individuato preventivamente tra i componenti del Comitato Scientifico. Gli studiosi revisori, insieme ai componenti del Comitato Scientifico, fanno parte del *Comitato dei Referee*, annualmente aggiornato. La Redazione, una volta verificata la pertinenza dei temi rispetto agli ambiti di trattazione della rivista e degli aspetti redazionali (una prima richiesta di adattamento può essere già operata in questa fase), invia ai *referee* i saggi/ articoli oggetto di valutazione privi dei nomi degli autori. I *referee*, entro i termini indicati dalla Redazione, forniscono le proprie osservazioni attraverso la traccia di lettura elaborata dalla Redazione. La scheda di valutazione permane agli atti nell'archivio della Redazione e i suggerimenti contenuti sono comunicati all'autore del saggio/ articolo. Le indicazioni fornite dai *referee*, benché debitamente considerate dalla Redazione, hanno valore consultivo. La Redazione può decidere comunque di pubblicare un saggio/ articolo. L'elenco dei *referee* è pubblicato sul numero del periodico, senza alcuna specifica di quale saggio/ articolo sia stato loro attribuito.

I revisori formulano il proprio giudizio, tenendo conto dei seguenti parametri: approfondimento del tema trattato; qualità delle argomentazioni; bibliografia adeguatamente aggiornata; chiarezza e scorrevolezza dell'esposizione. Sulla base di tali parametri, i revisori possono formulare i seguenti giudizi:

- a) pubblicabile senza modifiche;
- b) pubblicabile previo apporto di modifiche;
- c) da rivedere in maniera sostanziale;
- d) da rigettare.

Nel caso di giudizio discordante fra i due revisori, la decisione finale è assunta dal Direttore, salvo casi particolari in cui il Direttore medesimo provvede a nominare tempestivamente un terzo revisore a cui rimettere la valutazione dell'elaborato. Il Direttore, su sua responsabilità, può decidere di non assoggettare a revisione scritti pubblicati su invito o comunque di autori di particolare prestigio.

## Referee criteria

The articles appearing in the sections *Studi e riflessioni*, *Pratica formativa* and *Lo scaffale del formatore* (except for *Geografia, bene comune* by Riccardo Morri and Cristiano Giorda) were subjected to a double-blind peer review process which respects the anonymity of author and reviewer.

The Editorial Board chooses referees among academics and experts from the sector pertaining to the essay/article if such a figure cannot be found among the members of the Scientific Committee. Academic reviewers, together with the Scientific Committee make up the Referee Committee, which is subject to an annual review and update. Once the Editorial Board has checked the relevance of the topic to the journal's aims as well as any editorial issues (the person submitting may be asked to make some initial changes at this stage), it will send the essay/article in anonymous form to the chosen referees. Within the term indicated by the Board, the referee will provide his or her observations using the outline letter provided by the Board. The evaluation form will be kept on the Editorial Board's files and any suggestions will be forwarded to the author of the essay/article. Although carefully considered by the Board, any comments made by the referee are purely for consultation purposes and the Board may decide to publish an essay/article in any case. The list of referees will be published in the periodical without any specific attribution of the essays/articles contained in it.

The referees will form their own judgement, taking into account the following parameters: quality of the argumentation; in-depth treatment of the topic; sufficiently up-to-date bibliography; clarity and fluidity of writing style.

On the basis of these parameters, the referees may make the following judgements:

- a) publishable as it stands;
- b) publishable after making certain modifications;
- c) whole-scale revision required;
- d) reject.

If two referees offer different opinions, a final decision will be made by the Director except when the latter decides to nominate a third referee to evaluate the essay/article. The Director reserves the right not to submit invited articles or those written by prestigious authors to the peer review process.

Registrazione del Tribunale di Verona n. 1.944 R.S. del 29.2.2012  
Anno 15, numero 14 — marzo 2026  
Idee in form@zione is an international peer-reviewed journal  
Periodicità annuale



©

ISBN  
979-12-218-2435-3

PRIMA EDIZIONE  
ROMA 1° MARZO 2026

## Sommario



- 13 Editoriale  
*di Cristina Richieri*



### STUDI E RIFLESSIONI

- 21 Nonviolenza e pace nell'educazione. Prospettive attuali e future  
*di Maria Rita Battaglia, Meri Ciuti, Luca Gambina, Matteo La Scala*
- 33 Nuove Indicazioni Nazionali 2025? Un ritorno al passato  
*di Antonio Giacobbi, Maria Renata Zanchin*
- 57 Geografia, bene comune  
*di Riccardo Morri, Cristiano Giorda*
- 79 La sfida pedagogica di Pigmalione nella scuola dell'Inclusione.  
Fragilità *versus* creatività  
*di Rossella Capuano*



### PRATICA FORMATIVA

- 97 Verso una didattica inclusiva, plurale e globale. Il progetto europeo DECUS per la decolonizzazione delle prassi didattico-educative  
*di Valentina Savietto*
- 111 Uso flessibile del tempo. Un'idea di Avanguardie educative da sostenere e diffondere  
*di Elefteria Morosini*
- 127 Realizzazione di attività didattiche per lo sviluppo di competenze non cognitive in processi di inclusione  
*di G. Filippo Dettori, Barbara Letteri*



## **LO SCAFFALE DEL FORMATORE**

- 145 Developing and Implementing Curricula of Plurilingual and Intercultural Education  
*di Luisanna Paggiaro*
- 161 Should Visual Literacy as an Educational Aim Affect my Teaching? Considerations on Professional Development at the End of an English Language Course  
*di Cristina Richieri*



## **LA VOCE DEI DOCENTI IN FORMAZIONE**

- 179 Il momento più illuminante del mio percorso formativo. Un cammino di ricerca per stabilire un legame con il passato  
*di Paola Chiatti*
- 185 Il momento più illuminante del mio percorso formativo. Essere un'insegnante inclusiva: equità e sguardo attento  
*di Luciana Malerba*



## **LETTI PER VOI**

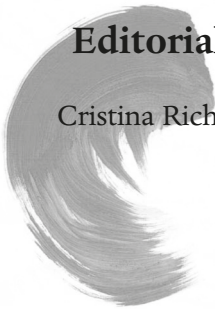
- 193 Il primo libro di didattica della storia  
*(di Andrea Micciché, Igor Pizzirusso, Marcello Ravveduto)*  
Recensione di Elefteria Morosini
- 199 Domani resto a casa. Leggere tra le righe l'ansia scolastica  
*(di Stefano Vicari, Maria Pontillo in collaborazione con Scuola Holden)*  
Recensione di Angela Guerriero
- 203 Thinking through Writing: A Guide to Becoming a Better Writer and Thinker  
*(by John Kaag, Jonathan van Belle)* Review by Evan Knight
- 209 The Case for Colonialism  
*(by Bruce Gilley)* Review by Wilhelm Snyman



## LE TRADUZIONI

- 217 Impatto psicosociale della guerra sullo sviluppo sociale ed emotivo delle giovani generazioni. Revisione integrativa della letteratura di Peter J.O. Aloka, Oluwakemi Ajayi, Lilian Zindoga, Nzukiso Mnyamana  
*Traduzione di Cristina Richieri e Luisanna Paggiaro*





## Editoriale

Cristina Richieri

In questi ultimi anni stiamo assistendo, a livello globale, ad eventi che comportano complesse implicazioni educative e chiamano il mondo della scuola e dell'università a farsi carico di azioni mirate per contrastare le difficoltà che le nuove generazioni stanno vivendo. Crescenti crisi e tensioni globali, che includono conflitti armati, influenzano le economie di molti Paesi e generano movimenti migratori che portano squilibri di varia natura nelle politiche nazionali. In questi casi, il ruolo della scuola diventa ancora più decisivo dovendo proporsi di educare, con ancora più convinzione, alla pace, alla solidarietà, al rispetto, all'equità. A questo tipo di difficoltà si aggiungono lo straordinario sviluppo delle tecnologie, il grande successo dei *social media* e l'eccezionale diffusione dell'intelligenza artificiale. Agli occhi di molti questi fattori sembrano minare innanzi tutto il pensiero critico, la corretta informazione, la creatività. Inoltre, la questione del cambiamento climatico e l'esperienza traumatica della pandemia di COVID-19 stanno incidendo in modo negativo su comportamenti e affettività di molti giovani. Anche questo genere di situazioni necessita di attenzione da parte degli educatori allo scopo di sviluppare negli studenti capacità di adattamento, di comunicazione autentica, di partecipazione e di stimolarli alla necessaria resilienza che permetta loro di affrontare le ansie, le avversità e riprendersi da eventi difficili, da sconforto, da preoccupazioni (cfr. la nostra traduzione dell'articolo di Aloka *et al.* in questo numero di *Idee in form@zione*).

Questo scenario non può che chiamarci a pensare strategicamente per anticipare le eventuali future conseguenze negative in ambito educativo. A tale proposito, in *Trends Shaping Education 2025*<sup>1</sup>, gli educatori sono invitati dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) ad agire senza indugio. In questo stesso documento si riporta che la casa edi-

<sup>1</sup> Cfr. OECD (2025), *Trends Shaping Education 2025*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en>.

trice del dizionario Merriam-Webster ha scelto il termine “polarizzazione” come parola dell’anno per il 2024. Questa scelta è indicativa di quanto il tessuto sociale si stia modificando prediligendosi opinioni e posizioni estreme in grado di trasformare le interazioni tra individui e l’agire politico a livello nazionale e internazionale.

Quale ruolo possono svolgere gli educatori in questo quadro assai poco rassicurante? Non si tratta semplicemente di reagire a ciò che sta accadendo, come ha ribadito Anita Lehtonen (Ministero dell’Istruzione e della Cultura, Finlandia) in occasione di un *webinar* OCSE tenutosi il 23 gennaio 2025<sup>2</sup> su questi temi. Si tratta di adoperarsi in maniera ben più ardua, ossia di impegnarsi in un esercizio speculativo per provare a immaginare in quali possibili condizioni e contesti i nostri giovani si troveranno a vivere e lavorare e di quali abilità e competenze dovranno disporre per comprendere la realtà e progettare un mondo migliore, secondo bisogni e desideri propri e altrui.

Ci può guidare una riflessione di Gustavo Zagrebelsky apparsa in *la Repubblica* il 17 dicembre 2025: «su tre cose si regge il mondo, la verità, la giustizia, la pace. La verità genera la giustizia e la giustizia porta la pace». Allora, bisogna iniziare a insegnare ai nostri studenti come ricercare la verità, come non lasciarsi manipolare dalla disinformazione, come non permettere all’intelligenza artificiale di sostituirsi alla nostra mente, alle nostre idee e al nostro cervello. E poi, proseguire perseguendo l’equità e dandone concreta dimostrazione nelle nostre prassi quotidiane in aula.

Un’altra riflessione utile l’ho incontrata nell’articolo di Victoria Desimoni *et al.*: «[we] need to engage with emerging solutions rather than being paralyzed by urgency»<sup>3</sup>. Non dobbiamo lasciarci paralizzare dalle urgenze, piuttosto è fondamentale saper scorgere i possibili futuri problemi quando ancora non sono nati ma sono, tuttavia, prevedibili per il contesto in cui si annunciano e per i segnali premonitori che iniziano a manifestarsi. È un incoraggiamento, perciò, a rallentare il passo per riflettere; non è un atto passivo ma, al contrario, è uno sforzo attivo per coltivare le possibilità che queste crisi generano: «We call for slowing down, not as a passive act but as an active effort to nurture the possibilities arising from these crises» (pp. 1-7).

Questi incentivi sono stati la nostra guida nel progettare e realizzare questo numero della nostra rivista. Non è un caso che abbiamo scelto di

2 Cfr. <https://oecdeditoday.com/webinars/#:~:text=Check%20out%20our%202025%20webinars>.

3 Desimoni, V., Stone, C., Kim, M., & Chaomuangkhong, T. (2024). Editorial introduction: In the face of urgency, making space for the emerging. *Current Issues in Education* 25(2), 1-7, <https://doi.org/10.14507/cie.vol25iss2.2302>.

aprire e chiudere il volume con due articoli dedicati all'educazione alla pace e alla cura dei giovani che abbiano avuto esperienze di conflitti armati. Abbiamo incluso nel numero la tematica della risorgente visione nazionalistica che risulta essere l'asse portante delle Nuove Indicazioni Nazionali 2025, in palese controtendenza rispetto alla auspicata educazione all'intercultura, alla decolonizzazione delle prassi didattico-educative, all'educazione plurilingue, al ricorso alle fonti come strumento di ricerca e conoscenza. Queste dimensioni del processo di crescita degli studenti sono analizzate e discusse dagli Autori che hanno partecipato alla costruzione di questo numero. A queste si aggiungono la critica alla progressiva e manifesta marginalizzazione dello studio della Geografia alla scuola secondaria di secondo grado che, se adeguatamente inserita nel curriculum scolastico, è in grado di costruire competenze per la cittadinanza, per l'intercultura, per lo sviluppo sostenibile e per la transizione ecologica. Questo numero si occupa, infine, anche di equità educativa e di riflessività del docente "in azione" e "sull'azione" in riferimento all'uso di immagini create dagli studenti utilizzando l'intelligenza artificiale.

I contributi accolti in questo numero della rivista sollecitano, perciò, il nostro impegno di docenti ad occuparci dei temi emergenti che abbiamo segnalato per affrontarne le problematiche in ambito educativo in maniera efficace.

Segnalo in primo luogo l'articolo che apre la sezione "Studi e riflessioni" dal titolo *Nonviolenza e pace nell'educazione. Prospettive attuali e future* di Meri Ciuti, Maria Rita Battaglia, Luca Gambina e Matteo La Scala. L'articolo approfondisce il contributo di Marshall Rosenberg, ideatore della comunicazione nonviolenta e ne analizza la prospettiva educativa insieme al concetto di "conflitto" evidenziando alcuni percorsi in atto e proposte di istituzionalizzazione dell'educazione alla pace.

A seguire l'articolo di Antonio Giacobbi e Maria Renata Zanchin *Nuove Indicazioni Nazionali 2025? Un ritorno al passato* che affronta la complessa e controversa genesi delle nuove indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo. Tra le critiche riportate e le proprie personali considerazioni, gli Autori mettono in evidenza il carattere ideologico dell'operazione culturale del Ministero dell'Istruzione e del Merito visibile soprattutto nel capitolo di Storia, ispirato a una visione nazionalistica che difficilmente può essere condivisa da docenti cresciuti professionalmente nutrendo apertura all'intercultura e promuovendo il superamento dei confini che delimitano il proprio Paese.

*Geografia, bene comune* è il titolo dell'articolo di Riccardo Morri e Cristiano Giorda. Gli Autori analizzano in chiave storica, normativa e didat-

tica la condizione della Geografia nel sistema scolastico italiano e ne evidenziano la progressiva marginalizzazione nonostante il valore educativo e formativo della disciplina – riconosciuto a livello internazionale sin dalla Carta Internazionale sull’Educazione Geografica (1992) – in quanto capace di sviluppare competenze critiche per la cittadinanza, l’intercultura, lo sviluppo sostenibile e la transizione ecologica.

Il quarto contributo, di Rossella Capuano, si intitola *La sfida pedagogica di Pigmalione nella scuola dell’Inclusione. Fragilità versus creatività*. L’Autrice, rielaborando il mito di Pigmalione, discute del come le nostre aspettative siano in grado di trasformare la realtà. Così facendo reinterpreta la fragilità intesa come potente risorsa nei processi educativi suggerendo, perciò, di attivare pratiche fondate sull’interazione tra creatività, arte e neuroscienze nei percorsi curricolari scolastici per combattere l’emergente vulnerabilità degli studenti e promuovere il loro benessere.

La sezione “Pratica formativa” si apre con l’articolo *Verso una didattica inclusiva, plurale globale: il progetto europeo DECUS per la decolonizzazione delle prassi didattico-educative* di Valentina Savietto. L’articolo illustra il progetto, uno dei molti realizzati dal network QUEST (Quality Education in Europe for Sustainable Social Transformation) nell’ambito del programma Erasmus+. Il progetto, inteso a fornire risposte adeguate alla esigenze socio-culturali delle giovani generazioni, promuove pratiche educative aperte alla decolonizzazione dei programmi scolastici e all’apertura nei confronti di modelli conoscitivi intersettoriali, intersezionali e transnazionali.

Elefteria Morosini ha scritto *Uso flessibile del tempo. Un’idea di Avanguardie educative da sostenere e diffondere*. Il contributo illustra una delle proposte contenute nella “Galleria delle Idee per l’Innovazione” di “Avanguardie educative” (INDIRE) fin dalla nascita del Movimento nel 2014. L’Autrice discute l’idea-base ispiratrice quale dispositivo pedagogico per favorire i processi di apprendimento e l’innovazione, illustra gli obiettivi da perseguire e inquadra la sperimentazione nell’ambito dei riferimenti normativi pertinenti. Nell’articolo sono illustrate le esperienze delle scuole che hanno aderito all’idea corredate da motivazioni, contesto e risultati ottenuti. La loro varietà dà prova dei diversi gradi di applicazione dell’innovazione.

La sezione “Pratica formativa” si chiude con l’articolo di G. Filippo Dettori e Barbara Letteri dal titolo *Realizzazione di attività didattiche per lo sviluppo di competenze non cognitive in processi di inclusione*. Un team di ricercatori ha collaborato con un Istituto Comprensivo della provincia di Sassari per realizzare un percorso educativo relativo alla promozione delle competenze non cognitive e alle *life skill*. L’esperienza ha inteso sviluppare la comunicazione efficace, l’intelligenza emotiva, l’autoefficacia, la parte-

cipazione equa e la motivazione ad apprendere di tutti gli alunni, anche di coloro che presentavano specifiche difficoltà.

La sezione “Lo scaffale del formatore” si apre con il contributo di Luisanna Paggiaro dal titolo *Developing and Implementing Curricula of Plurilingual and Intercultural Education*. L’Autrice esplora i contenuti dell’educazione plurilingue e interculturale nei curricoli scolastici e prova ad individuare alcuni possibili futuri scenari sottolineando la necessità di agire in funzione di più questioni: la comprensione dell’altro, la mediazione fra due o più gruppi sociali e le loro culture, la messa in discussione dei presupposti culturali del proprio gruppo e del proprio ambiente. Di fatto, nella nostra società multilinguistica e digitalizzata, la sfida educativa è rappresentata dalla ricerca di possibili punti di convergenza tra le culture e di tangibili collegamenti fra le lingue volti a favorire connessioni e aperture multiprospettiche.

Chiude questa sezione *Should Visual Literacy as an Educational Aim Affect my Teaching? Considerations on Professional Development at the End of an English Language Course* di Cristina Richieri. Questo articolo illustra un evento inaspettato accaduto in aula che ha innescato nell’Autrice – docente in un corso di inglese incentrato sulla storia dello sport rivolto a studenti di Scienze Motorie dell’Università di Padova – un processo di ricerca e apprendimento. Tale evento, pertinente all’uso di immagini generate dagli studenti facendo uso dell’intelligenza artificiale, ha determinato in lei nuove consapevolezze volte al miglioramento della propria azione educativa al di là del familiare perimetro della propria disciplina. Trasformando un’esperienza in classe in un’analisi strutturata, l’Autrice propone un modello di intervento replicabile il cui potenziale risiede nell’essere volano per una pratica didattica riflessiva.

La sezione “La voce dei docenti in formazione” accoglie i contributi di Paola Chiatti e Luciana Malerba. Nel primo, Chiatti ripercorre i passi che l’hanno portata ad intuire un nuovo modo di fare ed insegnare storia che valorizza l’integrazione dell’approccio narrativo e del ricorso alle fonti come strumento di ricerca; nel secondo, Malerba racconta della sua trasformazione provocata da alcune semplici ma potenti parole di un allievo che l’hanno fatta riflettere sul concetto di equità.

Nella sezione “Letti per voi” figurano le recensioni dei seguenti volumi: *Didattica della storia* di Andrea Micciché, Igor Pizzirusso e Marcello Ravveduto (recensione di Elefteria Morosini), *Domani resto a casa. Leggere tra le righe l’ansia scolastica* di Stefano Vicari, Maria Pontillo in collaborazione con Scuola Holden (recensione di Angela Guerriero), *Thinking through Writing: A Guide to Becoming a Better Writer and Thinker* di John Kaag e

Jonathan van Belle (recensione di Evan Knight), *The Case for Colonialism* di Bruce Gilley (recensione di Wilhelm Snyman).

Infine, nella sezione “Le traduzioni” proponiamo l’articolo di Peter J.O. Aloka, Oluwakemi Ajayi, Lilian Zindoga e Nzukiso Mnyamana dal titolo *Psychosocial impact of war on the social and emotional development of young learners – An integrative review of literature* (traduzione di Cristina Richieri e Luisanna Paggiaro). Gli Autori, dopo aver consultato ampia letteratura specificamente prodotta in relazione all’educazione in spazi e tempi segnati da conflitti, espongono i devastanti impatti psicologici della guerra sullo sviluppo sociale ed emotivo dei giovani. Pertanto sollecitano politiche e pratiche mirate che rispondano alle esigenze specifiche dei giovani per promuovere resilienza e recupero e per offrire loro l’educazione alla pace come materia per portare coesione sociale nei Paesi in guerra.

Buona lettura!



Studi  
e riflessioni



# Nonviolenza e pace nell'educazione. Prospettive attuali e future

Maria Rita Battaglia, Meri Ciuti,  
Luca Gambina, Matteo La Scala\*

*Gli studi sulla pace e la gestione nonviolenta dei conflitti hanno ancora un impatto limitato sulle istituzioni statali, spesso più inclini a sostenere l'industria bellica che la pace positiva. L'articolo approfondisce il contributo di Marshall Rosenberg, ideatore della Comunicazione Nonviolenta (CNV) e fondatore del Center for Nonviolent Communication. La CNV propone un cambio di paradigma culturale e linguistico. A partire da essa viene analizzata la prospettiva educativa di Rosenberg, espressa in *Mutual Education* (1972), e il concetto di "conflitto" da Johan Galtung a Pat Patfoort. Si evidenziano alcuni percorsi in atto e proposte di istituzionalizzazione dell'educazione alla pace. Infine, si esamina il potenziale della CNV nel contrastare l'infodemia digitale, rafforzando il pensiero critico, il dialogo e la coesione democratica.*

**PAROLE CHIAVE:** *Comunicazione Nonviolenta, comunità educante, educazione reciproca, educazione trasformativa, pensiero critico.*

*Peace studies and the nonviolent management of conflicts still have limited impact on state institutions, which are often more inclined to support the arms industry than to pursue positive peace. This article examines the contribution of Marshall Rosenberg, creator of Nonviolent Communication (NVC) and founder of the Center for Nonviolent Communication. NVC promotes a cultural and linguistic paradigm shift. Building on it, the article analyzes Rosenberg's educational perspective, as outlined in *Mutual Education* (1972), and the concept of "conflict" from Johan Galtung to Pat Patfoort. Ongoing initiatives and proposals for the institutionalization of peace education are highlighted. Finally, the article explores NVC's potential to counter digital infodemia, strengthening critical thinking, dialogue, and democratic cohesion.*

**KEYWORDS:** *Nonviolent Communication, educational community, mutual education, transformative education, critical thinking.*

## 1. Dalla comunità scolastica alla comunità educante. Esperienze di trasformazione dei modelli educativi all'estero e in Italia con la Comunicazione Empatica/Nonviolenta di Marshall B. Rosenberg

L'art. 32, co. 1 del vigente CCNL della scuola recita:

\* Questo articolo è il risultato di una riflessione comune dei quattro autori. Tuttavia, il paragrafo 1 deve essere attribuito a Meri Ciuti; il paragrafo 2 a Maria Rita Battaglia; il paragrafo 3 a Luca Gambina; il paragrafo 4 a Matteo La Scala.

Ai sensi dell'articolo 3 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, la scuola è una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. [...] opera per garantire [...] il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione [...] e con i principi generali dell'ordinamento italiano.

Un concetto ampio, quello di *comunità educante*, e non un semplice sinonimo di comunità scolastica — definita nel suddetto decreto legislativo, in quanto aperta alle realtà sociali del territorio che ruotano intorno ai giovani. È una comunità che cresce *con* loro e non solo *per* loro, che educa gli adulti di domani, ma che se ne fa anche trasformare, in un processo dinamico di educazione reciproca.

È fin dal 1974 che l'ONU ha promosso l'Educazione alla Pace, ripresa nella nuova raccomandazione UNESCO (UNESCO, 2023). Ritenendola necessaria, dedicò all'educazione alla Nonviolenza il decennio 2001-2010.

Anche in Italia sono state realizzate esperienze di comunità educanti. Gli scopi, in linea con quelli della normativa, sono quelli di contribuire a ridurre la povertà educativa e la dispersione scolastica, e sviluppare comportamenti prosociali nei giovani, nei quali gli psicologi dello sviluppo ravvisano sempre più violenza auto/eterodiretta e, in età più precoce, un uso crescente di sostanze nocive.

Avere a cuore la crescita e la formazione di cittadini responsabili e attivi in una società partecipata e democratica caratterizza quelle esperienze europee di educazione alla pace che, con formatori e formatrici di *NonViolent Communication in Education*, utilizzano l'Educazione reciproca e la Comunicazione Nonviolenta (CNV) ideata da Marshall B. Rosenberg (Cantón, 1934 – Albuquerque, 2015). Psicoterapeuta clinico, allievo e assistente di Carl Rogers, fu il fondatore, nel 1984, dei servizi educativi *The Center for Non-violent Communication (CNVC)*, organizzazione internazionale senza scopo di lucro per la diffusione della CNV. Il suo approccio pedagogico innovativo non direttivo, da lui sperimentato con successo nelle scuole pubbliche nordamericane fin dai primi anni '60, ha l'obiettivo di creare comunità di apprendimento basate su relazioni di rispetto reciproco tra tutte le componenti: consente agli studenti di crescere e comunicare in modo empatico e autentico; a educatori e insegnanti è proposto di mantenere coerenza tra sentimenti, parole e azioni e di adottare strategie flessibili. È un approccio che non fa uso di premi/punizioni, perché orientato a potenziare la motivazione interiore e a educare all'autonomia e all'interdipendenza.

In cosa consiste il metodo della comunicazione empatica/nonviolenta? In sintesi, si tratta di tradurre il linguaggio abituale in quattro passi: tra-

sformare i messaggi *TU*, spesso giudicanti, in messaggi *IO* e in osservazioni — cosa vedo o sento, senza critiche e valutazioni; esprimere sentimenti, emozioni, sensazioni fisiche, correlate a quanto osservato; connettere i sentimenti ai sottostanti bisogni umani fondamentali per esprimere una richiesta, cioè un'azione che contribuisca alla soddisfazione dei bisogni, lasciando libero l'altro di rispondere *no*. La CNV presuppone che ognuno agisca di sua spontanea volontà, cioè dal cuore.

Una prima esperienza di questo metodo fu realizzata in Italia a fine anni '90, coinvolgendo una scuola elementare di Reggio Emilia. Una sperimentazione internazionale, finanziata dalla Comunità Europea, orientata a migliorare le relazioni tra insegnanti, alunni, genitori e dirigenti. Altri progetti di educazione reciproca sono stati presentati sulla piattaforma Sofia del MIUR tramite un'associazione nazionale di docenti; tre di questi sono stati organizzati e condotti nel 2018 e 2019 dalla scrivente insieme a Maria Cristina Buongiorno e Marianne Göthlin, trainer certificata CNV, cui nel 2024 si sono aggiunti i trainer certificati Gabriele Grunt e Giacomo Poleschi. Si tratta di laboratori residenziali, ideati per integrare competenze CNV essenziali nella vita scolastica. Questi, in sintesi, i temi trattati: creare un ambiente di apprendimento sicuro e di sostegno; fornire modelli di comportamento inclusivi e cooperativi; coltivare l'intelligenza emotiva e l'empatia; creare e infrangere le regole; la gestione nonviolenta dei conflitti e la prevenzione/riduzione della violenza; rigenerare gioia nell'insegnamento e nell'apprendimento.

Alcuni *feedback* ricevuti a seguito della partecipazione:

Uno spazio di apprendimento unico per tutti noi che vogliamo costruire insieme la classe che abbiamo sempre sognato, per un futuro di potere condiviso con i/le nostri/e bambini/e e ragazzi/e.

L'intelligenza del gruppo ha avuto modo di emergere e di mostrare come una mente sola, benché esperta, non può essere così efficace come l'intelligenza di un gruppo indirizzato verso lo stesso scopo.

Questo approccio mi ha permesso di scoprire quanto, nella relazione educativa, l'intelligenza emozionale influisca sull'apprendimento.

Iniziata da chi scrive tanti anni fa, l'attività di educazione alla pace e alla gestione nonviolenta dei conflitti si è strutturata con la scelta, nel 2003, di effettuare nelle scuole il tirocinio di 300 ore in mediazione, previsto nel corso di Laurea in Scienze per la Pace dell'Università di Pisa. Le attività svolte furono poi formalizzate nel gruppo pisano dell'Associazione per la Pace, attivando progetti nelle scuole di ogni ordine e grado, in Toscana e

in altre regioni. Tra le esperienze più significative, il progetto realizzato nell'a.s. 2009/10 nelle classi quarte degli istituti superiori di Lucca e Viareggio, sul conflitto israelo-palestinese. Lo studio di caso si è avvalso per il *roleplay* del testo *La mia storia, la tua storia, il nostro futuro* (Dogliotti Marasso *et al.*, 2003), permettendo agli alunni di identificarsi con personaggi reali di ogni parte implicata: palestinese, israeliana e comunità internazionale. Obiettivi del progetto: conoscere bene l'area medio-orientale per comprendere le condizioni da cui scaturisce un conflitto, la sua evoluzione e, con la mediazione, formulare ipotesi di altri scenari possibili in itinere e finali, che in una riedizione del progetto potrebbero ispirarsi all'esperienza della comunità *Neve Shalom Wahat al-Salam*, modello di coesistenza intenzionale pacifica tra famiglie ebraiche e palestinesi israeliane, realizzato tra Gerusalemme e Tel Aviv fin dagli anni '70.

L'esperienza ha consentito agli studenti di comprendere motivazioni e bisogni di ogni parte. Tra le azioni del progetto, l'analisi dei libri di testo delle classi e l'elaborazione di un modulo didattico di analisi critica del conflitto.

Altro progetto rappresentativo è stato realizzato nell'a.s. 2018/19 con il Progetto Educativo Zonale della Piana di Lucca, in tre Istituti comprensivi. Docenti e genitori hanno potuto ascoltare reciprocamente bisogni e formulare richieste, che la dirigente scolastica ha accolto nella sua autonomia.

Denominatore comune dei laboratori realizzati nelle scuole è risultata l'esigenza, negli alunni, di ascolto, comprensione, rispetto, sostegno, di poter parlare liberamente e in sicurezza anche delle difficoltà familiari. Docenti e genitori si sono riconosciuti accomunati dal sovraccarico di impegni e dal bisogno di tempo che la burocrazia scolastica e la routine lavorativa sottraggono alle relazioni. L'apprezzamento per la modalità innovativa di dialogo, sperimentata con la comunicazione empatica/non-violenta, è stato unanime, approdando alla richiesta di formazione prolungata, perché oltre alla teoria, il cambio di paradigma mentale richiesto dall'approccio richiede una pratica assidua.



## **2. L'educazione reciproca di Marshall B. Rosenberg. Un modello teorico-pratico per educare alla democrazia partecipativa**

È un inedito modello pratico, oltre che teorico, quello che Marshall B. Rosenberg mise a punto licenziando, nel 1972, il suo *Mutual education. Toward autonomy and interdependence* (Rosenberg, 1972). Un sistema, l'educa-

zione reciproca, frutto dell'opera di consulenza pedagogica che l'ideatore della CNV dedicò a insegnanti, amministratori scolastici e genitori. Anni di osservazione permisero a Rosenberg di descrivere come fallimentare l'esito dell'azione educativa del sistema scolastico statunitense dell'epoca, rivelatosi incapace di favorire nei discenti l'emersione dell'integrità necessaria ad agire consapevolmente, responsabilmente e volontariamente. Alla costernazione di fronte al mancato sviluppo delle giovani generazioni, Rosenberg aggiunse il rammarico per l'impotenza di una società e di una generazione, quella americana degli anni '70, provata dalla situazione politico-sociale, che vedeva la contrapposizione dei blocchi USA-URSS, la crisi dei missili a Cuba e il rischio nucleare incombente — di cui oggi si paventano i timori —, la guerra nel Vietnam, le lotte studentesche e le rivendicazioni di riscatto dall'oppressione razziale. Il vaso di Pandora che lo psicologo cresciuto in un quartiere del centro di Detroit, nel Michigan, andava scopercchiando, rivelava al suo interno una drammatica contraddizione: l'America era «una terra di abbondanza dove migliaia di persone ogni sera vanno a letto affamate» (Rosenberg, 2009, p. 13). Rosenberg riteneva probabilmente l'intero occidente destinato a ripetere gli orrori novecenteschi di cui lui, di origini ebraiche, aveva memoria recente, e la cui causa — disse con Bernanos (Rosenberg, 2009), e diremmo anche con Hannah Arendt (1963, 1964) — non era da ricercare nella crudeltà, nell'insubordinazione e nella ribellione, ma nella «docilità, nella mancanza di responsabilità dell'uomo moderno, nella sua meschina e servile accettazione di ogni regola comune» (Rosenberg, 2003, p. 43).

Un depauperamento progressivo e inesorabile, quello della scuola pubblica statunitense di allora — riedito nei fenomeni di analfabetismo funzionale (Istituto Nazionale per le Analisi delle Politiche Pubbliche, 2024) del nostro tempo, correlato simbolico dei processi di involuzione democratica e controllo sociale, di smantellamento sistematico dell'istituzione scolastica pubblica, sacrificata alla corsa al riarmo e alla costituzione di una difesa comune europea — che per Rosenberg era peraltro tanto strutturale quanto volontario, e quindi altrettanto volontariamente redimibile. In Rosenberg, infatti, gramscianamente, il “pessimismo dell'intelligenza” non ebbe mai l'ultima parola sull' “ottimismo della volontà”. Il suo progetto educativo risulta percorso in lungo e in largo dalla categoria, estranea all'ambito di applicazione, della speranza, a suo dire rintracciabile proprio nella “natura” pubblica di quella scuola della quale aveva diagnosticato il declino funzionale. Rosenberg era consapevole che il suo approccio potesse essere «in conflitto con i valori inerenti al sistema educativo stesso» (Rosenberg, 2009, p. 16), ma intuiva che quello scenario era frutto di una

distorsione cognitiva: «So che c'è di più, nella scuola pubblica, di quanto questa stia attuando adesso» (Rosenberg, 2009, p. 14), disse, ricavando la sua profezia dal desiderio dei professionisti della scuola di vedere i risultati dei loro sforzi — spesso fallaci perché empirici —, dei genitori disposti a dare impulso alle comunità, e dei tanti studenti che, sulla loro pelle, avevano compreso che la vera “rivoluzione”, il vero rovesciamento di prospettiva, era quello della nonviolenza di matrice gandhiana.

Fu per porre rimedio a questa “fame”, non solo materiale, e «prevenire catastrofi simili nelle generazioni future» (Rosenberg, 2009, p. 13), che Rosenberg mise a punto il modello della *mutual education*, finalizzato a «preparare gli studenti per la vita in una democrazia partecipativa» (Rosenberg, 2009, p. 15). Un sistema non prescrittivo, ma ambiziosamente performativo che realizza l'atto che descrive, educa a una forma etico-politica di esercizio del potere democratico su base egualitaria. Lo stesso sogno che fu di Danilo Dolci (1985), quello di “inventare”, cioè, favorire processi trasformativi del reale, di autoliberazione e generazione di nuove strutture sociali.

È un cambio di paradigma, dunque, quello richiesto all'insegnante che volesse introiettare l'educazione reciproca nella propria didattica. Un modello congruente con la CNV, fatta di consapevolezza e rispetto, che suscita in tutte le parti il desiderio di contribuire a soddisfare i bisogni reciproci di equità, autonomia, interdipendenza e libertà. Un supporto che consente di rinnovare l'ambiente scolastico e farne un luogo di apprendimento emotivamente sicuro e collaborativo, dove i potenziali conflitti sono trasformati in interazioni pacifiche. Alla base c'è l'intuizione che esista un “potere”, di cui ciascuno dispone, e a cui può accedere liberamente, che si sprigiona quando è stabilita una connessione con i propri sentimenti e bisogni profondi.

Dell'educazione reciproca Rosenberg si considerò sempre un dispensatore, e mai un creatore originale; così come per la CNV, la ritenne qualcosa di già afferente all'umano — «Chiamo questo approccio comunicazione nonviolenta (CNV), utilizzando il termine “nonviolenza” nel modo in cui lo usava Gandhi, per fare riferimento al nostro stato *naturale* di empatia» (Rosenberg, 2003, p. 21) — da portare soltanto alla luce. Rosenberg stesso avvertì che i suoi erano echi delle voci di altri. Tra questi, Gardner, Goleman, i cognitivisti, Montessori, Piaget, oltre che Carl Rogers (1969), mentore di Rosenberg, e i teorici dell'apprendimento autogenerativo. E poi Aldo Capitini, don Lorenzo Milani, Ernesto Balducci, e lo stesso Danilo Dolci: nell'Italia del dopoguerra “profeti della nonviolenza” e allo stesso tempo educatori.

### 3. L'educazione alla pace e alla trasformazione nonviolenta dei conflitti. Introduzione teorica e proposte operative



Educare, come è noto, deriva da *educĕre*, il cui significato è “trarre fuori, condurre a sé”. Che cosa tirar fuori? La psicopedagogia ci viene in soccorso rispondendo che l'educatore, in una sorta di processo maieutico, trae da ogni essere umano le potenzialità cognitive e le risorse interiori funzionali alla formazione di persone che stiano bene con sé, con gli altri e in armonia con la natura. Un processo che è solitamente affiancato dall'insegnamento, che è l'azione di un maestro che lascia un segno nella formazione di un discente, e che non può prescindere da esperienze, inculturazione, relazioni, fruizione di contenuti di media, attività pratiche. Finalità dell'educazione è, dunque, quella di condurre a sapere (conoscenze), saper fare (competenze), saper essere (uomo e cittadino del mondo, responsabile, attivo, critico, creativo, empatico, solidale). Grazie all'educazione, ogni persona è un capitale e contribuisce alla crescita della società.

Con queste premesse, ci interroghiamo su che cosa sia l'educazione alla pace e in che modo declinarla. Nel testo della nuova raccomandazione dell'UNESCO (UNESCO, 2023) sull'educazione alla pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile, l'istruzione è considerata strumento globale primario per la realizzazione di una pace duratura che non può prescindere dallo sviluppo eco/equo sostenibile. Il documento mette in relazione, con un approccio olistico, i diritti umani, la diversità, le tecnologie, il cambiamento climatico, la salute e il benessere, sostenendo la visione unitaria della pace, l'impostazione interdisciplinare degli interventi e l'educazione alla cittadinanza globale. Tra le proposte, la pluriprospectiva nell'insegnamento della storia, libri anti-razzisti che non diffondano stereotipi e non veicolino la cultura dell'odio, la creazione di un senso di appartenenza al genere umano, lo sviluppo di ambienti digitali sicuri e accessibili a tutti.

Sulla base della consapevolezza «che la pace non si costruisce solo attraverso i negoziati internazionali, ma anche nelle aule scolastiche e nei campi sportivi, nelle comunità e nel corso della vita» (UNESCO, 2023, p. 3), la nuova raccomandazione, in sintonia con l'Agenda 2030, contiene: i principi guida dei sistemi educativi; gli obiettivi funzionali alla progettazione curricolare; gli ambiti di azione educativa formale e informale, con riferimento ai meccanismi di governance, alle politiche e alle leggi, alla formazione dei docenti, agli ambienti di apprendimento, ai programmi di studio, ai contributi degli attori sociali, ad una maggiore collaborazione

fra tutti i settori della società e alla competenza nella gestione dei conflitti, in direzione della loro trasformazione pacifica.

A fornire gli strumenti per la gestione di gruppi e di conflitti e a definire il concetto di pace — in senso positivo aggiuntivo e in senso negativo sottrattivo — sono in particolar modo le recenti Scienze per la pace, di cui Johan Galtung è tra i teorici di riferimento, e con lui l'antropologa Pat Patfoort e altri. Maestro è ovviamente Socrate, il cui metodo dialogico è stato rimodulato eliminando l'ironia, per far posto a un incontro che conduca a soluzioni collaborative. Sono decenni, ormai, infatti, che nelle scuole e nelle università sono in uso pratiche di *debate* e antilogie, di simulazione di processi e lavori di gruppo, attività che contribuiscono alla costruzione di una forma mentis democratica. A tal fine, utili possono essere le assemblee, nate nel 1974 con i Decreti delegati, che introducono la partecipazione di studenti, docenti e genitori alla vita della scuola, in risposta alle critiche, da parte della contestazione del 1968, ad un sistema verticistico e autoritario. Tre sono le vie possibili per un'educazione alla pace: la prima, la più antica, si avvale di lezioni di docenti che trasmettono in modo intuitivo i valori della pace (una sorta di *mainstreaming*, cioè di un flusso vitale che attraversa le discipline). La seconda via, più recente, fa dell'educazione alla pace un obiettivo dell'attuale insegnamento, a più voci e all'unisono, dell'educazione civica (ai sensi della l. 92 del 20 agosto 2019). La terza via, ancora da esplorare, la immagina come disciplina a sé, da istituzionalizzare, con un suo docente e un curriculum, a sviluppo longitudinale.

Indipendentemente dal tipo di strada, è necessario che siano valorizzate e codificate le buone prassi sperimentate nel tempo: poesie, racconti, romanzi, film, quadri, canzoni che veicolino il valore della convivenza dei popoli, dei diritti, delle libertà e della fratellanza, o che denuncino il massacro causato dai conflitti bellici; pagine di storia sul sangue pagato dai popoli e dai soldati nelle trincee e ai fronti, sul prezzo di dolore vissuto dalle famiglie dei caduti e che raccontino, altresì, di vittime e di carnefici, ma anche di giusti e di lotta alla mafia; riflessioni di filosofi, per tutti Giovanni Amos Comenio (con il suo *Tribunale della pace*), Erasmo da Rotterdam (con *Querela Pacis*), Immanuel Kant (con i suoi articoli di *Per la pace perpetua*, e per aver detto che l'educazione umanizza); indicazioni di pedagogisti (M. Montessori, J. Dewey, don L. Milani, M. Nussbaum), costruttori di pace (D. Dolci, A. Capitini e altri), antropologi che guidino alla scoperta delle culture del mondo e al rispetto di tutti, nell'equilibrio tra relativismo e universalismo, tra locale e "glocale" (ne parla Zygmunt Bauman, rifacendosi a James I. Robertson).

Ai fini dell'educazione alla pace assume importanza anche lo studio della legislazione e dei programmi scolastici nel rapporto con il potere di turno, del diritto (la Costituzione italiana), della sociologia (stratificazione sociale, devianza, controllo sociale, carcere), dell'economia (sostenibile ed etica, prodotto interno lordo e benessere interno lordo), della filosofia politica (dagli utopisti ai contrattualisti: T. Hobbes, J. Locke e altri), della psicologia (i conflitti interiori e con gli altri), delle religioni (guerre, dialogo).

La scuola deve anche utilizzare le esperienze dei viaggi e dello sport e deve cogliere le occasioni formative proposte dal territorio. Si pensi alla partecipazione, come fruitori di *matinée* o come studenti dell'ex alternanza scuola-lavoro, a spettacoli teatrali, concerti, mostre, rappresentazioni classiche come quelle di Siracusa, ai festival di cinema. Per tutti, il *Vittoria Peace Film Fest*, una rassegna, prossima alla XIII edizione (dicembre 2025), di lungometraggi, corti, documentari, in concorso e non, sui temi della nonviolenza, del rispetto dei diritti umani, delle diversità e dell'ambiente.

#### 4. Pensiero critico e Comunicazione Nonviolenta nell'epoca della polarizzazione sui social. Una sfida educativa per le nuove generazioni



Negli ultimi anni, a diventare la principale fonte di informazione per le giovani generazioni sono stati *social media*, i quali hanno sostituito giornali e telegiornali. Questa trasformazione ha esposto gli adolescenti a un ambiente informativo caotico, in cui notizie e contenuti manipolativi convivono in un flusso di dati che scorre con la stessa facilità con cui le dita si muovono sullo schermo di uno *smartphone*. A essere messa alla prova da sofisticate strategie di disinformazione — che sfruttano intelligenza artificiale, *troll farm* e *deepfake* per polarizzare l'opinione pubblica — è la capacità di distinguere i punti di vista espressi in buona fede dai contenuti manipolativi. Questi ultimi sollevano interrogativi fondamentali sulla tenuta delle democrazie e lanciano sfide al mondo dell'informazione, ma anche all'educazione. Se si pensa che la prima affermazione sia troppo drastica, si prendano in considerazione le elezioni presidenziali americane del 2016 già citate in *Idee in form@zione* (Broli, 2024), oppure quelle del 2020, nelle quali sembrerebbe che l'*Internet Research Agency* abbia orchestrato una campagna di manipolazione digitale senza precedenti. In entrambi i casi, attraverso account falsi e bot, i social sono stati inondati di contenuti polarizzanti progettati per esacerbare divisioni politiche e sociali. La Corte costituzionale romena sostiene che tecniche simili siano state utilizzate

anche nelle elezioni presidenziali nazionali del 2024, dove una presunta campagna di disinformazione su TikTok sarebbe riuscita con successo a ribaltare il risultato elettorale portando la Corte ad annullare il secondo turno. A fine aprile 2025 non sono ancora emerse prove definitive a supporto delle accuse, e le indagini restano in corso. Tuttavia, l'annullamento del voto ha già generato un forte aumento della sfiducia nelle istituzioni e nel sistema giudiziario.

A prescindere dagli attori coinvolti, è importante notare che lo scopo primario delle campagne manipolative non sembra essere *soltanto* il supporto a uno specifico candidato, quanto lo sforzo per disgregare la società civile, con ripercussioni che vanno ben oltre le elezioni.

Una democrazia necessita in primo luogo di dialogo a tutti i livelli, popolare e istituzionale. Le divergenze di opinioni interne alla nostra società devono essere affrontate partendo dal presupposto che idee diverse non siano il frutto di incompetenza, ignoranza, malafede, o ingenuità della controparte. Ritenerne il contrario significa perdere quell'empatia — di vitale importanza per la democrazia — che ci permette di cogliere i disagi, i problemi e gli interessi da cui nascono le posizioni che non condividiamo.

Un possibile asse di intervento per agire sulle future generazioni di elettori prevede l'educazione al pensiero critico, orientata a "distinguere il vero dal falso". Tale approccio competitivo al conflitto di idee — adottato nei Paesi scandinavi — può aiutare ragazzi e ragazze a riconoscere un tentativo di manipolazione all'interno del confronto. Ciononostante, esso non è altrettanto valido come collante sociale. Se da un lato il pensiero critico permette di smascherare strategie di disinformazione e falsità mediatiche, dall'altro il rischio è che la consapevolezza di queste dinamiche conduca a un ulteriore irrigidimento delle posizioni, alimentando sfiducia e incomunicabilità tra chi le ha riconosciute e chi ne resta vittima. Spesso chi cade nella disinformazione o nei tentativi manipolativi non lo fa per superficialità o malafede, ma perché le narrazioni che essi veicolano rispondono a paure, frustrazioni e bisogni reali che meritano di essere compresi, anziché ridicolizzati o liquidati con un senso di superiorità intellettuale.

Ad affiancare l'educazione al pensiero critico, dunque, potrebbe esserci l'educazione alla Comunicazione Nonviolenta (CNV). Anziché puntare sul confronto aggressivo e sulla sopraffazione dell'altro, questo approccio mira a ricostruire il dialogo partendo dall'ascolto reciproco e dall'empatia. Mentre il pensiero critico aiuta a riconoscere disinformazione e malafede mediatica, la CNV funziona da antidoto contro la diffidenza e contro l'identificazione fra persone e ideologie, creando in ultima istanza le condi-

zioni affinché un terreno comune possa essere sondato senza resistenze emotive.

La disinformazione prospera in un clima di ostilità, dove gli individui si vedono come avversari anziché come interlocutori. Per contrastarla, non basta smentire le *fake news*: è necessario insegnare ai giovani a comunicare in modo costruttivo anche con chi ha opinioni opposte, riconoscendo che dietro ogni posizione si celano esperienze, sentimenti e bisogni che meritano di essere trattati con rispetto. Solo così è possibile trasformare un dibattito sterile in un confronto autentico e, di riflesso, rafforzare la tenuta della democrazia stessa.

Si auspica che il mondo dell'istruzione colga la sfida dell'informazione nell'era dei social, fornendo a studenti e studentesse gli strumenti del pensiero critico e della CNV per rafforzarne il coinvolgimento sui temi d'attualità che sentono vicini.

## Riferimenti bibliografici

- ARENDE, H. (1963, 1964). *Eichmann in Jerusalem*. London: Viking Penguin, a division of Penguin Putnam Dnc.
- BROLI, L. (2024). Intelligenza artificiale e diritto: lo stato dell'arte. *Idee in form@zione* (pp. 37-50), 12, <https://www.aracneeditrice.eu/it/pubblicazioni/estratti/10.53136/97912218111313-intelligenza-artificiale-e-diritto-lo-stato-dell-arte-estratto.html> (consultazione 01/09/2025).
- CONTRATTO COLLETTIVO NAZIONALE DI LAVORO (CCNL) delle istituzioni scolastiche ed educative, università e aziende ospedaliero-universitarie, istituzioni ed enti di ricerca e sperimentazione, istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica (AFAM), <https://www.contrattoscuola.it/> (consultazione 08/04/2025).
- DECRETO LEGISLATIVO 16 APRILE 1994, N. 297. *Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/21192/Decreto+legislativo+297+del+1994/377c571e-be98-44c6-8b19-8ff786f4c92b?version=1.0> (ultimo aggiornamento all'atto pubblicato il 07/04/2025).
- DOGLIOTTI MARASSO, A., & TROPEA, M.C. (2003). *La mia storia, la tua storia, il nostro futuro. Un gioco di ruolo per capire il conflitto Palestina-Israele*. Torino: Ega-Edizioni Gruppo Abele.
- DOLCI, D. (1985). *Palpitare di nessi*. Roma: Armando.
- ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE (INAPP) (2024). *Le competenze cognitive degli adulti: l'Italia non migliora nell'ultimo decennio con risultati inferiori alla media OCSE, pesano negativamente i divari territoriali*, <https://www.inapp.gov.it/sala-stampa/671613> (consultazione 10/12/2024).



- LEGGE 20 AGOSTO 2019, N. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. (19G00105) (G.U. n. 195 del 21-8-2019).
- ROGERS, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- ROSENBERG, M.B. (1972). *Mutual education. Toward autonomy and interdependence*. Seattle, WA: Bernie Straub Publishing Co., Inc. & Special Child Publications. Ed. it. (2009). *Educazione reciproca*. Reggio Emilia: Esserci edizioni.
- ROSENBERG, M.B., (1998). *Nonviolent Communication. A language of Life*. Encinitas, CA: PuddleDancer Press. Ed. it. (2003). *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla Comunicazione Nonviolenta*. Reggio Emilia: Esserci Edizioni.
- ROSENBERG, M.B., (2003). *Life-enriching Education: Nonviolent Communication Helps Schools Improve Performance, Reduce Conflict, and Enhance Relationships*. Encinitas, CA: PuddleDancer Press. Ed. it. (2015). *Educazione che arricchisce la vita. La Comunicazione Nonviolenta migliora i risultati scolastici, riduce i conflitti, valorizza le relazioni interpersonali*. Reggio Emilia: Esserci Edizioni.
- UNESCO (2023). *Draft revised 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924> (consultazione 08/04/2025).



## Sitografia

- Dire scuola fare pace, <https://direscuolafarepace.wordpress.com/>.
- Scienze per la Pace: trasformazione dei conflitti e cooperazione allo sviluppo, <https://www.cfs.unipi.it/orientamento-e-didattica/corsi-di-laurea-magistrale/scienze-per-la-pace-trasformazione-dei-conflitti-e-cooperazione-allo-sviluppo/>.

# Nuove Indicazioni Nazionali 2025?

## Un ritorno al passato

Antonio Giacobbi, Maria Renata Zanchin



*Il contributo racconta e documenta il dibattito, il clima, gli interventi, le critiche e alcuni degli eventi che hanno accompagnato la pubblicazione delle “Indicazioni Nazionali per il Curricolo – Scuola dell’infanzia e Scuole del Primo ciclo di Istruzione 2025”, dalla prima bozza di marzo fino al testo definitivo pubblicato a distanza di nove mesi, il 9 dicembre 2025, dopo il parere del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) e i due successivi del Consiglio di Stato (CdS). Tra le critiche riportate e nostre considerazioni, mettiamo in evidenza il carattere ideologico dell’operazione culturale del Ministero dell’Istruzione e del Merito (MIM), evidente soprattutto nella Premessa e ripreso spesso nelle dichiarazioni del ministro e della coordinatrice della commissione. Nel testo definitivo viene confermata l’impostazione ideologica visibile soprattutto nel capitolo di Storia, ispirato a una visione nazionalistica che non condividiamo. Rispetto alla bozza iniziale vi sono alcune modifiche positive dovute forse a qualche ripensamento e probabilmente alle tante voci critiche, mentre le richieste del CSPI e del CdS sono state accolte molto parzialmente.*

**PAROLE CHIAVE:** *Indicazioni Nazionali, curriculum, complessità/linearità, interculturalità/nazionalismo, insegnamento/apprendimento*

*This article reports and documents the debate, the general sentiment, the interventions, the criticisms and some of the events that accompanied the publication of “Indicazioni Nazionali per il Curricolo – Scuola dell’infanzia e Scuole del Primo ciclo di Istruzione 2025” (National Curriculum Guidelines – Preschool and Primary Education 2025), from the first draft in March to the final text, published nine months later on December 9, following the opinion of the Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (Higher Council of Public Education, CSPI) and the subsequent two given by the Consiglio di Stato (Council of State). Among the reported criticisms and our own considerations, we highlight the ideological nature of the cultural operation of the Ministero dell’Istruzione e del Merito (Ministry of Education and Merit, MIM), which is particularly evident in the Introduction and often repeated in statements by the Minister and the coordinator of the commission. The final text confirms the ideological approach that is particularly evident in the chapter on history, which is inspired by a nationalistic vision that we do not share. Compared to the initial draft, there are some positive changes, perhaps due to some rethinking and probably to the many critical voices. However, the requests of the CSPI and the CdS have only been partially accepted.*

**KEYWORDS:** *Indicazioni Nazionali, curriculum, complexity/linearity, interculturalism/nationalism, teaching/learning*



## 1. La prima pubblicazione: marzo 2025

L'intervento sulle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo – Scuola dell'infanzia e Scuole del primo ciclo* (di seguito IN 2025) non era previsto in forma esplicita nei programmi elettorali dei partiti del Centrodestra per le elezioni politiche del 2022. L'accordo quadro depositato dalla coalizione non ne parla in nessuno dei 9 punti raccolti sotto il titolo "Scuola Università Ricerca". Qualcosa si intuisce in quello di Fratelli d'Italia, dove torna più volte il concetto di identità nazionale, mentre è già rilevante l'attenzione data alla famiglia. La Lega prevede addirittura che per ogni iniziativa delle scuole sul versante educativo «deve esserci l'esplicito e libero assenso dei genitori o di chi ne fa le veci»<sup>1</sup>. Il ministro non parla delle IN 2025 nemmeno in audizione alle commissioni di Camera e Senato nel presentare le linee del suo ministero. Ma l'anno dopo le elezioni Ernesto Galli della Loggia e Loredana Perla firmano un libro che ha un titolo predittivo, *Insegnare l'Italia, una proposta per la scuola dell'obbligo*. Non è un caso: i due autori saranno poi, rispettivamente, il coordinatore della parte relativa alla Storia e la coordinatrice scientifica della Commissione che scriverà materialmente il testo delle IN 2025. L'introduzione esplicita chiaramente un'idea come risposta alla domanda "a cosa deve servire la scuola?". Scrivono i due:

Noi siamo convinti che questi bambini e adolescenti da abituare ad essere bravi cittadini capaci di ragionare con la propria testa non possano essere pensati come abitanti del pianeta Marte o del "mondo intero". Debbono invece essere pensati come italiani e quindi che anche la loro istruzione debba essere orientata in questo senso: cioè alla conoscenza dei materiali storico-culturali che hanno costruito l'identità italiana. (Galli della Loggia & Perla, 2023, p. 6)

Più avanti si legge una riga che appare, più che un'opinione, un giudizio pesante e offensivo sugli autori delle Indicazioni Nazionali del 2012<sup>2</sup> definiti «quelli scervellati che hanno redatto i programmi in vigore» (Galli della Loggia & Perla, 2023, p. 47). Si noti il termine "*programmi*" che sembra tradire anche la volontà di una netta inversione di rotta della scuola dell'autonomia del 1999 nei confronti della quale il Ministero non detta più i *programmi* ma definisce *indicazioni nazionali* e obiettivi di apprendimento specifici, sulla base dei quali compete alle scuole organizzare i curricula<sup>3</sup>.

1 Programma Lega 2022, [https://static.legaonline.it/files/Programma\\_Lega\\_2022.pdf](https://static.legaonline.it/files/Programma_Lega_2022.pdf), p. 108.

2 Con Indicazioni 2012 (IN 2012) si intende l'integrazione delle Indicazioni Nazionali 2012 con il documento Nuovi scenari 2018.

3 d.P.R. 275/99: «Art. 8 (Definizione dei curricula)1. Il Ministro della pubblica istruzione, previo parere delle competenti Commissioni parlamentari sulle linee e sugli indirizzi generali, defi-

Che le IN 2025 rispondano a una opzione ideologica conservatrice trova conferma in un articolo che Galli Della Loggia pubblicherà sul *Corriere della Sera* l'11 luglio. Dopo aver criticato la destra al governo per non aver nemmeno tentato operazioni di egemonia culturale, scrive che «un po' di coraggio e di ambizione è stato costretto a mostrarlo il solo ministro Valditarà, imbarcandosi nella perigliosa impresa di dar vita niente di meno che a nuove indicazioni per la scuola italiana dell'obbligo».

Tornando alle prime fasi della vicenda, una decisiva conferma che questa è l'ispirazione si ha quando, nel marzo 2025, il MIM pubblica le *Nuove Indicazioni 2025 – Scuola dell'Infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*<sup>4</sup>. Il concetto di curriculum, che era nel titolo delle IN 2012, è sparito. Il testo consta di 153 pagine, comprese le prime 7 per la descrizione della commissione e del metodo di lavoro e 13 per due appendici. La Commissione aveva iniziato i suoi lavori già nei primi mesi del 2024, anche con audizioni con «insegnanti e professionisti dei contesti scolastici di ogni ordine e grado»<sup>5</sup>. Merita segnalare la composizione della commissione composta da un coordinamento di 8 membri e da 107 esperti, per un totale di 115 membri, in prevalenza docenti universitari. I docenti di scuola dell'infanzia e del primo ciclo sono 15, tanti quanti i docenti di scuole secondarie di secondo grado.

Da una delle appendici si apprende del lungo lavoro fatto in via preliminare, raccogliendo analisi, documenti e proposte da associazioni di categoria. Ad agosto 2024 la Commissione dichiara di aver invitato 138 associazioni, di aver effettuato 120 audizioni e ricevuto 77 documenti.

Coerentemente con il titolo, il MIM sollecita anche il dibattito (!!!) nelle scuole. Lo fa mediante un questionario inviato il 25 marzo. È un questionario a risposte chiuse che, per come è formulato, sarà definito dal Forum Veneto delle Associazioni Professionali della scuola un *plebiscito*. È infatti formato da 22 quesiti con 4 risposte chiuse, ma uno solo contempla la possibilità di rispondere “Non condividiamo la scelta”. Tutti gli altri espri-

nisc a norma dell'articolo 205 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297 sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, per i diversi tipi e indirizzi di studio:

- a) gli obiettivi generali del processo formativo;
- b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
- c) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale;
- d) l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche».

4 Saranno quattro le versioni delle IN (marzo, giugno, luglio e dicembre 2025). Cfr. bibliografia MIM (2025).

5 Circolare ministeriale 086/2025, che accompagna la prima pubblicazione delle IN 2025.

mono in varie forme l'apprezzamento: è leggibile e ben strutturato... si condivide l'impianto... rende più chiaro l'obiettivo.... Chi non opta per una di queste scelte può non rispondere oppure segnalare l'opportunità di qualche miglioramento: ... approccio innovativo ma richiede più tempo, sarebbe più utile ampliare le conoscenze, il documento è più comprensibile sul piano linguistico che della resa grafica (?), il documento risulta più comprensibile sul piano della resa grafica, meno a livello linguistico (??). In sostanza, è ammesso solo il consenso. Il MIM concede anche la possibilità di proporre suggerimenti e osservazioni in massimo 250 caratteri spazi compresi. Può essere compilato da un gruppo di docenti su mandato del collegio, dal dirigente e/o dal suo staff, da un gruppo informale di docenti. In ogni caso entro il 10 aprile. Alcune associazioni propongono alle scuole di non rispondere o di inviare al MIM dei documenti ritenendo inaccettabile e offensivo il metodo per un documento che sarà fondamentale per la scuola negli anni successivi e che, nelle stesse intenzioni del ministro, ribalta completamente la cultura pedagogica e professionale che aveva preso le mosse già dalle Indicazioni Nazionali del 2007. Le scuole si stanno avviando alla fine dell'anno scolastico, con impegni che si aggiungono per questo alla consueta burocrazia e non possono essere sufficienti alcuni giorni per leggere, studiare, confrontarsi su un testo impegnativo. Dopo le proteste di diverse associazioni, la data di consegna è prorogata al 17 aprile.

Il documento ha provocato subito numerose e significative reazioni negative da parte di associazioni professionali e scientifiche. Tra le organizzazioni sindacali solo FLC CGIL si è mossa con una rete di associazioni. Le critiche sono rivolte in particolare al complessivo impianto culturale e pedagogico, al profilo professionale del docente e alla concezione di una scuola meno autonoma e meno capace di organizzare il proprio curriculum. Tra queste:

- la scomparsa del concetto di cultura nel titolo della premessa che era *Cultura Scuola Persona* nelle IN 2012 e che diventa ora *Persona Scuola Famiglia*. Nel testo del 2012 la cultura era il supporto fondante di “scuola e persona” e ne assicurava uno sviluppo aperto e solido;
- il docente è definito *magister*, da *magis*, ossia *più*, il modello che *informa* la volontà di apprendimento degli alunni;
- le IN 2025 contengono una infinita quantità di suggerimenti metodologici e proposte di attività didattiche come se gli insegnanti fossero incapaci o non fossero dei professionisti.

Evidenziamo, tra gli altri che vedremo in seguito, questi tre dati perché sono tra quelli che mettono più in discussione il lavoro fatto dagli insegnanti negli anni precedenti. La loro reazione si fa sentire soprattutto tramite le loro associazioni. Ma non mancano iniziative di gruppi di docenti che si studiano il testo a partire proprio dalle loro competenze professionali. Segnaliamo, tra le altre, una affollata assemblea di docenti di Padova in un parco cittadino e raccolte di firme in diverse scuole.

## 2. Il dibattito tra marzo e maggio



Di seguito una sommaria sintesi delle critiche provenienti, oltre che da singoli docenti e ricercatori, anche da associazioni professionali e scientifiche che alimentano un ricco dibattito.

### 2.1. Le voci critiche

Già in marzo erano stati via via elaborati documenti e articoli, realizzate conferenze stampa, organizzati convegni e *webinar*. A fine aprile Dario Ianes aveva pubblicato per la Erickson un testo dal significativo titolo *Crede-re, obbedire, insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*. Un numero tra i tanti appariva già interessante: sedici le associazioni per la didattica della Storia che avevano radicalmente criticato la parte del testo dedicata a questa disciplina, firmando il 31 marzo un comunicato congiunto.

Due rilievi di carattere generale emergevano da queste voci che riguardano una certa narrazione della scuola e la scarsa coerenza del testo.

Per quanto riguarda la prima, le voci critiche sottolineavano, in alcune parti delle IN 2025, ma soprattutto in alcuni commenti del ministro che avevano accompagnato l'uscita di questo documento e precedentemente la nuova norma sulla valutazione del comportamento (legge n. 150/2024), una narrazione marcatamente negativa sullo stato della scuola italiana, nella proclamata intenzione di voler restituire autorevolezza e centralità alla figura del docente, come rimedio alle politiche scolastiche dei precedenti governi che l'avrebbero sminuita<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Molti di noi si erano interrogati, per esempio, sul senso di un'affermazione come la seguente, in un testo contenente indicazioni per la progettazione del curriculum: «Dileggiare una scuola, sporcarne le pareti, distruggerne gli arredi, offendere un insegnante [...] sono i segni preoccupanti di un cedimento valoriale del rispetto e della fiducia dovuti all'istituzione culturale più importante del nostro Paese» (p. 9 della bozza di marzo, rimasta comunque presente anche nel testo definitivo di luglio, p. 7, con la sostituzione del verbo *dileggiare* con il verbo *danneggiare*).

Per quanto riguarda la stesura complessiva, le critiche rilevavano ridondanze e contraddizioni tra le parti del documento e uno stile testuale caratterizzato dalla convivenza tra un linguaggio a volte sciatto e un tono paternalistico e retorico, con numerose citazioni in latino.

## 2.2. *Le principali problematiche rilevate nella prima fase del dibattito (marzo-maggio)*

Le criticità prevalentemente rilevate nella prima fase del dibattito sono qui proposte per ampie categorie, data la complessità e la varietà delle considerazioni, che sarebbe impossibile riportare esaustivamente nelle loro specificità:

- *criticità di ordine ideologico e sociale*: abbandono di un modello democratico, laico, critico di scuola in favore di un paradigma chiuso e dogmatico; enfasi sull'identità nazionale e sulla centralità dell'occidente, della sua storia e delle sue fonti a scapito della prospettiva interculturale che caratterizzava le IN 2012 e del principio di cittadinanza globale; una concezione di persona più come singolo che come soggetto sociale; assenza di una prospettiva sull'educazione sessuale e affettiva per prevenire la violenza di genere;
- *criticità di ordine epistemologico*: riduzione del paradigma della complessità con conseguente approccio semplificato alle discipline; proposta di contenuti opinabili come "La piccola vedetta lombarda" spacciati per conoscenze, addirittura conoscenze essenziali; sottovalutazione dell'importanza dello spirito critico; negazione nella disciplina Storia della funzione delle fonti; accentuazione in Italiano dell'apprendimento della grammatica e di una tipologia testuale come il riassunto rispetto alla varietà dei testi, enfasi sulla memorizzazione e sulla scrittura in corsivo, oltre alla divisione in lingua e letteratura;
- *criticità di ordine pedagogico didattico*: debolezza del principio curricolare, accentuata dalla proposta minuziosa di conoscenze; impostazione trasmissiva di alcune discipline, in contraddizione con la proposta di metodologie attive; debole concezione di laboratorialità, appiattita sul laboratorio scientifico; ritorno alla scuola dell'insegnamento più che dell'apprendimento e conseguente marginalità dello studente a favore della centralità del *magis*, presentato come *volano del desiderio di apprendere di un allievo*; concetto di talento come dote innata anziché come potenzialità personale da sviluppare in ciascuno grazie all'ambiente di apprendimento; personalizzazione come strategia che governa le scelte educative e didattiche e come unica *traiettoria teorico-pratica* per l'inclusione, a scapito dell'individualizzazione.

### 2.3. Una sitografia delle voci critiche nella prima fase del dibattito (pubblicazioni, articoli, interviste)

Le voci critiche di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente provengono da associazioni professionali e disciplinari della scuola (di insegnanti e dirigenti) ma anche di genitori e studenti/studentesse, del sindacato FLC-CGIL, di eminenti studiosi e ricercatori in ambito psicopedagogico e disciplinare<sup>7</sup>.

#### 2.3.1. Il pensiero di alcuni studiosi e ricercatori in ambito psicopedagogico e disciplinare

Articolo 33, *Il passo indietro delle Nuove Indicazioni Nazionali*, Edizioni Conoscenza, maggio 2025, <https://www.articolotrentatre.it/rivista/maggio-2025>. Il numero monografico della rivista contiene contributi critici di Massimo Baldacci e altri autori. Articolo 33 è la rivista *on line* di Proteo Fare Sapere e FLC.

Ceruti M., *A scuola di complessità ibridando i saperi del nuovo umanesimo*, il Sole 24ore, 27 febbraio 2025, <https://www.historicaludens.it/didattica-della-storia/554-a-scuola-di-complessita-complessita-ibridando-i-saperi-del-nuovo-umanesimo.html>. L'autore sostiene che il vecchio paradigma della nazionalizzazione, opposto a quello della complessità, educa alla sudditanza anziché alla cittadinanza.

Janes D. (a cura di), *Credere, obbedire, insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*, Trento, 2025, <https://www.erickson.it/it/credere-obbedire-insegnare>. Anche con una copertina molto efficace, diciassette voci autorevoli offrono un'analisi approfondita delle IN 2025 e ne esplorano con sguardo critico gli effetti su autonomia, insegnamento e formazione del futuro.

Prandi M., *Perché insegnare la grammatica*, Il Mulino Rivista di cultura e di politica, 11 febbraio 2025, <https://www.rivistailmulino.it/a/perch-insegnare-la-grammatica>. L'autore, contrapponendosi al modello linguistico e grammaticale veicolato nelle IN 2025, sostiene che lo studio della grammatica non può essere un addestramento al rispetto passivo di regole, ma comporta una maggiore educazione alla consapevolezza.

<sup>7</sup> Le date di consultazione di tali fonti sono 3 e 10 aprile, 2, 15 giugno e 1, 4, 12 luglio 2025.

Vanoli A., *Ministro Valditara: cos'è questo Occidente?* in Doppiozero, 19 marzo 2025, <https://www.doppiozero.com/ministro-valditara-cose-questo-occidente>. Nell'articolo viene aspramente criticato l'approccio eurocentrico della Storia nelle IN 2025, problematizzando l'idea stessa di "Occidente" e della sua presunta superiorità.

Brusa A., *Basta un libro per smentire un'intera commissione*, in Domani, 20 febbraio 2025, <https://www.editorialedomani.it/idee/cultura/didattica-della-storia-basta-un-libro-per-smentire-unintera-commissione-f08qdk19>. L'articolo di Brusa critica la visione lineare dell'insegnamento di questa disciplina nelle IN 2025, problematizzando la questione delle diverse storiografie e conseguentemente dei modelli di insegnamento della Storia.

Palermo R., *Indicazioni Nazionali, il pedagogista Corsini: "Propongono un modello di valutazione molto discutibile"* (intervista), in La Tecnica della scuola, 23 marzo 2025, <https://www.tecnicadellascuola.it/indicazioni-nazionali-il-pedagogista-corsini-propongono-un-modello-di-valutazione-molto-discutibile-intervista>. Secondo Corsini, nelle IN 2025 emerge un modello di valutazione contenente alcuni principi generali condivisibili, fortemente contraddetti però dall'impianto generale del documento. Viene criticata l'espressione "valorizzazione dello studente" anziché dell'apprendimento e l'assenza del riferimento alla regolazione, da parte del docente, della propria attività didattica.

Ajello A.M., *Scuola, il dibattito sulle Nuove Indicazioni Nazionali: la valutazione non deve servire a misurare lo studente, ma la singola prestazione*, in Corriere della sera, 10 aprile 2025 (modificata l'11 aprile 2025), [https://www.corriere.it/scuola/25\\_aprile\\_10/scuola-il-dibattito-sulle-nuove-indicazioni-nazionali-la-valutazione-non-deve-servire-a-misurare-lo-studente-ma-la-singola-6f82b2f3-820c-4c3b-a80d-b7147b10cxlk.shtml](https://www.corriere.it/scuola/25_aprile_10/scuola-il-dibattito-sulle-nuove-indicazioni-nazionali-la-valutazione-non-deve-servire-a-misurare-lo-studente-ma-la-singola-6f82b2f3-820c-4c3b-a80d-b7147b10cxlk.shtml). L'autrice evidenzia come le verifiche siano uno strumento utile in primo luogo al docente per capire come ha funzionato la sua proposta didattica rispetto all'apprendimento degli studenti, elemento che non emerge dal paragrafo sulla valutazione delle IN 2025.

### 2.3.2. I documenti di associazioni della scuola

Domani, *Nuove indicazioni nazionali: cosa dicono gli insegnanti, le associazioni, i sindacati*, 3 aprile 2025, aggiornato a 14 aprile 2025, <https://www.editorialedomani.it/fatti/scuola-nuove-indicazioni-nazionali-linee-guida->

phgr45qc. L'editoriale ricostruisce, seppur sinteticamente, l'ampio dibattito critico sviluppatosi tra il mese di marzo e l'inizio di aprile 2025, raccogliendo comunicati, analisi e prese di posizione di varie realtà educative, associazioni, gruppi formali e informali di docenti.

ANDIS (Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici), *Il Consiglio nazionale sulle Nuove Indicazioni 2025*, <https://www.tuttoscuola.com/indicazioni-nazionali-2025-visione-idealizzata-della-scuola-e-carenze-operative-la-lettura-critica-dellandis/>, 27 marzo 2025. Le IN 2025 vengono analizzate con sguardo critico secondo sette assi tematici e attraverso la lente del dirigente scolastico, *leader* educativo e gestore della complessità organizzativa della scuola: sono ritenute idealizzate, parziali e talvolta scollegate dalla realtà viva delle scuole italiane.

ANDIS, CIDI, LEGAMBIENTE Scuola e formazione, MCE, PROTEO Fare Sapere, Associazione Maestro Dino Zanella, ANFIS, *Le Nuove indicazioni 2025: perché tanta fretta?*, <https://www.mce-fimem.it/wp-content/uploads/2025/03/Le-Nuove-indicazioni-nazionali-COMUNICATO-INTERASSOCIATIVO-DEFINITIVO.pdf>, 18 marzo 2025. Le associazioni firmatarie, oltre a lamentare la frettezza delle audizioni concesse dal MIM, evidenziano gravi criticità riferibili all'abbandono del paradigma culturale della complessità e di un modello democratico laico e critico di scuola, in favore di un approccio chiuso e dogmatico.

CGD (Coordinamento Genitori Democratici), *INSIEME, PER CONTRASTARE LE INDICAZIONI NAZIONALI*, Coordinamento Genitori Democratici Onlus, 24 marzo 2025, <https://www.genitoridemocratici.it/2025/04/01/insieme-per-contrastare-le-indicazioni-nazionali/>. Il coordinamento dei genitori democratici, firmatario con le associazioni professionali della scuola della richiesta di una moratoria del testo delle IN 2025 e dell'apertura di un'autentica fase di consultazione, rilancia e pubblica l'invito delle associazioni della scuola al presidio del 2 aprile 2025 presso l'Università Roma Tre.

CIDI, *NUOVE INDICAZIONI 2025: NON IN NOSTRO NOME*, di Valentina Chinnici, in *Insegnare – Rivista del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti*, 23 marzo 2025, <https://www.insegnareonline.com/rivista/editoriali/nuove-indicazioni-nazionali>. L'editoriale critica l'assenza di un reale confronto dialettico da parte del MIM, sia per i tempi e lo stile di audizioni e consultazioni, che per gli spazi concessi alle risposte. Il testo delle IN 2025 viene definito *divisivo e ideologico*.

Conferenza stampa alla Camera dei deputati, *Il mondo dell'educazione, della scuola e della ricerca rifiuta le Indicazioni Nazionali 2025*, 17 aprile 2025, <https://www.proteofaresapere.it/news/notizie/educazione-scuola-ricerca-rifiuta-indicazioni-nazionali-2025> e <https://www.youtube.com/watch?v=q7NrYC3wRjQ>. Nella conferenza stampa, le associazioni protagoniste denunciano una pericolosa operazione di revisione della cultura democratica della Scuola e del Paese.

Documento presentato in conferenza stampa da 18 associazioni per il rifiuto delle Indicazioni Nazionali 2025, 17 aprile 2025, <https://www.mce-fimem.it/per-una-scuola-democratica-e-costituzionale-critiche-alle-indicazioni-2025/>. Il documento esprime gravi preoccupazioni per la radicale discontinuità culturale e pedagogica, rispetto alle IN 2012, delle IN 2025, ispirate invece a una vecchia idea di scuola e di insegnamento.

FONADDS (Forum delle Associazioni Nazionali della Scuola), 8 maggio 2025, <https://adiscuola.it/lettera-del-fonadds-al-ministro-valditara/>. La lettera chiede di tenere conto del dibattito serio e largamente convergente suscitato dalla bozza di marzo delle Nuove Indicazioni e di dare il tempo per coinvolgere una maggiore pluralità di voci e di esperti e il mondo della scuola.

Forum per l'Educazione e la Scuola del Piemonte, *Comunicato*, 4 aprile 2025, <https://example2825.wordpress.com/2025/04/10/comunicato-del-forum-per-leducazione-e-la-scuola-del-piemonte/>. Il Forum del Piemonte denuncia sia le modalità non democratiche scelte dal Ministero per la *revisione* delle Indicazioni in vigore, sia il contenuto del documento che riporta la scuola al passato.

Sette Associazioni del Forum Veneto della Scuola, 1 aprile 2025, *Nuove Indicazioni Nazionali. La consultazione non può essere un plebiscito!* In questo documento, mandato alle scuole e presentato in due conferenze stampa nel Veneto, il Forum propone a dirigenti e colleghi docenti di non rispondere ai quesiti del questionario, inviare al Ministero e agli USR documenti con osservazioni e proposte e chiedere tempi adeguati di riflessione.

Proteo Fare Sapere, Intervento del presidente Massimo Baldacci sulle Nuove Indicazioni nazionali, pronunciato al seminario di FLC CGIL e Proteo Fare Sapere a Didacta (Firenze, 14 marzo 2025), <https://www.proteofaresapere.it/news/notizie/intervento-presidente-massimo-baldacci-nuove-indicazioni-nazionali-pronunciato-seminario-flc-cgil-proteo-sapere->

didacta-firenze-14-marzo-2025. Nel suo intervento, Baldacci focalizza con sguardo fortemente critico due aspetti, tra loro complementari e reciprocamente coerenti: l'ispirazione culturale etnocentrica, e precisamente occidentocentrica, l'ispirazione pedagogica antiegalitaria e determinista.

MCE, *Scheda politica su Indicazioni Nazionali*, 74<sup>^</sup> Assemblea Nazionale MCE, aprile 2025, <https://drive.google.com/drive/folders/1sXHbf9h1D6rSITnz83toY0K4EhNnUUVW>. Nel documento si invitano la scuola, l'università, la ricerca, le associazioni professionali a sostenere iniziative di mantenimento dei criteri pedagogici e culturali sottostanti alle attuali Indicazioni del 2012.

### 2.3.3. *Le prese di posizione dei sindacati*

FLC CGIL aveva espresso fin dalla prima uscita delle IN 2025, l'11 marzo, la sua contrarietà attraverso la voce di Gianna Fracassi, ritenendo «che il testo delle Nuove indicazioni nazionali contenga un impianto culturale ideologico, dogmatico e obsoleto, in cui vengono proposti metodi e contenuti di un rassicurante passato remoto o remotissimo», <https://www.flcgil.it/comunicati-stampa/flc/gianna-fracassi-nuove-indicazioni-nazionali-incontro-commissione-studio.flc>.

Il testo viene giudicato *irricevibile*, nonché frettolosa la fase di consultazione delle associazioni professionali e delle scuole con modalità limitate nell'ascolto e nella partecipazione. Il sindacato e numerose altre associazioni organizzano un presidio a Roma il 2 aprile: *Incontro con il mondo della scuola e delle associazioni professionali per il dibattito pubblico sulle Indicazioni*. Hanno partecipato CGD, CIDI, Coordinamento CARE, FLC CGIL, Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, Legambiente Scuola e Formazione, CEMEA Federazione Italiana, MCE, Proteo Fare Sapere, Rete degli Studenti Medi, Unione degli Studenti, <https://www.flcgil.it/scuola/nuove-indicazioni-nazionali-appello-per-la-scuola-democratica-presidio-il-2-aprile.flc>.

La CISL scuola definisce il questionario inviato dal MIM alle scuole nel mese di marzo una consultazione di facciata, priva in realtà di alcuna reale incidenza sugli esiti del lavoro in via di svolgimento e conferma la preoccupazione e la perplessità che sta suscitando la revisione in corso delle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo, [https://www.orizzontescuola.it/nuove-indicazioni-nazionali-cisl-e-gilda-consultazione-di-facciata-tutto-e-possibile-fuorche-essere-in-disaccordo/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.orizzontescuola.it/nuove-indicazioni-nazionali-cisl-e-gilda-consultazione-di-facciata-tutto-e-possibile-fuorche-essere-in-disaccordo/?utm_source=chatgpt.com).

Il sindacato UIL RUA aveva espresso la sua posizione con un approfondimento del 28 aprile 2025, <https://uilsuola.it/nuove-indicazioni-nazionali-2025-il-nostro-approfondimento/>.

I Cobas avevano espresso la loro visione critica in un contributo del 7 aprile 2025, <https://www.cobas-scuola.it/nuove-indicazioni-2025-un-modello-di-scuola-inaccettabile-secondo-i-cobas/>.



### 3. Le ricadute delle voci critiche: cosa è cambiato nella versione di giugno (confermato nel testo definitivo)

Nella successiva bozza di giugno delle IN 2025, si sono registrate alcune modifiche che ci sembra possibile interpretare positivamente come frutto del dibattito critico sviluppatosi dopo l'uscita della bozza di marzo.

Pur reputando che l'idea di fondo sulla scuola e sull'apprendimento non sia cambiata, segnaliamo le modifiche apportate. Il nostro scopo, infatti, è orientare le scuole a definire il curriculum di Istituto alla luce del testo delle IN 2025 con spirito critico e costruttivo. Pur nel rispetto di ciò che è prescrittivo, sarà importante distinguere gli aspetti validi da quelli discutibili e fare le scelte giuste, utilizzando al meglio il principio dell'autonomia sancito dal d.P.R. 275/99 e chiaramente riconosciuto anche dalle IN 2025<sup>8</sup>. In tal modo questo momento problematico potrà rivelarsi un'opportunità per rimettere a fuoco alcuni principi e pratiche importanti sul piano psicopedagogico e didattico, recuperando il valore e l'ispirazione inesauribile delle IN 2012.

Le modifiche apportate nel testo di giugno riguardano sostanzialmente i seguenti concetti: curriculum, persona, *magis*, talento, personalizzazione e individualizzazione. In primo luogo, il fondamentale termine *curriculum* è stato restituito al titolo del documento, *Indicazioni Nazionali per il curriculum – Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*, scelta sostanziale per la natura e la funzione che il concetto riveste nella prospettiva dell'autonomia scolastica: se a livello nazionale vengono date le indicazioni, il curriculum viene elaborato dalle scuole nella loro autonomia e ne rappresenta il documento identificativo nel rapporto con il contesto vivo e reale in cui la scuola si colloca.

<sup>8</sup> Cfr. Brusa (2025) in <https://www.gessetticolorati.it/dibattito/2025/07/07/nuove-indicazioni-2025-per-la-storia-non-e-cambiato-nulla/>: «Vie di fuga? Fortunatamente esistono disposizioni sull'autonomia scolastica che la Commissione non poteva modificare. A queste, per ironia della sorte, ha dedicato la frase più chiara di tutto il testo. Da prendere in parola».

Il concetto di *persona* (§ *Persona, scuola, famiglia*) è stato rielaborato, riducendo la componente individualistica che lo caratterizzava nella bozza di marzo, ovvero eliminando del tutto le due precisazioni «la persona è una realtà che si costituisce attraverso la possibilità di dire ‘io’» e «ogni identità si oppone necessariamente ad una alterità». È stata inoltre introdotta un’affermazione importante: «La persona è identità, relazione e partecipazione».

La posizione del *magis* (§ *Insegnante professionista e Magister*) è stata solo in parte ridimensionata, con una formula più possibilista: il *magis* non è, come nella bozza di marzo, ma *può essere* volano del desiderio di apprendere dell’allievo. E ancora, nella bozza di giugno all’allievo/allieva si riconosce (finalmente!) di essere «animato dal desiderio di imparare» che non gli/le era riconosciuto nella versione precedente. Altro termine spia, correlabile a quello di *magis*, è *guida* riferito sempre all’insegnante.

La definizione del concetto di *talento* (§ *Scuola e nuovo umanesimo*) è stata modificata, da dote innata a potenzialità personale da sviluppare in ciascuno grazie a un ambiente di apprendimento capacitante.

Il principio di *personalizzazione* è stato ridimensionato e bilanciato con quello di *individualizzazione*<sup>9</sup> (del tutto assente nella precedente versione). Infatti, nel paragrafo *Finalità della scuola dell’infanzia e delle scuole del primo ciclo di istruzione*, è stato introdotto il periodo: «In questo quadro, la libertà d’insegnamento si coniuga con l’obbligo professionale di personalizzare e individualizzare i percorsi formativi, affinché ciascun alunno, nella sua unicità, possa accedere effettivamente al sapere e allo sviluppo delle proprie potenzialità. Tale approccio è condizione imprescindibile per garantire equità ed effettiva eguaglianza delle opportunità educative».

Occorre, però, segnalare che nel paragrafo *Scuola che sa essere inclusiva*, la personalizzazione rimane proposta come «strategia che governa le scelte educative e didattiche».

Infine, nelle righe iniziali del paragrafo *Scuola che educa alle relazioni*, la definizione di *triste patologia*, riferita alla violenza di genere, è stata eliminata, insieme all’intera frase che la conteneva «sviluppa sani anticorpi di contrasto di quella triste patologia che è la violenza di genere». Era stata giustamente molto criticata perché decisamente arretrata e inaccettabile per una coscienza civile. Confidiamo che la commissione, oltre ad aver ascoltato le critiche, se ne sia anche resa conto.

<sup>9</sup> Sul significato dei termini *personalizzazione* e *individualizzazione* si rimanda al testo *Individualizzazione – personalizzazione* di Guerra: [https://data.over-blog-kiwi.com/0/39/86/31/201301/ob\\_f339d3\\_scheda-individualizzazione-personalizzazione.pdf](https://data.over-blog-kiwi.com/0/39/86/31/201301/ob_f339d3_scheda-individualizzazione-personalizzazione.pdf).



#### 4. Il testo definitivo (luglio 2025) dopo il parere del CSPI

Il 27 giugno 2025 le IN hanno avuto il parere, obbligatorio ma non vincolante, del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI)<sup>10</sup> e sono state inviate al Consiglio di Stato per l'ultimo adempimento. Ricordiamo che il CSPI è un organo di consulenza formato da 36 componenti, la metà dei quali eletti dalle lavoratrici e dei lavoratori della scuola, mentre gli altri sono designati da diversi soggetti.

Questo documento è stato definito da qualche commentatore un “non parere”. Intanto, diversamente dal consueto, vi è stato un voto a maggioranza: le delegazioni di FLC CGIL e UIL hanno votato contro. In secondo luogo, e anche questa è una novità, il CSPI si limita ad osservazioni senza esprimere un parere favorevole, negativo o almeno condizionato. Conclude infatti: «Il parere del CSPI si sostanzia nelle osservazioni, nelle considerazioni e nelle proposte sopra espresse» (CSPI, 2025, p. 11/11). Per limitarsi agli ultimi due anni, su una quarantina di provvedimenti esaminati, il parere è stato spesso favorevole, in qualche caso condizionato all'accoglimento delle osservazioni, pochissime volte negativo. Ma sempre all'unanimità. Abbiamo motivo di ritenere che il confronto all'interno del Consiglio sia stato impegnativo anche alla luce del dibattito suscitato dalla pubblicazione del testo nel mese di marzo e rivisto in giugno, senza che le voci critiche facessero venir meno il loro forte dissenso. Forse è questa la ragione per cui il parere è ricco di condizionali.

Il ministro ha ringraziato e apprezzato il CSPI per il parere. Ne ha tenuto conto? Solo in parte, non in alcuni passaggi significativi, che erano stati richiamati in modo esplicito. Come richiesto, è stato in qualche modo rinforzato il concetto di *comunità* e sono stati inseriti nella premessa due brevi capitoli su *Internazionalizzazione e Educazione finanziaria*. Per quanto riguarda il secondo, la richiesta del CSPI ci era sembrata non fondamentale e quasi destinata a sfondare una porta aperta, considerato che l'argomento era già stato inserito dall'attuale governo nell'insegnamento dell'Educazione Civica (d.m. 183/2024) e relative *Linee guida*. Sarebbe stato ben più urgente proporre, a nostro avviso, l'inserimento di un paragrafo sull'Agenda 2030, citata nelle IN 2025 soltanto nelle discipline Inglese ed Educazione fisica.

In sostanza, tutto qui, o altro di poco rilievo sparso qua e là. Più evidenti, invece, a nostro avviso alcune omissioni. Non sono state accolte:

<sup>10</sup> Parere sullo schema di Regolamento recante “Indicazioni nazionali della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione”. Approvato nella seduta plenaria n. 151 del 27/06/2025.

- la proposta di modificare la definizione della scuola come «sede principale per la trasmissione di conoscenze» in «per la co-costruzione degli apprendimenti», che si accompagna alla conferma della figura del docente la cui autorevolezza «appare dovuta a priori», figura che per il CSPI fa emergere «la scuola dell'insegnamento a scapito della scuola dell'apprendimento»; in realtà ormai da decenni la ricerca, la pedagogia e l'esperienza dei docenti migliori confermano che la trasmissione delle conoscenze non solo è del tutto insufficiente a realizzare le finalità della scuola ma può essere perfino di ostacolo;
- la sostituzione del termine «curricolo nazionale» con «curricolo di scuola e Indicazioni Nazionali» che avrebbe evidenziato l'autonomia delle scuole.

E ancora, contrariamente a quanto richiesto:

- le conoscenze sono rimaste dopo gli obiettivi specifici di apprendimento, anziché essere collocate in un box in appendice, ma in questo modo secondo il CSPI rischiano di essere considerate prescrittive e non suggerite, rinviando così alla logica del programma;
- i diversi passaggi sulle conoscenze sembrano a volte semplici nozioni o informazioni e non chiariscono il rapporto tra “conoscenze aggregate per nuclei fondanti” e contenuti;
- in lingua italiana viene mantenuta la suddivisione in due sotto-discipline, lingua e letteratura;
- in Storia, è stata confermata l'inaccettabile eliminazione della lettura e dell'interpretazione delle fonti come metodo e soprattutto è rimasto invariato l'incipit «Solo l'Occidente conosce la Storia» sul quale il CSPI aveva osservato: «l'insegnamento della storia potrebbe essere percepito come polarizzante e la finalità dell'insegnamento della “Storia” sembrerebbe accentuare la dimensione della disciplina come strumento per la costruzione di una identità nazionale più che come approccio tipicamente disciplinare»: riteniamo che il CSPI avrebbe potuto utilizzare un più deciso indicativo piuttosto che due condizionali;
- non vi è stato nessuno sviluppo del concetto di cittadinanza globale come richiesto dal CSPI; il MIM avrebbe potuto utilizzare, invece, il concetto meno generico di *cittadinanza interculturale*.



## 5. Una riflessione sugli obiettivi generali del processo formativo agganciati alle competenze chiave: aspetti positivi e negativi

Il profilo dello studente anche in queste Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo 2025, come nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012, è presentato attraverso le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente della *Raccomandazione* europea 2018. Nelle Indicazioni 2025 le brevi etichette descrittive di ciascuna competenza sono tratte con qualche lieve modifica<sup>11</sup> da quelle del d.m. 1/2024 sulla certificazione delle competenze, offrendo in tal senso un elemento di coerenza tra obiettivi generali del profilo e competenze da certificare e ponendosi in linea di continuità-sviluppo con le Indicazioni 2012.

Tra la bozza di marzo e la bozza di giugno delle IN 2025, è stata apportata una modifica di un certo rilievo che introduce un elemento di novità a nostro avviso positiva: gli obiettivi generali del processo formativo, che nella bozza di marzo erano collocati nella parte iniziale di ciascuna disciplina, sono stati spostati tutti insieme all'interno del paragrafo *Il profilo dello studente* ed esplicitamente agganciati alle otto competenze chiave.

Questa modifica ha il duplice vantaggio di offrire uno stimolo reale per un curricolo costruito per competenze chiave anziché per discipline e di proporre obiettivi generali non solo relativi alle competenze culturali-disciplinari, ma anche alle competenze metodologico-trasversali (*competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza di cittadinanza, competenza imprenditoriale*).

Condivisibili ci sembrano le formulazioni degli obiettivi generali del processo formativo inerenti alle competenze metodologico-trasversali appena citate, perché esprimono i processi fondamentali di tali competenze, che giustamente devono essere mirati. Nella tradizione scolastica, soprattutto della scuola secondaria, alcuni di questi processi spesso vengono inclusi nel cosiddetto *metodo di studio*, ma fino ad oggi gli insegnanti sono liberi di considerarli o meno nella loro didattica mentre, se essi emergono attraverso gli obiettivi generali del processo formativo (prescrittivi), tutti gli istituti saranno tenuti ad inserirli nel loro curricolo. Nell'ambito della competenza in materia di cittadinanza, apprezziamo due obiettivi per il loro contenuto inerente al rispetto delle diverse identità, non solo quella nazionale, e della diversità sociale e culturale presenti nel mondo lontano ma anche nel proprio ambiente:

11 Dovuta al riferimento anche ad altri documenti europei come il *DigComp 2.2*.

Scuola primaria → Riconoscere e apprezzare le diversità: conoscere e rispettare le diverse identità presenti nel proprio ambiente.

Scuola secondaria → Riconoscere e valorizzare la diversità sociale e culturale: comprendere il valore intrinseco della diversità sociale e culturale presente nel gruppo classe e nella società, promuovendo attivamente l'integrazione, il dialogo interculturale e il rispetto reciproco.

(IN 2025, pp. 18-19)

Ma ci chiediamo, anche, come essi siano conciliabili con la visione nazionalistica e identitaria che caratterizza molte altre parti delle IN 2025 e, in particolare, la disciplina Storia. Purtroppo va segnalato ora anche l'incipit della Geografia, tristemente *rovesciato* nel passaggio tra marzo e giugno: da una Geografia che ha come finalità la conoscenza del mondo a una Geografia che ha come finalità la «costruzione della identità del cittadino» con un più insistito riferimento, rispetto alla bozza di marzo, alle conoscenze. Sottolineiamo la presenza di forti contraddizioni, oltre che una buona dose di leggerezza nella revisione complessiva. Fortunatamente, lo precisiamo anche per un giusto orientamento delle scuole nella loro prossima elaborazione dei curricoli di istituto, i validi contenuti inerenti alla Geografia sembrano invece rimasti immutati, a contraddire il suo incipit aggiunto probabilmente per motivi ideologici.

Per quanto riguarda gli obiettivi di apprendimento delle competenze culturali-disciplinari (competenza alfabetica funzionale, competenza multilinguistica, competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, competenza digitale, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali) riscontriamo in più di un caso la contraddizione tra la visione contenutistica di alcune discipline (Storia, parte di Italiano, parte di Scienze) e la visione processuale delle competenze chiave cui esse sono collegabili.

Se miriamo la nostra osservazione alla disciplina che rappresenta indubbiamente la parte irricevibile di queste IN 2025, ovvero la Storia, ci chiediamo: come si conciliano gli asfittici obiettivi specifici di apprendimento della disciplina Storia e, ancor più, gli opinabili suggerimenti inerenti le conoscenze, in particolare per la scuola primaria, con l'apertura interculturale dell'ottava competenza *Consapevolezza ed espressione culturale* nella cui prospettiva la Storia va riletta in senso formativo? Di questa conciliazione impossibile sono prova due tra gli obiettivi generali proposti per la fine della scuola primaria (il primo e il quinto), che puntano dritti all'esplorazione e all'espressione degli elementi della propria identità culturale, intesa «come quella del territorio nel quale si vive», senza apertura ad alcun confronto con gli elementi di altre identità culturali:

Esplorare gli elementi della propria identità culturale: riconoscere e descrivere alcuni elementi fondamentali della propria identità culturale, come la lingua, le tradizioni familiari e della comunità, nonché alcuni aspetti del patrimonio culturale del territorio nel quale si vive.

Esprimere creativamente la propria identità culturale: esprimere la propria identità culturale attraverso diverse forme (linguaggio, disegno, semplici rappresentazioni), condividendola con gli altri in un clima di rispetto. (IN 2025, p. 20)

La prospettiva dell’ottava competenza europea è invece quella dell’apertura alle diverse identità culturali, nel riconoscimento e nel rispetto dei valori comuni e dei valori diversi, prospettiva del resto coerente anche con la nostra Costituzione!

Analogamente, per la scuola secondaria, l’obiettivo generale del processo formativo che si pone in continuità con i due della primaria, appena esaminati, parla nella prima riga di «consapevolezza della propria identità nel contesto della diversità», ma quando cita le diversità culturali indica quelle «presenti nel mondo», non quelle ben più coinvolgenti presenti nell’ambiente in cui si vive. Anche questa prospettiva ci sembra non coerente con la *Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali*:

Consolidare la consapevolezza della propria identità nel contesto della diversità: maturare consapevolezza della propria identità personale e del patrimonio storico, culturale e paesaggistico del proprio Paese all’interno delle diversità culturali presenti nel mondo. (IN 2025, p. 20)

Altro esempio riguarda un obiettivo generale relativo alla *Competenza alfabetica funzionale*:

Riassumere il contenuto di testi scritti: individuare i punti principali di un testo e riorganizzarli in un insieme di informazioni in grado di rendere il significato del tutto. (IN 2025, p. 14)

Più che un obiettivo generale, ci sembra un obiettivo specifico! Inoltre non appare davvero pertinente alla *Competenza alfabetica funzionale*, che ha come finalità l’efficacia comunicativa e la comprensione profonda. Più pertinente sarebbe stato parlare di sintesi (magari connotandola con l’aggettivo “semplice”, trattandosi di scuola primaria) perché questo è il processo generale, mentre il termine riassunto rimanda a una tipologia testuale specifica della rassicurante tradizione scolastica del passato. Ma quella sul riassunto, così come quella sulla calligrafia e sulla grammatica, sembra essere soprattutto una presa di posizione ideologica del ministro.

## 6. Il primo parere del Consiglio di Stato

Il Consiglio di Stato lo pubblica il 17 settembre. A norma di legge è obbligatorio ma non vincolante. Dopo aver esposto numerosi rilievi, decide tuttavia di sospenderlo fino a quando il MIM non adempirà a quanto richiesto. Ad una lettura attenta è chiaro che il Consiglio, definito dalla Costituzione «organo di consulenza giuridico amministrativa» (art. 100), abbia voluto richiamare in modo severo il MIM ad una doverosa attenzione alla coerenza con la Costituzione e con i documenti europei!

Un passo tra gli altri ci sembra sufficientemente chiaro, anche in assenza di una nostra specifica formazione giuridica. A p. 8, dopo aver riportato la locuzione in cui il MIM recita che «la finalità dell'intervento è la rigenerazione del paradigma formativo che sottende la scuola costituzionale», il Consiglio osserva che si tratta di una formulazione «ambiziosa, evocativa di un tratto palinogenetico». Conclude però che, essendo rimasto invariato il quadro costituzionale di riferimento, il MIM deve «specificare i concreti termini della suddetta rigenerazione indicando le parti delle vigenti Indicazioni considerate non coerenti con tale obiettivo». Insomma, se abbiamo ben compreso, perché è necessario cambiare completamente le IN 2012? Il MIM lo dovrebbe spiegare. Tra i tanti riportiamo per brevità altri due passaggi del documento. Il primo, di non poco rilievo, richiama alla coerenza con l'art. 34 della Costituzione. Il testo delle IN 2025 parla di accesso all'istruzione da assicurare «a tutti i cittadini», ripetuto due volte. Ma la Costituzione all'art. 34 impone allo Stato un ben diverso dovere: «La scuola è aperta a tutti». Il secondo passaggio rappresenta a nostro avviso una significativa lezione agli estensori della disciplina Italiano nelle IN 2025. Scrivono infatti che «la lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso alla conoscenza». Non è così, non è la lingua italiana, sostituite queste parole con *il linguaggio*, dice il Consiglio di Stato. Come dovrebbe essere noto perfino alla commissione.

## 7. Il secondo parere del Consiglio di Stato

In risposta al primo parere, il MIM invia un nuovo testo, che però incredibilmente non rende reperibile in alcun sito replicando ai nostri occhi la scarsa trasparenza con la quale si è aperta, in marzo con la consultazione farsa, la vicenda delle IN 2025.

Il 12 novembre il CdS rende noto un secondo testo, definitivo, pur con parecchi rilievi. Esso si conclude con «parere favorevole, nei limiti di cui in motivazione».

Proponiamo una prima osservazione su questo secondo parere del CdS: è il doppio del primo, 32 pagine, non risulta facilmente leggibile da non addetti, non solo per i concetti e i termini utilizzati, ma anche (ci sia consentito con rispetto) per la costruzione del testo che appare non sempre lineare, con paragrafi a volte lunghi, frequenti incisi, parentesi, grassetti.

In questa complessità, ci sembra che l'unico punto in cui il CdS esprime apprezzamento riguardi l'accoglienza del MIM di una delle richieste contenute nel parere interlocutorio di settembre del CdS stesso, riguardante l'eliminazione della parola "cittadini", coerentemente con l'art. 34 della Costituzione che non limita ai "cittadini" l'obbligo di istruzione perché "la scuola è aperta a tutti". Che si tratti dell'unica osservazione accolta viene denunciato chiaramente dal CdS quando, esaminando il raffronto tra le IN 2012 e le IN 2025 nel prospetto inviato dal MIM, annota «queste ultime con testo invariato dopo l'emanazione del parere interlocutorio»!

Sul piano generale, il CdS sottolinea con insistenza alcuni aspetti problematici di carattere generale che permangono anche nell'ultima versione delle IN 2025:

- espressioni enfatiche, generiche, indeterminate;
- assenza di valutazioni serie sull'impatto delle IN 2025 sulle scuole;
- mancata accoglienza della richiesta del CdS stesso di «semplificare e snellire la formulazione del testo nel senso di evitare, nel contesto di una disciplina di rango regolamentare, il richiamo diretto a disposizioni normative di rango primario» determinando un rischio di ambiguità (p. 3);
- apparato concettuale «inevitabilmente più limitativo della autonomia didattica», che addossa «agli istituti scolastici ed al ceto professionale degli insegnanti responsabilità latu sensu non ben definite in ragione della loro ampiezza, perché poco decifrabili e logicamente poco componibili tra loro, nella concreta esperienza applicativa...» (p. 7);
- «rischio di esporre il personale docente (e, sul piano della dirigenza, l'istituzione scolastica) a forme diffuse (e, nel contesto, non proporzionate né appropriate) di responsabilità» (p. 8), a causa della scarsa chiarezza ed *intelligibilità* del testo.

Entrando in aspetti più specifici, c'è un punto che ci lascia particolarmente perplessi: il CdS critica l'utilizzo nelle IN 2025 del concetto di competenza per la scuola primaria (p. 15), sottolineando che sarebbe più corretto parlare di "conoscenze" perché a quell'età la formazione non è «ancora univocamente o esclusivamente orientabile [...] alle abilità e capacità, c.d. skills, correlate direttamente all'utilizzazione nel mondo del lavoro» (p. 4). Siamo perplessi perché da circa trent'anni la scuola italiana si impegna in tutti i suoi gradi, anche alla scuola dell'infanzia e primaria, nella promozione della didattica per competenze, coerente con le raccomandazioni europee e, in particolare, con quella del 22 giugno 2018 sulle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente. Si tratta di una didattica esplicitamente intesa come attiva e laboratoriale, che pone al centro lo studente/la studentessa, non come approccio che subordina la scuola al mercato del lavoro. Come abbiamo sottolineato nel paragrafo 5, uno degli aspetti potenzialmente positivi delle IN 2025 è proprio la citazione della *Raccomandazione* europea 2018 e la conseguente esplicitazione degli obiettivi generali del processo formativo alla luce delle competenze chiave da essa proposte. Casomai un limite di questa operazione, su cui il CdS aveva posto un dubbio nel parere di settembre non più ripreso in quello di novembre, è la debole coerenza tra le competenze chiave citate e l'impostazione generale del documento IN 2025.

Tra le osservazioni sulle discipline riprendiamo solo quella sul latino che ci appare particolarmente significativa. Argomenta, infatti, il CdS (p. 24 e sgg.) che se l'insegnamento del latino per educazione linguistica è considerato dal MIM «uno strumento metacognitivo potente» che deve costituire «un'opportunità per tutti gli studenti, anche quelli non italo-foni», non si capisce perché rimanga facoltativo. Era un rilievo fatto anche dal CSPI di cui il ministro non ha tenuto conto. Né si comprende come si possa avviare in via sperimentale già dall'anno 2026/27 se le scuole non dispongono di docenti dell'organico in possesso della specifica abilitazione.

Merita infine sottolineare un concetto importante, espresso dal CdS in questo caso con molta chiarezza. Nei documenti allegati dal MIM all'ultimo testo delle IN 2025, che come detto sopra non conosciamo, si fa riferimento alle istituzioni scolastiche come «mere "formazioni sociali", destinate a cooperare e confrontarsi con le "altre" formazioni sociali per concorrere allo "*sviluppo della personalità*" delle studentesse e degli studenti». La critica dell'organo costituzionale è severa, anche se espressa nella forma di ipotesi: questa indicazione genera «incertezza sulle attribuzioni e sull'ordine legale delle competenze (di derivazione costituzionale); il rischio è che si avvalorino [...] l'implicazione che l'azione pubblica

[...] rinvii all'obbligo di una continua "negoziazione" tra organi pubblici e "formazioni sociali", dai confini non ben definiti e definibili» (CdS p. 20). In buona sostanza e in coerenza con la Costituzione, il CdS ricorda al ministro che le istituzioni scolastiche hanno il compito che affida loro la Costituzione (art. 3, secondo comma) e non sono allineabili ad altre formazioni sociali.



## 8. Conclusioni

Le IN 2025 entreranno in vigore dall'anno scolastico 2026/27. Ma nel corso di questo anno scolastico 2025/26, in cui esce questo numero della rivista *Idee in form@zione*, le scuole saranno probabilmente "invitate" a rivedere i propri curricula di istituto, competenza che la legge affida esclusivamente a loro (d.P.R. 275/99, art. 8). Obiettivi generali del processo formativo, obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni sono invece competenze del ministro. Utilizzando per intero il principio dell'autonomia sancito dallo stesso d.P.R. 275/99, alle scuole dovrà essere consentito fare le scelte corrette. Riteniamo che i collegi dei docenti possono mantenere come riferimento la cultura pedagogica delle IN 2012. Elaborare il curriculum di istituto richiede la declinazione degli obiettivi specifici di apprendimento in abilità e conoscenze coerenti con le caratteristiche e i bisogni del proprio territorio, dei propri ragazzi e delle proprie ragazze e con le competenze chiave per l'apprendimento permanente: questo lavoro di tessitura appartiene interamente alle scuole e rappresenta il loro spazio di libertà.

È una scommessa doverosa e possibile, per continuare a costruire ambienti di apprendimento e percorsi che favoriscono la partecipazione e la crescita degli studenti, la didattica attiva, la ricerca e valorizzano la professionalità dei docenti chiamati a un lavoro diverso dalla trasmissione di conoscenze.



## 9. Tutto torna

Il 9 dicembre 2025 il ministro pubblica il testo definitivo delle nuove Indicazioni Nazionali<sup>12</sup>. Il relativo decreto è stato pubblicato in Gazzetta Ufficiale

12 Cfr. <https://www.mim.gov.it/-/firmate-oggi-le-nuove-indicazioni-valditara-con-le-nuove-indicazioni-nazionali-si-volta-pagina> (consultazione 29/01/2026).

in data 27 gennaio 2026<sup>13</sup>. Il nostro lavoro si ferma qui, non senza sottolineare, a conferma di quanto avevamo rilevato circa l'impostazione ideologica, cosa scrive il ministro sul sito: «Con la firma delle nuove Indicazioni nazionali si volta pagina. Dal prossimo anno scolastico vi sarà il ritorno della centralità della storia occidentale, la valorizzazione della nostra identità, la riscoperta dei classici che hanno contraddistinto la nostra civiltà. Ripristiniamo inoltre il valore della regola, a partire da quella grammaticale, e del latino». Appunto!

## Riferimenti bibliografici



- AGENZIA PER L'ITALIA DIGITALE (AGID) (2022). *DigComp 2.2. Il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini – Versione 2.2.*, [https://www.agid.gov.it/sites/agid/files/2024-05/digcomp\\_2.2\\_italiano.pdf](https://www.agid.gov.it/sites/agid/files/2024-05/digcomp_2.2_italiano.pdf) (consultazione 12/06/2025).
- CIRCOLARE MINISTERIALE 86/2025, *Indicazioni Nazionali Infanzia e primo ciclo – Consultazione scuole*, <https://www.comprendivo-acripadula.edu.it/circolare/circolare-086-indicazioni-nazionali-infanzia-e-primo-ciclo-consultazione-scuole/> (consultazione 12/12/2025).
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2018.189.01.0001.01.ITA&toc=OJ:C:2018:189:TOC](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ITA&toc=OJ:C:2018:189:TOC) (consultazione 20/06/2025).
- CONSIGLIO SUPERIORE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (CSPI) (2025). *Parere sullo schema di Regolamento recante "Indicazioni nazionali della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" approvato nella seduta plenaria n. 151 del 27/06/2025*, <https://www.mim.gov.it/archivio-pareri> (consultazione 27/10/2025).
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 8 MARZO 1999, N. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 21 della l. 15 marzo 1997, n. 59*, <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1999;275> (consultazione 20/06/2025).
- DECRETO MINISTERIALE 16 NOVEMBRE 2012, N. 254, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, [http://www.indicazioninazionali.it/J/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=8&Itemid=102](http://www.indicazioninazionali.it/J/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=8&Itemid=102) (consultazione 15/05/2025).
- DECRETO MINISTERIALE 30 GENNAIO 2024, N. 14, *Schema di decreto di adozione dei modelli di certificazione delle competenze*, <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-14-del-30-gennaio-2024> (consultazione 15/05/2025).

<sup>13</sup> Cfr. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2026/01/27/26G00021/SG> (consultazione 29/01/2026).

- DECRETO MINISTERIALE 7 SETTEMBRE 2024, N. 183, *Adozione delle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, [https://www.istruzione.it/educazione\\_civica/norme.html](https://www.istruzione.it/educazione_civica/norme.html) (consultazione 27/07/2025).
- GALLI DELLA LOGGIA, E. (2025). Cultura, lo scatto della destra non c'è. *Corriere della sera*, 11 luglio 2025, [https://www.corriere.it/opinioni/25\\_luglio\\_11/cultura-lo-scatto-della-destra-non-c-e-091e89db-d3a3-4c5a-be0a-6f267b4e6xk.shtml](https://www.corriere.it/opinioni/25_luglio_11/cultura-lo-scatto-della-destra-non-c-e-091e89db-d3a3-4c5a-be0a-6f267b4e6xk.shtml) (consultazione 20/06/2025).
- GALLI DELLA LOGGIA, E., & PERLA, L. (2023). *Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo*. Brescia: Scholé.
- GUERRA, L. (s.d.). *Individualizzazione – personalizzazione*, Istituto Pedagogico di Bolzano, [https://data.over-blog-kiwi.com/0/39/86/31/201301/ob\\_f339d3\\_scheda-individualizzazione-personalizzazione.pdf](https://data.over-blog-kiwi.com/0/39/86/31/201301/ob_f339d3_scheda-individualizzazione-personalizzazione.pdf) (consultazione 10/07/2025).
- LEGA (2022). *Programma 2022*, [https://static.legaonline.it/files/Programma\\_Lega\\_2022.pdf](https://static.legaonline.it/files/Programma_Lega_2022.pdf) (consultazione 20/06/2025).
- MIM (2025). *Nuove indicazioni per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione 2025 – Materiali per il dibattito pubblico*, 11 marzo 2025, <https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-per-la-scuola-dell-infanzia-e-primo-ciclo-di-istruzione-materiali-per-il-dibattito-pubblico> (consultazione 29/01/2026).
- MIM (2025). *Indicazioni Nazionali per il curricolo - Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*, 11 giugno 2025, <https://www.mim.gov.it/-/indicazioni-nazionali-per-il-curricolo-scuola-dell-infanzia-e-scuole-del-primo-ciclo-di-istruzione> (consultazione 29/01/2026).
- MIM (2025). *Nuove Indicazioni nazionali: concluso iter competenza del Ministero*, 7 luglio 2025, <https://www.mim.gov.it/-/nuove-indicazioni-nazionali-concluso-iter-competenza-del-ministero> (consultazione 29/01/2026).
- MIM (2025). *Firmate oggi le nuove Indicazioni. Valditara: “Con le nuove Indicazioni nazionali si volta pagina”*, 9 dicembre 2025, <https://www.mim.gov.it/-/firmate-oggi-le-nuove-indicazioni-valditara-con-le-nuove-indicazioni-nazionali-si-volta-pagina> (consultazione 29/01/2026).
- MIM (2025). Decreto 9 dicembre 2025, n. 221, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. (26G00021) (G.U. Serie Generale n. 21 del 27-01-2026), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2026/01/27/26G00021/SG>.
- UNITED NATION, DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS SUSTAINABLE DEVELOPMENT (25 settembre 2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development*, <https://sdgs.un.org/2030agenda> (consultazione 27/07/2025).

# Geografia, bene comune

Riccardo Morri, Cristiano Giorda



Riconosciamolo: la Geografia investe con una luce rivelatrice i fili innumerevoli che si intrecciano nella complicatissima trama della vita umana  
F. BRAUDEL (2002, p. 112)

*Il presente contributo analizza in chiave storica, normativa e didattica la condizione della Geografia nel sistema scolastico italiano, evidenziandone la progressiva marginalizzazione a seguito dei riordini avviati dal 2004 e consolidati con il d.P.R. 89/2010. Tale processo ha determinato la riduzione dei quadri orari, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, con effetti strutturali sul reclutamento e sulla formazione dei docenti e con conseguente aumento di un analfabetismo geografico che ostacola il raggiungimento delle competenze previste dai quadri europei (LifeComp e GreenComp). I dati presentati, frutto delle attività di monitoraggio della Commissione ministeriale per lo studio e la conoscenza della Geografia nella scuola (2022), documentano la frammentazione dell'offerta formativa nei licei, negli istituti tecnici e negli istituti professionali, la disomogeneità della distribuzione oraria e la condizione numericamente critica dei docenti della classe di concorso A21. In una prospettiva comparativa internazionale, emerge il paradosso italiano: a fronte della crescente centralità attribuita all'educazione geografica in molti sistemi educativi, l'Italia ha progressivamente depotenziato questa disciplina, compromettendone la funzione formativa. L'articolo discute quindi il valore educativo e formativo della Geografia, riconosciuto a livello internazionale sin dalla Carta Internazionale sull'Educazione Geografica (1992), e ne sottolinea la capacità di sviluppare competenze critiche per la cittadinanza, l'intercultura, lo sviluppo sostenibile e la transizione ecologica. Si sostiene la necessità di un rilancio della Geografia come disciplina autonoma, dotata di specifico statuto epistemologico e didattico, per garantire un contributo paritetico ai percorsi multidisciplinari e per rispondere alle urgenze educative della società contemporanea.*

**PAROLE CHIAVE:** curriculum; competenze di cittadinanza; educazione sostenibile; politiche educative; outdoor education; transizione ecologica; formazione insegnanti

*This paper analyzes, from a historical, regulatory, and didactic perspective, the state of geography teaching within the Italian school system, highlighting its progressive marginalization following the reforms initiated in 2004 and consolidated by Presidential Decree 89/2010. This process led to a reduction in teaching hours, especially in upper secondary education, with structural effects on teacher recruitment and training and a consequent increase in geographical illiteracy, which hinders the achievement of the competences set out in the European frameworks (LifeComp and GreenComp). The data presented originates from the monitoring activities of the Ministerial Commission for the Study of Geography in Schools (2022) and documents the fragmentation of educational provision in lycées, technical institutes, and vocational institutes, the uneven distribution of teaching hours, and the lack of teachers in the A21 subject area. From a comparative international perspective, the Italian paradox emerges: while many education systems are attributing increasing importance to geographical education, Italy has progressively weakened this subject and undermined its formative role. The article therefore discusses the educational and formative value of geography, recognized internationally since the International Charter on Geographical Education (1992), and underlines its capa-*

*city to develop critical competences for citizenship, intercultural understanding, sustainable development, and ecological transition. It argues for the need to relaunch geography as an autonomous discipline, endowed with a specific epistemological and didactic status, to ensure an equal contribution to multidisciplinary pathways and to address the educational challenges of contemporary society.*

**KEYWORDS:** curriculum; citizenship competences; sustainability education; educational policies; outdoor education; ecological transition; teacher training



## 1. Premessa

In virtù dello storico processo di marginalizzazione dell'insegnamento della Geografia nel sistema scolastico italiano (De Vecchis, 1999; Morri, 2020; 2022a), alla Geografia negli anni è stato attribuito in maniera pressoché unanime lo status di disciplina “cenerentola” o di sapere “ancillare”, marcando quindi in termini gerarchici la costruzione della relazione con altre discipline o altre forme di sapere. Questo approccio nel fotografare e nel restituire una realtà di fatto, a monte definita dalla drastica e progressiva diminuzione della presenza delle ore di insegnamento di Geografia nei quadri orari – che all'inizio del XXI secolo ha colpito in particolare la scuola secondaria di primo grado (2004) e di secondo grado (2010) – e a valle certificata da una condizione diffusa di analfabetismo geografico, in realtà è il riflesso di un condizionamento, che dal piano storico-filosofico (da Benedetto Croce e Giovanni Gentile, cfr. Quaini, 1992; Dematteis, 2011a) si riverbera nell'assetto educativo-scolastico, in cui si nega o si creano le condizioni per inibire il riconoscimento di uno statuto disciplinare autonomo, indispensabile per definire il dominio (in termini semantici e culturali) della disciplina nel cui alveo collocare lo specifico *set* di conoscenze e di competenze (Zanetto, 2009; De Vecchis & Giorda, 2018; Pasquinelli d'Allegra, 2020; Morri, 2022b; 2025).

Anche la soluzione adottata per rompere i muri del ghetto in cui la Geografia è stata confinata, valorizzandone la natura di sapere trasversale e quindi il carattere interdisciplinare, nelle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo del 2012, in cui la Geografia viene definita e proposta come disciplina “cerniera”, a ben vedere, seppure con ottime intenzioni, è una scelta che tende a collocare il valore formativo ed educativo della Geografia principalmente nella costruzione della relazione con altre discipline, dando in fondo per persa la possibilità di veder riconosciuta la necessaria autonomia al peculiare statuto disciplinare. Aspetto questo da non trascurare non solo nella prospettiva di costruzione di un curriculum verticale ma che, in questa sede, appare opportuno evidenziare per l'impatto sui processi di reclutamento e di formazione, in ingresso e in servizio, del

personale docente: come si documenterà di seguito, infatti, uno dei problemi strutturali che impedisce o rallenta significativamente un autentico percorso di migliore qualificazione dell'insegnamento della Geografia è la sottovalutazione o la negazione della necessità di una specifica preparazione per poter assicurare alle/agli studenti un corretto e adeguato insegnamento della Geografia.

Nell'intento di essere cristallini, per evitare fraintendimenti o facili strumentalizzazioni, la questione naturalmente non è la negazione del valore dell'interdisciplinarietà come pratica didattica o del carattere trasversale di alcune competenze (tra tutte quelle di cittadinanza), ma primariamente quella di affermare la necessità che le diverse competenze disciplinari concorrano in maniera equa e paritetica alla definizione di profili multidisciplinari.

In termini estremamente pratici e concreti, se nella definizione dell'offerta didattica di un Percorso di Formazione Insegnanti rivolto alla classe di concorso A022 non si prevedono almeno 4 CFU di didattica della Geografia tra i 16 da destinare alle didattiche disciplinari, si produce un danno formativo irrecuperabile che dalla formazione iniziale docenti si estende, con effetto moltiplicatore esponenziale, alla preparazione delle/degli studenti che risulterà irrimediabilmente inadeguata. L'analfabetismo geografico, drammaticamente, non può essere, infatti, ascritto a nessuna delle due categorie di analfabetismo maggiormente diffuse nel nostro paese, quelle cioè di analfabetismo di ritorno e di analfabetismo funzionale: in entrambi i casi, infatti, pesa il totale disallineamento dell'offerta formativa in Geografia presente nella scuola italiana rispetto non solo ai radicali cambiamenti che negli ultimi quasi 70 anni (dalla seconda metà circa degli anni Sessanta del XX secolo) la disciplina ha conosciuto in ambito scientifico sul piano epistemologico e metodologico e, a partire dagli anni Novanta del XX secolo, anche nel contesto degli studi di didattica disciplinare, ma anche in relazione ai quadri delle competenze europee (in particolare cfr. *LifeComp*, Sala *et al.*, 2020; e *GreenComp*, Bianchi *et al.*, 2022), i cui obiettivi sono di fatto irraggiungibili in assenza di livelli seppur minimi di conoscenze e di competenze geografiche.

## 2. Le pregiudiziali di contesto

Con il Decreto del Ministro Patrizio Bianchi del 30 marzo 2022, viene istituita presso il Ministero dell'Istruzione la "Commissione per la conoscenza e lo studio della Geografia nella scuola" per rilanciare, recita il decreto,



lo studio di questa disciplina e fornire alle nuove generazioni gli strumenti per generare nuovi modelli di sviluppo, come previsto dagli obiettivi di sviluppo sostenibili fissati dall'Agenda 2030 dell'ONU.

Il Coordinamento della Commissione viene affidato a Riccardo Morri, ed è composta da una quota significativa dei principali esperti di didattica della Geografia in Italia attivi nelle Università italiane, nella Scuola e nell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia: Gino De Vecchis, Daniela Pasquinelli d'Allegra, Dino Gavinelli, Cristiano Giorda, Elisa Magnani, Paola Pepe e Giovanni Mariani. Ad essi si unisce un gruppo di tecnici che il Ministero individua in Mario Tozzi (CNR), Silvia Grandi (Ministero Istruzione), Carlo Mariani (INDIRE) e Cristina Stringher (INVALSI).

La Commissione, che aveva definito anche un programma di audizioni, avendo il Ministro Bianchi legato la durata della stessa a quella del proprio mandato, opererà solamente per 6 mesi, decadendo il 22 ottobre 2022 con la caduta del Governo Draghi. Durante questo periodo la Commissione, con il supporto garantito grazie al Ministro Bianchi dalle Direzioni del Ministero, riesce però a concludere una prima azione di ricognizione e di monitoraggio sullo stato dell'insegnamento della Geografia, in particolare nella scuola secondaria di secondo grado. Gli esiti di tale azione vengono trasmessi il 14 ottobre 2022 al Ministro Bianchi e al Capo di Gabinetto Luigi Fiorentino e, al momento della loro nomina, verranno successivamente inviati anche al Ministro Giuseppe Valditara e al Sottosegretario di Stato all'Istruzione Paola Frassinetti.

I dati e le considerazioni che seguono sono quindi principalmente l'esito del lavoro collegiale di questa Commissione, alla quale i due autori del presente articolo hanno attivamente preso parte. La ricostruzione e descrizione dell'assetto dell'insegnamento della geografia nella scuola secondaria di secondo grado si deve in particolare a Paola Pepe. Naturalmente non è possibile ancora valutare l'impatto del processo di revisione delle Indicazioni Nazionali avviato dal Ministro dell'Istruzione e del Merito Giuseppe Valditara nel corso del 2024: conclusosi a giugno 2025 l'iter per la pubblicazione delle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo (scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado), queste dovrebbero infatti entrare gradualmente in vigore dall'anno scolastico 2026/2027. Ad agosto 2025, le Commissioni disciplinari hanno invece iniziato a lavorare alle proposte di revisione delle Indicazioni Nazionali per i Licei e delle Linee Guida degli Istituti Tecnici, ma senza ancora un orizzonte certo per quanto concerne la conclusione di questo processo<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Con il Decreto del Ministro dell'Istruzione e del Merito 9 agosto 2024, n. 173 – *Istituzione di Commissioni di studio di esperti disciplinaristi per la definizione delle linee di indirizzo dei nuovi curricula*

Ugualmente prematuro esprimersi sul reale impatto del decreto del 7 aprile 2025, n. 45 *Ulteriori disposizioni urgenti in materia di attuazione delle misure del Piano nazionale di ripresa e resilienza e per l'avvio dell'anno scolastico 2025/2026*<sup>2</sup>. In questo secondo caso, per quanto concerne in particolare la definizione dei quadri orari, l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia il 9 aprile 2025 ha inviato al Ministro Giuseppe Valditara, alla Sottosegretaria all'Istruzione Paola Frassinetti e alla Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione Carmela Palumbo una nota con richiesta dei chiarimenti relativi alla consistenza oraria dell'insegnamento di Geografia e alla classe di concorso prevista. Nella nota si rileva la necessità di specificare nell'area d'istruzione generale nazionale se nell'ambito storico-geografico siano previste delle ore di Geografia separate dalla Storia, come già accade nel caso analogo degli istituti professionali, e di prevederne/confermarne quindi l'attribuzione alla classe di concorso A021. Inoltre, essendo la Geografia materia caratterizzante del settore economico, si chiede se l'insegnamento trovi posto nell'area d'indirizzo flessibile, con sei ore come nell'ordinamento previgente anche se non viene evidenziato. Si chiede di chiarire come tracciare la differenza fra la Geografia dell'ambito storico-geografico e quella dell'area d'indirizzo flessibile. Da ultimo, ma non per importanza, si richiede di fare chiarezza sul monte ore minimo previsto per ogni disciplina; infatti, l'accorpamento per ambiti non permette di regolare la quota di autonomia che è prevista in base alla consistenza delle discipline.

Ciò premesso, nel valutare la condizione dell'insegnamento della Geografia nella scuola secondaria di secondo grado, ridotto e frammentato, è opportuno guardare indietro per cercare le ragioni dell'attuale marginalizzazione. Nel 2000 il documento presentato dall'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia al Forum delle discipline (Bologna, 6 maggio 2000, Arena *et al.*, 2000) esordiva con la seguente premessa: «Nel riordino del sistema scolastico italiano la Geografia continua a rivestire un ruolo centrale di fronte all'esplosione degli interessi di natura economica, politica e sociale, ai riattivati flussi demografici, con gli impliciti problemi di convivenza multiculturale, all'organizzazione territoriale e alla salvaguardia ambientale»<sup>3</sup>.

*nelle scuole del primo e del secondo ciclo di istruzione* – Riccardo Morri è stato nominato referente per la Commissione di Geografia e Cristiano Giorda è uno dei componenti di tale commissione.

2 Decreto legge convertito con modificazioni dalla l. 5 giugno 2025, n. 79 (in G.U. 06/06/2025, n. 129).

3 Inserto di otto pagine prive di numerazione tra la p. 62 e la pagina 63 del fascicolo 3/2000.

Nei venti anni successivi all'avvio del Processo di Bologna<sup>4</sup>, nei sistemi di istruzione dei principali Paesi europei si è registrato un significativo investimento nell'educazione geografica, tanto a livello scolastico quanto a livello universitario (Yorke, Tate, & Davis, 2021), al pari di quanto avvenuto negli Stati Uniti (Dony, Nara, & Solem, 2022).

In Italia si è registrato invece un paradosso: a fronte di una crescente domanda di formazione in Geografia, alimentata dall'interesse della collettività alla comprensione dei fenomeni globali e dall'incremento esponenziale dell'utilizzo delle geo-tecnologie in ambito professionale e sociale così come nella vita quotidiana, si è assistito a una mortificazione dell'insegnamento della Geografia, determinato da una notevole frammentazione e da una perdita d'importanza del suo insegnamento come disciplina unitaria nella scuola secondaria di secondo grado (De Vecchis, 2011; Pepe, 2019).

### 2.1. *La Geografia nei Licei*

Nei licei, la Geografia ha il ruolo di sapere di base. L'ordinamento vigente fino al 2010 prevedeva la presenza del corso di Geografia al ginnasio. Ad esempio, nell'ordinamento del Liceo classico, erano presenti due ore di Geografia in IV e due ore in V ginnasio, assegnate a una/un docente laureata/o in lettere (d.m. 30/01/1998). Argomenti di Geografia fisica e astronomica erano inclusi invece nei programmi dei corsi di Scienze e affidati alle/ai docenti laureate/i nelle facoltà scientifiche. L'applicazione del d.P.R. n. 89/2010, attualmente ancora in vigore nei Licei, accelera il processo di perdita dell'unitarietà disciplinare. L'insegnamento della Geografia è previsto solo al biennio, all'interno della disciplina Storia e Geografia (nell'ordinamento scolastico italiano non esiste un insegnamento di Geo-storia, sic!) con tre ore settimanali, per consuetudine ripartite in due ore di Storia e una sola ora di Geografia. La disciplina è assegnata a una/un docente multidisciplinare di formazione umanistica (d.m. 259/2017, classi di concorso A11; A12; in parte A13). Di fatto, si elimina un'ora di insegnamento di Geografia e, conseguenza ancora più dannosa sul piano formativo, si impedisce alle studentesse e agli studenti di dimostrare l'acquisizione delle richieste competenze, inibendo la possibilità delle/dei docenti di attribuire un voto dedicato alla specifica preparazione. Preme evidenziare che impedire l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze disciplinari nel precipuo contesto di insegnamento, riduce di fatto a retorica l'esercizio della pratica interdisciplinare nella didattica.

<sup>4</sup> Cfr. <https://ehea.info/> e <https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/afam/politiche-internazionali/processo-di-bologna-bologna-process>.

Va ricordato che, la condizione di accorpamento di Storia e Geografia affonda le radici nei programmi precedenti al 1945, quando specifiche avvertenze del MIUR consigliavano di svolgere di pari passo i programmi delle due materie considerandole interdipendenti e con voto unico. Tuttavia, allora i programmi di Geografia non affrontavano, come succede adesso, fenomeni locali e globali attuali. Il Ministero, il 12 settembre 1946, modificò il programma di Geografia riportandolo parzialmente a occuparsi del mondo attuale e separò le valutazioni delle due discipline che da quel momento venivano valutate per mezzo di due distinti voti sia nelle interrogazioni sia negli esami (Nangeroni, 1949).

Nonostante l'accorpamento di fatto con la Storia, la Geografia mantiene proprie specificità (Giorda, 2013, 2018). Le competenze che si acquisiscono attraverso lo studio dei fenomeni geografici permettono di esercitare il pensiero sistemico e di percepire la dinamicità delle trasformazioni degli spazi terrestri fisici, ambientali e virtuali e le interazioni con le comunità. La volontà di sintetizzare questi aspetti emerge chiaramente nelle Indicazioni Nazionali (d.P.R. n. 89/2010) che riconducono un argomento come lo sviluppo sostenibile, oggi centrale nell'educazione ai cambiamenti climatici e alla transizione ecologica, all'insegnamento della Geografia. Funzione formativa peraltro ribadita anche dalle "prime" *Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (d.m. 35, 22/06/2020), rispetto alla quale l'assenza di un ruolo di coordinamento alle/ai docenti di Geografia è da leggersi come un'occasione perduta sul piano proprio della declinazione interdisciplinare.

## 2.2. La Geografia negli Istituti Professionali

Il contributo della Geografia negli Istituti Professionali ha subito negli ultimi anni modifiche radicali causando una trasformazione dell'intero sistema scolastico con forti ricadute sull'insegnamento di Geografia. Prima del 2010 erano presenti nei quadri orari di una parte degli Istituti Professionali diversi insegnamenti geografici, specifici per i diversi indirizzi (d.m. 39/1998), con corsi del triennio di almeno sei ore e contributi in sede d'esame di stato. I provvedimenti di riordino del 2010 cancellano per intero tutti quegli insegnamenti (d.P.R. n. 87, 15/03/2010).

Successivamente, con il d.l. 12 settembre 2013, n. 104 si individua un piccolo spazio per la Geografia che viene inserita come ora di potenziamento nel primo biennio come Geografia generale ed economica. Questo passaggio, se da un lato ripristina la Geografia all'interno dei quadri orari, segna anche il ritorno all'interpretazione della Geografia come sapere di

base, da inserire al biennio e non più come contributo professionalizzante al triennio.

In un primo tempo, la nuova disciplina costituita da un corso di 33 ore complessive nel primo biennio viene dichiarata atipica (d.d. 414/2016) e concorrono ad insegnarla classi di concorso costituite da docenti di formazione diversa (50/A, 39/A, 60/A). Questa decisione contribuisce a indebolire l'insegnamento e a creare conflitti che hanno interessato e ancora interessano le/i docenti.

Il riordino del 2017 produce un'ulteriore trasformazione (d.l. 13/04/2017, n. 61). Non più materia aggiuntiva di potenziamento, ora la Geografia assume un ruolo preciso essendo inserita come disciplina che contribuisce a formare le competenze dell'asse storico-sociale con la denominazione di Geografia. Tuttavia, nel nuovo assetto si introduce la possibilità di trattare al biennio indifferentemente la Storia o la Geografia, perché entrambe vengono considerate utili ai fini del raggiungimento delle competenze dell'asse storico-sociale.

### 2.3. *La Geografia negli Istituti Tecnici*

Negli Istituti Tecnici la Geografia è inserita dal 2010 nel primo biennio con un corso di sei ore, nel settore Amministrazione, Finanza e Marketing (d.P.R. 15/03/2010, n. 88). Si configura fra gli insegnamenti obbligatori. Negli Istituti Tecnici per il settore tecnologico invece risulta presente dal 2014 come ora di potenziamento aggiuntiva al primo biennio con la denominazione di Geografia generale ed economica (d.l. 12/09/2013, n. 104).

Al triennio è presente solo nell'indirizzo turismo del settore AFM come Geografia turistica con un corso di sei ore complessive. Prima del 2010 era presente solo al triennio del settore tecnico commerciale con un corso di 8/9 ore e la denominazione di Geografia economica. Anche in questo caso si assiste a un cambiamento nella visione del ruolo della disciplina trasformata da materia d'indirizzo a insegnamento di base.

Il contributo della Geografia negli istituti Tecnici è diverso nei due indirizzi. Per quanto riguarda l'indirizzo Tecnico per il settore economico la Geografia trova spazio al primo biennio con tre ore settimanali al primo e tre ore al secondo anno. È in questo ambito che la Geografia viene maggiormente valorizzata. Il documento di riferimento per questi istituti risale al 2010 (d.P.R. 15/03/2010, art. 8, co. 3). Nel documento si attribuisce alla Geografia la responsabilità di trattare argomenti come "il delicato rapporto tra l'uomo e l'ambiente" (2.2.2 *Legalità, cittadinanza e Costituzione*).

Nel 2010 la Geografia era stata tagliata dagli insegnamenti dell'indirizzo tecnico per il settore tecnologico (ad esempio ex Istituti Nautici e Geometra) pertanto nelle premesse delle Linee Guida si legge «È opportuno che i docenti di Storia che insegnano nei percorsi del settore tecnologico affrontino tali aspetti anche in una prospettiva geografica» (2.2.2 *Legalità, cittadinanza e Costituzione*). Frase che non ripaga gli studenti della perdita di competenze geografiche che ha caratterizzato l'intero riordino. Un intero paragrafo delle premesse alle Linee Guida è dedicato alla Geografia, dal titolo *La conoscenza dell'ambiente e del territorio* (2.2.3). È un paragrafo che paradossalmente sottolinea l'importanza della Geografia; vi si legge ad esempio: «Tale insegnamento, trattando tematiche relative alla sfera dell'uomo e della natura, può essere concepito, simultaneamente e/o alternativamente, come "umanistico" e come "scientifico", configurandosi come ponte e snodo tra i diversi saperi e mappa di riferimento per l'acquisizione di competenze linguistiche, storiche, economiche, sociali e tecnologiche». Tuttavia, una volta dedicata un'intera pagina all'importanza della disciplina, non si trova un'applicazione concreta. Nell'area dedicata ai risultati di apprendimento della disciplina sono inserite le conoscenze e le abilità che gli studenti devono conseguire. Nell'intero documento delle Linee Guida attualmente in vigore si cita la parola "sostenibile" solo nei contenuti di Geografia e di Scienze della Terra, a riprova di quanto queste discipline siano attuali e incontrino i bisogni degli studenti.

I contenuti sono riconducibili interamente a quelli che facevano parte della Geografia economica del triennio dell'ex Istituto Tecnico Commerciale, risalenti al progetto Brocca e IGEA. La collocazione al biennio e la riduzione dei tempi d'insegnamento hanno però del tutto stravolto il ruolo che aveva la materia in precedenza perdendo proprio la funzione di perno fra le discipline perché quelle del biennio sono molto generali e non indirizzate agli aspetti tecnici economici. I contenuti delle Linee Guida vanno rivisti e aggiornati perché ad esempio, non si fa riferimento all'Agenda 2030 che potrebbe essere un naturale tema di analisi critica per la Geografia attuale. Altre sono le Linee Guida da tenere in considerazione per l'insegnamento della disciplina Geografia generale ed economica presente negli Istituti Tecnici per il settore tecnologico dal 2014 (d.m. 05/09/2014). Queste risultano equilibrate tenendo conto del fatto che la disciplina consiste di una sola ora presente al primo biennio e aggiuntiva rispetto al naturale percorso. Si trattano i temi del paesaggio, degli strumenti della Geografia, della globalizzazione, dell'organizzazione del territorio. Il docente è però costretto a selezionare i contenuti per offrire agli studenti una visione complessiva della disciplina così poco rappresentata.



### 3. L'analisi dei dati

#### 3.1. Gli Istituti Professionali

Nel testo del d.l. 13/04/2017, n. 61 (Revisione dell'istruzione professionale) la Geografia è inserita nell'asse culturale storico-sociale che prevede un numero complessivo di 264 ore nel primo biennio con il contributo delle tre discipline: Storia, Geografia, Diritto e economia.

Nel decreto 24 maggio 2018, n. 92 (Regolamento) viene precisato che il contributo delle discipline al monte ore dell'asse storico-sociale è così distribuito: 132 ore per il contributo di Diritto e economia e 132 ore per il contributo delle due discipline separate Storia e Geografia. Non c'è una definizione di monte ore separato per le due discipline. Si evince dai quadri orari (d.m. 12/06/2020, n. 33) che si tratta di insegnamenti separati e assegnati a due classi di concorso diverse: A12 Storia e A21 Geografia. La scelta più logica è quella di agire in modo da assicurare il contributo equo di entrambe le discipline al raggiungimento dei risultati d'apprendimento. In base ai dati forniti dalla Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica, al 22 aprile 2022 risultano 31 Istituti Professionali nei quali non è previsto l'insegnamento di Geografia (Tab. 1).

Tabella 1. Presenza e distribuzione ore di insegnamento di Geografia negli Istituti Professionali (situazione al 22 aprile 2022, fonte Ministero Istruzione).

GEOGRAFIA		
ORE SETTIMANALI AL PRIMO ANNO	ORE SETTIMANALI AL SECONDO ANNO	Numero SCUOLE
0	0	31
0	1	40
0	2	12
1	0	266
1	1	1212
1	2	1
2	0	92
2	1	18
2	2	6

Dai dati forniti dal MIUR (aprile 2022) relativi alla distribuzione dell'insegnamento della Geografia negli Istituti Professionali è evidente che si stiano creando delle disparità di opportunità formative per le studentesse e gli studenti e che l'insegnamento di Storia è maggiormente presente. Il dato, però, produce una ricaduta sulla presenza dei docenti di Geografia nelle singole scuole.

Tabella 2. Numero totale dei docenti delle classi di concorso A12 (Italiano e Storia) e A21 (Geografia); dati MIUR a.s. 2021/2022.

Territorio nazionale	Numero totale docenti A12	Numero totale docenti A21
a.s. 2021/2022	21.998	1.477

Si può contare su tutto il territorio nazionale su 1477 docenti di ruolo titolari (Tab. 2): in questa situazione, l'assenza totale di Geografia in 31 scuole è un dato significativo, così come la presenza solo nelle classi prime in 266 casi. Va considerata l'incidenza sul numero dei docenti: in un calcolo per difetto, considerando le compensazioni con le ore mancanti di Storia e ipotizzando la presenza di cinque classi prime e cinque classi seconde per istituto, si tratterebbe di circa 80 cattedre che vengono a mancare alla Geografia per contribuire alla Storia e costituirebbero più del 5% delle cattedre A21 ma solo lo 0,3% delle cattedre A12.

Si tenga presente che negli Istituti Professionali la Storia continua ad essere presente al triennio mentre la Geografia non è stata inserita nei trienni dei Professionali Riformati nemmeno in quei percorsi nei quali contribuirebbe in modo significativo ai risultati d'apprendimento (vedi sezione sui risultati d'apprendimento).

### 3.2. Dati generali sull'insegnamento di Geografia, confronti con il precedente ordinamento

Tabella 3. Quadro riassuntivo. Effetti del riordino del 2010 sugli insegnamenti di Geografia.

	Situazione precedente al riordino del 2010 (d.m. 39/98)	Situazione determinatasi dopo il riordino del 2010
Istituti Professionali	Presenti solo insegnamenti di Geografia considerati professionalizzanti con corsi di almeno 6 ore al triennio, in alcuni indirizzi	Eliminazione delle discipline geografiche professionalizzanti

	Situazione precedente al riordino del 2010 (d.m. 39/98)	Situazione determinatasi dopo il riordino del 2010
Istituti Tecnici	Corsi di Geografia economica di 8/9 ore al triennio dell'Istituto Tecnico Commerciale. Nozioni di Geografia fisica all'interno dei corsi di Scienze del biennio. Corso di sei ore di Geografia all'Istituto Tecnico Nautico distribuite dal primo al terzo anno.	Eliminazione dei corsi del triennio dell'Istituto Tecnico Commerciale. Eliminazione dei corsi di Geografia dell'Istituto Nautico. Nozioni di Geografia fisica all'interno dei corsi di Scienze del biennio. Introduzione di un corso di sei ore di Geografia al primo biennio. Introduzione di un corso di sei ore di Geografia turistica al triennio dell'Istituto AFM indirizzo turismo.
Licei	Presente la Geografia come insegnamento unitario con propria valutazione finale. La durata del corso varia nei diversi Licei, ad esempio al Liceo Classico il corso è di quattro ore al biennio.	Eliminazione della Geografia come disciplina unitaria. Introduzione dell'insegnamento di "Storia e Geografia" con linee guida separate per le due discipline.

Tabella 3.1. Quadro riassuntivo. Variazioni 2013 sugli insegnamenti di Geografia.

Istituti Professionali e Istituti Tecnici per il settore tecnologico	Introduzione dell'ora aggiuntiva di Geografia generale ed economica. Si tratta di un corso di un'ora di potenziamento al primo biennio.
--	---

Tabella 3.2. Quadro riassuntivo. Variazioni 2017 sugli insegnamenti di Geografia.

Istituti Professionali	Eliminazione ora aggiuntiva di Geografia generale ed economica. Introduzione dell'insegnamento di Geografia come parte dell'asse storico-sociale, con possibilità di essere cambiato con l'insegnamento di Storia.
------------------------	---

Tabella 4. Situazione attuale: classi di concorso e attribuzione insegnamenti di Geografia dopo la riforma delle classi di concorso d.P.R. 19/2016<sup>5</sup> e d.m. 259/2017.

Insegnamento	Attribuzione
Storia e Geografia (Liceo)	A11; A12 e A13 (solo Liceo Classico)

<sup>5</sup> Si noti che per l'assegnazione di Geografia nel biennio degli Istituti Tecnici il d.P.R. 19/2016 non aveva più preso in considerazione la classe A50, che dal 2016 non prevede più la parte di geografia nei programmi d'accesso alla classe di concorso. Nel d.m. 259/2017 l'attribuzione è stata corretta inserendo la possibilità di assegnazione di geografia alla classe A50 solo per i docenti abilitati nella classe ex A060; per questo sono previste limitazioni all'assegnazione.

Insegnamento	Attribuzione
Geografia Turistica (Istituto Tecnico AFM indirizzo Turismo)	A21
Geografia (Istituto Tecnico AFM)	A21 A50 con limitazioni (ad esaurimento limitatamente alla salvaguardia della titolarità nel limite del contingente orario costitutivo della cattedra)
Geografia generale ed economica (Istituti Tecnici per il settore Tecnologico)	A21 A50 con limitazioni (ad esaurimento limitatamente alla salvaguardia della titolarità nel limite del contingente orario costitutivo della cattedra)
Geografia dell'asse Storico-sociale (Istituti Professionali)	A21

### 3.3. Docenti di Geografia della classe di concorso A50-Scienze naturali, chimiche e biologiche

Nel tempo i docenti della classe di concorso A50 (ex A60) hanno avuto l'opportunità di accedere a diverse discipline in atipicità negli Istituti Tecnici per compensare la riduzione delle ore di Scienze. Nelle diciotto regioni esaminate il contingente numerico dei docenti A50 consiste per l'a.s. 2021/22 di 12.121 unità, e 8.301 possiedono abilitazione nella classe di concorso 60/A. Tuttavia, dai dati forniti alla commissione, non è stato possibile ricavare il numero esatto di docenti A50 che insegnano attualmente Geografia.

### 3.4. Numero di docenti A21

I dati forniti alla commissione mostrano un contingente numerico di docenti della classe di concorso A21 piuttosto esiguo. Si tratta per l'a.s. 2021/2022 di 1.477 docenti dei quali 777 entrati con abilitazione nella classe di concorso 39/A. La classe A21 è presente in 949 scuole e dalla distribuzione dei docenti per scuola si evince che nel 64% dei casi è presente un solo docente per istituto.

### 3.5. Docenti specialisti di Geografia classe di concorso A21

I docenti di Geografia erano inclusi fino al 2010 nella classe di concorso A039 (d.m. 39/98). Dopo il riordino del 2010 le loro possibilità di essere

inclusi negli organici delle scuole si riducono notevolmente. Ne è prova il dato fornito alla commissione, riguardante il numero di titolari A039 su posto comune che dal 2010 hanno effettuato un passaggio di cattedra su posto comune corrispondente a 106 unità. Non è noto dato analogo dei docenti che hanno chiesto un passaggio su cattedra di sostegno.

Tabella 5. Numero docenti di ruolo nella classe A21.

	Regione	Numero docenti di ruolo a.s. 2021-22 su A021 posto comune	di cui entrati di ruolo su 39/A posto comune
1	Abruzzo	39	24
2	Basilicata	15	9
3	Calabria	60	36
4	Campania	225	152
5	Emilia-Romagna	105	33
6	Friuli Venezia-Giulia	26	10
7	Lazio	122	57
8	Liguria	28	12
9	Lombardia	182	95
10	Marche	40	23
11	Molise	5	4
12	Piemonte	67	33
13	Puglia	125	68
14	Sardegna	41	24
15	Sicilia	167	99
16	Toscana	106	44
17	Umbria	19	9
18	Veneto	105	45
	TOTALE	1.477	777

Tabella 6. Distribuzione dei docenti A21 per istituto scolastico.

Numero docenti A21 in organico	Numero istituti scolastici
con 1 docente A21	614
con 2 docenti A21	224
con 3 docenti A21	76
con 4 docenti A21	25
con 5 docenti A21	10
con 6 docenti A21	5
con 7 docenti A21	1

Tabella 7. Numero di docenti abilitati nella classe di concorso A21 con concorso straordinario del 2020.

Regione	Totale concorso straordinario	di cui di ruolo a.s. 2021-22 su A021 posto comune	Rimasti in graduatoria
Abruzzo	5	2	3
Basilicata	3	3	
Campania	13	11	2
Emilia-Romagna	30	20	10
Friuli Venezia-Giulia	7	7	
Lazio	10	8	2
Liguria	8	8	
Lombardia	51	49	2
Marche	6	5	1
Piemonte	14	12	2
Puglia	12	12	
Sardegna	6	6	
Sicilia	2	1	1
Toscana	30	21	9
Umbria	6	4	2
Veneto	12	11	1
TOTALE	215	180	35



#### 4. Il valore educativo e didattico della Geografia

Il sistema scolastico italiano ci restituisce una scarsa considerazione della Geografia: sia come sistema di produzione e di sistematizzazione della conoscenza che come disciplina formativa, necessaria alla crescita della società e del sistema-Paese anche nei campi dell'economia, della cultura e della politica.

Eppure, basta allargare lo sguardo alla scala internazionale per osservare che il ruolo educativo della Geografia e delle competenze geografiche è considerato rilevante in gran parte dei sistemi formativi e delle istituzioni scientifiche.

A questa scala il principale documento di riferimento è la Carta Internazionale sull'Educazione Geografica, la cui prima stesura risale al 1992, proposta dalla maggiore istituzione scientifica mondiale in campo geografico: l'Unione Geografica Internazionale (IGU-UGI, 1992-2016). Vi si afferma che la Geografia aiuta a capire come i sistemi umani interagiscono con i sistemi della natura, come i territori sono diversificati da valori ambientali, culturali, sociali, economici e politici e come le conoscenze geografiche possano aiutare a educare alla cittadinanza, alle relazioni interculturali, allo sviluppo sostenibile, ai diritti umani, alla pace.

Questa idea del valore morale e formativo della Geografia si forma già fra Sette e Ottocento: Immanuel Kant lamenta che i lettori dei giornali, cioè la facoltosa aristocrazia europea che si prestava a governare il mondo in seguito all'espansione coloniale, avesse una limitatissima conoscenza del pianeta (Tanca, 2012), mentre i primi geografi legati all'ecologia, come Marsh e Reclus, intuirono che la Geografia fosse fondamentale per capire la finitezza e la fragilità delle risorse e dei sistemi della natura, e per iniziare a gestire il pianeta in modo più ecologicamente sostenibile (Giorda, 2021). Nel Novecento, è il filosofo e pedagogista americano John Dewey ad affermare che la Geografia, poiché indaga la connessione tra fatti naturali e avvenimenti sociali, si applica ai problemi sociali e politici e ha un ruolo nell'educazione alla pace e alla cooperazione globale grazie alla sua capacità di collegare lo studio scientifico alla realtà contemporanea (Dewey, 1916, 1958).

Un importante riconoscimento istituzionale del valore etico della Geografia arrivò nel 2001 per mano di Kofi Annan, allora Segretario Generale delle Nazioni Unite, che in un suo discorso parlò della funzione della Geografia nel comprendere il mondo e le sue sfide globali, come quella delle migrazioni e quella dei cambiamenti climatici, educando all'analisi di problemi complessi e allo sviluppo di soluzioni sostenibili (Annan, 2001).

Come possiamo riassumere gli obiettivi dell'educazione geografica? Secondo l'ultima formulazione della Carta Internazionale sull'Educazione Geografica (De Vecchis & Giorda, 2018), possiamo sintetizzarli in cinque competenze:

- 1) comprendere il ruolo dei luoghi nella propria vita e nella vita delle comunità umane;
- 2) indagare la Terra come sistema di relazioni e interazioni, a scale diverse, tra natura e società umane;
- 3) analizzare e rappresentare i cambiamenti nei luoghi e nei territori;
- 4) comprendere e apprezzare le diversità degli ambienti e delle culture;
- 5) sviluppare un progetto sostenibile dell'abitare il mondo.

Avere presenti questi obiettivi ci porta a immaginare una autentica rivoluzione nella didattica scolastica della Geografia: da materia mnemonica, elencativa, localizzativa, a materia che prepara a interpretare, a connettere, a rappresentare, ad amare e a progettare al futuro i luoghi e i territori. Prima di tutto, una materia che educa a svelare nessi invisibili e relazioni nascoste che collegano l'umanità e il pianeta:

Credo che questa capacità della Geografia di connettere sia la base da cui partire per farne oggi uno strumento formativo efficace e interessante. [...] ogni cosa può essere connessa con ogni altra e quindi il chiedersi che relazioni ci possono essere [...] ci permette di scoprire molte cose [...]. Questa varietà ci insegna che, fatti pochi passi fuori dal nostro piccolo spazio, l'altro è la regola; che senza l'altro (inteso come ciò che assieme a noi forma il genere umano e la biosfera) non possiamo vivere; che è grazie all'altro (inteso come quello che ha ciò che ci manca) che possiamo realizzare i nostri progetti. (Dematteis, 2011b, p. 28)

Una Geografia immersa nel cambiamento culturale, quindi, capace di indirizzarlo verso la costruzione di un nuovo rapporto tra persone, biosfera e ambienti. Questa Geografia educa alle relazioni: quelle visibili (ad esempio nelle attività economiche) e quelle invisibili (ad esempio, quelle emozionali e quelle culturali). Educa a orientarsi nello spazio sia in modo fisico-geometrico che in modo culturale, fra le tante diversità culturali e sociali che ritroviamo nei luoghi, nei paesaggi e nei territori.

## 5. L'educazione geografica per affrontare le urgenze educative

Va infine considerato il ruolo che l'educazione geografica può svolgere nell'affrontare le urgenze educative: quella della cittadinanza e della cura



del paesaggio e del territorio, quella dell'intercultura e dell'inclusione sociale, quella dello sviluppo sostenibile e della transizione energetica.

Di fronte alle sfide educative, la Geografia si presenta come alternativa alle interpretazioni stereotipate dei luoghi e delle relazioni, quindi come forma di educazione al pensiero critico e a un diverso approccio a luoghi, spazi e identità. Partendo dalle emozioni e dalla dimensione personale dello spazio vissuto, essa sviluppa una lettura etica dei problemi che riguardano ambiente, lavoro, società e questioni apparentemente scollegati come l'equità, la riduzione della disuguaglianza e l'accessibilità a cure, istruzione e servizi (Graham, 2011). Quando lavora su identità e radicamento, lo fa considerando il paesaggio e la diversità culturale in una prospettiva di inclusione, che si basa sulla costruzione di relazioni tra persone e luoghi. Sposta il punto di vista dall'egocentrismo (non solo quello individuale ma anche quello di una comunità) all'eterocentrismo: è una Geografia sociale che riflette sul progetto di comunità educante come forma contemporanea dell'abitare. Partendo dal nostro io personale, dalle nostre emozioni, per arrivare agli altri, ai luoghi e alle comunità intorno alla cura, al vivere bene, al creare legami (Di Gioia, 2025).

Per capire come possiamo sviluppare questa Geografia educativa dobbiamo concentrarci non sui contenuti ma sulla didattica. Dobbiamo passare dalla descrizione dei luoghi alla riflessione su quello che i luoghi sono per le comunità umane. Quello che cambia è il metodo. Come ha scritto Matteo Puttilli, di fronte alle sfide educative dell'Antropocene, la Geografia può offrire un contributo fondamentale «per formare soggetti consapevoli delle ripercussioni globali e trasversali delle azioni umane» (2019, p. 62): una formazione che arriva alla presa in carico della responsabilità verso il pianeta dopo aver contribuito allo sviluppo di un nuovo rapporto emotivo e di conoscenza, che renda consapevoli delle conseguenze che derivano dalle nostre decisioni quotidiane per effetto delle interconnessioni che esistono fra le società umane e gli ambienti del pianeta.

Con questa visione la Geografia si presenta definitivamente come scienza sociale, ma una scienza sociale molto legata all'ambiente e ai sistemi della natura: così legata da immaginare una cittadinanza che include tutte le forme di vita della biosfera, che cerca rapporti di equilibrio tra ambienti terrestri e ambienti acquatici, che apprezza la diversità proprio perché legata al valore della diversità negli ambienti naturali, dei quali vede la continuità e la relazione simbolica con la cultura umana e le sue espressioni.

Questa Geografia che conferisce senso al mondo e lo costruisce con le nuove generazioni riesce ad andare oltre agli schemi astratti e mentali,

restando però ben ancorata al discorso scientifico. La nostra convinzione è che questa Geografia sia all'inizio del suo sviluppo e della dimostrazione delle sue potenzialità. Il nostro impegno è quello di renderla comprensibile e familiare al mondo della scuola e dell'educazione, fornendo gli strumenti e i metodi per cambiare la didattica e gli approcci con cui la Geografia è oggi vissuta nel nostro Paese.

## Riferimenti bibliografici



- ANNAN, KOFI A. (2001). *La funzione della Geografia secondo le Nazioni Unite*, dossier coordinato da Adalberto Vallega. Roma: Società Geografica Italiana.
- ARENA, A. et al. (2000). Documento dell'A.I.I.G. sulla geografia nella riforma dei cicli. *Ambiente Società Territorio*, 3, inserto.
- BIANCHI, G., PISIOTIS, U., & CABRERA GIRALDEZ, M. (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework*. Punie, Y. and Bacigalupo, M. (eds.). Luxembourg: Publications Office of the European Union, doi:10.2760/172626.
- BRAUDEL, F. (2002). *Storia, misura del mondo*. Bologna: Il Mulino.
- DECRETO 24 MAGGIO 2018, N. 92, *Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale, ai sensi dell'articolo 3, comma 3, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, recante la revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107*, [https://www.gazzettaufficiale.it/atto/vediMenuHTML?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2018-07-27&atto.codiceRedazionale=18G00117&tipoSerie=serie\\_generale&tipoVigenza=originario](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/vediMenuHTML?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2018-07-27&atto.codiceRedazionale=18G00117&tipoSerie=serie_generale&tipoVigenza=originario) (consultazione 24/10/20224).
- DECRETO DEL MINISTRO DELL'ISTRUZIONE 30 MARZO 2022, N. 75, <http://www.gazzettaufficiale.biz/atti/2022/20220075/sommario.htm> (consultazione 24/10/20224).
- DECRETO DEL MINISTRO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO 9 AGOSTO 2024, N. 173, *Istituzione di Commissioni di studio di esperti disciplinaristi per la definizione delle linee di indirizzo dei nuovi curricula nelle scuole del primo e del secondo ciclo di istruzione*.
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 15 MARZO 2010, N. 87, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (10G0109)*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/06/15/010G0109/sg> (consultazione 24/10/20224).
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 15 MARZO 2010, N. 88, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*, [https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto).

- dataPubblicazioneGazzetta=2010-06-15&atto.codiceRedazionale=010G0110 (consultazione 24/10/20224).
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 15 MARZO 2010, n. 89, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/06/15/010G0111/sg> (consultazione 24/10/20224).
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 15 MARZO 2010, articolo 8, comma 3, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, degli istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88. (Direttiva n. 57). (10A11375)* (G.U. Serie Generale n. 222 del 22-09-2010 – Suppl. Ordinario n. 222), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/09/22/10A11375/sg>.
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 14 FEBBRAIO 2016, n. 19, *Regolamento recante disposizioni per la razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di insegnamento, a norma dell'articolo 64, comma 4, lettera a), del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*, [https://www.istruzione.it/graduatoriedistituto/allegati/D.P.R.%2019\\_2016%20Nuove%20Classi%20di%20Concorso.pdf](https://www.istruzione.it/graduatoriedistituto/allegati/D.P.R.%2019_2016%20Nuove%20Classi%20di%20Concorso.pdf) (consultazione 24/10/20224).
- DECRETO DIRETTORIALE 6 MAGGIO 2016, n. 414, *Nuove classi di concorso, previste dal decreto del Presidente della Repubblica 14-2-2016, n.19, delle precedenti in relazione ad ogni disciplina riguardante gli indirizzi dei Licei e gli indirizzi, articolazioni ed opzioni degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali*, [https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2016/05/decreto\\_n.\\_414\\_2016.pdf](https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2016/05/decreto_n._414_2016.pdf) (consultazione 24/10/20224).
- DECRETO LEGGE 12 SETTEMBRE 2013, n. 104, *Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/09/12/13G00147/sg> (consultazione 24/10/20224).
- DECRETO LEGGE 7 APRILE 2025, n. 45, COORDINATO CON LA LEGGE DI CONVERSIONE 5 GIUGNO 2025, n. 79, *Ulteriori disposizioni urgenti in materia di attuazione delle misure del Piano nazionale di ripresa e resilienza e per l'avvio dell'anno scolastico 2025/2026*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2025/06/06/25A03315/SG> (consultazione 24/10/20224).
- DECRETO LEGISLATIVO 13 APRILE 2017, n. 61, *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00069/sg> (consultazione 24/10/20224).
- DECRETO MINISTERIALE 30 GENNAIO 1998, *Testo coordinato delle disposizioni impartite in materia di ordinamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di insegnamento tecnico-pratico e di arte applicata nelle scuole ed istituti di istruzione secondaria ed artistica (n. 39.)*, <https://www.professionistiscuola.it/attachments/article/3390/DM%2030.01.1998.pdf> (consultazione 24/10/20224).

- DECRETO MINISTERIALE 5 SETTEMBRE 2014, *Linee guida geografia generale ed economica*, <https://www.anquap.it/categorie03.asp?id=970> (consultazione 24/10/20224).
- DECRETO MINISTERIALE 9 MAGGIO 2017, N. 259, <https://mim.gov.it/-/d-m-n-259-del-9-maggio-2017> (consultazione 24/10/20224).
- DECRETO MINISTERIALE 12 GIUGNO 2020, N. 33, <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-33-del-12-giugno-2020> (consultazione 24/10/20224).
- DECRETO MINISTERIALE 22 GIUGNO 2020, N. 35, <https://mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020> (consultazione 24/10/20224).
- DECRETO MINISTERIALE 30 MARZO 2022, N. 80, <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-80-del-30-marzo-2022#:~:text=80%20del%2030%20marzo%202022,-Nota%20Prot.&text=Disposizioni%20concernenti%20il%20concorso%20per,234> (consultazione 24/10/20224).
- DEMATTEIS, G. (2011a). Perché la Geografia regredisce quando ce ne sarebbe più bisogno. In G. De Vecchis (a cura di), *A scuola senza Geografia?* (pp. 28-32). Roma: Carocci.
- DEMATTEIS, G. (2011b). La Geografia nella scuola: sapere geografico, territorio, educazione. In C. Giorda & M. Puttilli (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio, Geografia per la formazione* (pp. 23-32). Roma: Carocci.
- DE VECCHIS, G. (1999). *Imparando a comprendere il mondo. Ragionamenti per una Storia dell'educazione geografica*. Roma: Kappa.
- DE VECCHIS, G. (a cura di) (2011). *A Scuola senza Geografia?*. Roma: Carocci.
- DE VECCHIS, G., & GIORDA, C. (2018) (a cura di). *La Carta Internazionale sull'Educazione Geografica*. Roma: Carocci.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- DEWEY, J. (1958). *Experience and Nature*. New York: Dover Publication.
- DI GIOIA, A. (2025). *La Geografia Emozionale per la comunità*. Roma: Carocci.
- DONY, C.C., NARA, A., & SOLEM, M. (2022). Attracting students of all backgrounds to programs in geography or geocomputation starts before they enter college. *American Association of Geographers*, DOI: 10.14433/2017.0116.
- GIORDA, C. (2013). GeoStoria, Big History, Big Geography. Prospettive della Geografia fra ricerca e didattica. *Rivista Geografica Italiana*, 122, 241-254.
- GIORDA, C. (2018). Così vicine, così lontane: Storia e Geografia di fronte a un percorso comune nei Curricoli scolastici. *Ambiente Società Territorio*, 2, 12-18.
- GIORDA, C. (2021). George Perkins Marsh, un "geografo" da riscoprire per educare allo sviluppo sostenibile. *Ambiente Società Territorio*, 3, 9-13.
- GRAHAM, B. (ed.) (2011). *Geography, education and the Future*. London: Bloomsbury.
- IGU-UGI(1992-2016), Carta Internazionale sull'Educazione Geografica, <https://igu-online.org/international-charter-on-geographical-education/> (consultazione 24/10/20224).
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, [https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf) (consultazione 24/10/20224).

- MORRI, R. (2020). Quel che resta della Geografia. *L'Universo*, 1, 21-31.
- MORRI, R. (2022a) (a cura di). *Viaggio nella scuola d'Italia. XV Rapporto della Società Geografica Italiana*. Roma: Società Geografica Italiana.
- MORRI, R. (2022b). Per una cultura diffusa della Geografia. In S. Giudici & P. Macchia (a cura di), *Dialoghi intorno alle geografie* (pp. 71-81). Pisa: Pisa University Press.
- MORRI, R. (2025). Leggere e rappresentare il con-testo: geo-graficità e letteratura. In F. Fiorentino, C. Miglio, & A. Valtolina (a cura di), *Immaginari cartografici. Riconfigurazioni teoriche dello spazio* (pp. 21-36). Milano: Meltemi.
- NANGERONI, G. (1949). *Prefazione alla seconda edizione. Noi e la Terra. Geografia per la scuola media* (pp. V-VII). Torino: Chiantore (prima edizione 1945).
- PASQUINELLI D'ALLEGRA, D. (2020). Apprendimento, competenze, curriculum. In G. De Vecchis, D. Pasquinelli d'Allegra, & C. Pesaresi, *Didattica della Geografia* (pp. 167-234). Torino: Utet Università.
- PEPE, P. (2019). Dalla classe di concorso 39/a alla classe a21. Le azioni dell'AIG. Dal riordino del 2010 in poi. *Ambiente Società Territorio*, pp. 41-45.
- PUTTILLI, M. (2019). Educare (geograficamente) all'Antropocene. Una proposta di agenda a partire dalla Carta Internazionale sull'educazione geografica. In C. Giorda (a cura di), *Geografia e Antropocene. Uomo, ambiente, educazione* (pp. 61-71). Roma: Carocci.
- QUAINI, M. (1992). Concetto e metodi della Geografia storica. In M. Quaini (a cura di), *Tra Geografia e Storia. Un itinerario nella Geografia umana* (pp. 109-124). Bari: Cacucci.
- SALA, A., PUNIE, Y., GARKOV, V., & CABRERA GIRALDEZ, M. (2020). *Lifecomp: the European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, DOI: 10.2760/302967.
- TANCA, M. (2012). *Geografia e filosofia, materiali di lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- YORKE, L., TATE, S., & DAVIS, M. (2021). *New to teaching geography*. Royal Geographical Society (with the Institute of British Geographers).
- ZANETTO, G. (2009). L'identità del geografo. In C. Cencini, L. Federzoni, & B. Menegatti (a cura di), *Una vita per la Geografia. Scritti in ricordo di Pietro Dagradi* (pp. 481-499). Bologna: Patron.

# La sfida pedagogica di Pigmalione nella scuola dell’Inclusione

Fragilità *versus* creatività

Rossella Capuano

Note al mito ispiratore  
[Pigmalione] ... scolpì con arte mirabile il  
candido avorio,  
e gli diede una forma con cui non può nascere  
nessuna donna,  
e s’innamorò della sua opera:  
l’aspetto è quello di una ragazza vera,  
e si crederebbe che sia viva e voglia muoversi,  
salvo il pudore; a tal punto l’arte nasconde l’arte.  
La guarda e si consuma d’amore per il corpo finto.  
OVIDIO, *X libro delle Metamorfosi*, I sec. d.C.  
(vv. 243-297)

*Il tema emergente della vulnerabilità si configura come nodo antropologico, in cui si intrecciano conoscenza, relazioni e sviluppo personale, aprendo a una visione educativa dinamica e integrale dell’essere umano. Si propone qui una lettura della fragilità quale condizione universale che, se compresa e valorizzata, può divenire leva propulsiva di un cambiamento profondo e favorire una cultura scolastica basata sul valore imprescindibile dell’“Insieme”. Rielaborando il mito di Pigmalione, il testo rivisita l’effetto che porta le nostre aspettative a trasformare la realtà, reinterpretando quindi la fragilità come risorsa feconda nei processi educativi. Il legame tra Pigmalione e Galatea si configura come metafora paradigmatica di una nuova forma di “Educazione Relazionale Creativa”, che valorizza la creatività come cura della fragilità e leva cognitiva per rigenerare il linguaggio dialogico, a partire dalla scuola. In linea con le ricerche dell’OMS sul potere terapeutico dell’Arte, il contributo analizza metodologie didattiche, in cui l’arte è catalizzatore di abilità fondamentali per la vita. Si propone, pertanto, di integrare i percorsi curricolari scolastici con pratiche fondate sull’interazione tra Creatività, Arte e Neuroscienze, in un dialogo transdisciplinare, volto a vitalizzare gli ambienti educativi, promuovendo benessere psicofisico e una rinnovata pedagogia dell’immaginazione.*

**PAROLE CHIAVE:** fragilità, creatività, educazione, benessere, formazione, inclusione, insieme, unicità, differenza bidirezionale

*The developing theme of vulnerability presents itself as an anthropological nexus that combines knowledge, relationships, and individual development, thus laying the groundwork for a fluid and holistic educational conception of the human being. This text offers an interpretation of fragility, that universal condition that, if understood and valorized, can bring about dramatic change, and nurture a school culture grounded on the indispensable value of “Togetherness.” Through re-interpretation of the Pygmalion myth, the text returns to the phenomenon whereby our expectations transform reality and thus reinterprets fragility as a productive resource in the educational processes. The relationship between Pygmalion and Galatea therefore serves as an exemplary metaphor for a new conception of “Creative Relational Education,” that provides creativity with the chance to be a cure for fragility and a cognitive lever with which to regenerate dialogic language with the*

*school as the starting point. Following the WHO's research on the healing effects of Art, this contribution to the field studies pedagogic processes in which art serves as a trigger for basic skills in life. The integration of practices grounded in the interaction between Creativity, Art, and Neuroscience into the school curriculum is therefore proposed, with the intention of fostering transdisciplinary dialogue aimed at revitalising educational spaces for psychophysical well-being and the renewal of the pedagogy of imagination.*

**KEYWORDS:** fragility, creativity, education, well-being, training, inclusion, togetherness, uniqueness, bidirectional difference



## 1. Linee pedagogiche di una *Scultura relazionale* a scuola

La sfida dell'educazione richiede una postura epistemologica fondata sull'anticipazione fiduciosa, sull'immaginazione generativa e sulla capacità di intravedere ciò che ancora non è. Il contesto educativo contemporaneo è profondamente segnato da manifestazioni identitarie fragili, talvolta elusive, e all'insegnante è richiesto uno sguardo pedagogico capace di riconoscere potenzialità latenti, spesso inesprese o non immediatamente visibili.

Nel quadro di una crescente fragilità psico-sociale, tra bambini e adolescenti (cfr. ISTAT, 2024), si sollevano interrogativi sulle dinamiche sottili di marginalizzazione. Lo sguardo pigmalionico si configura come principio generativo, capace di riconoscere nel *non-ancora* le potenzialità di un'umanità in divenire, uno sguardo illuminato su un gesto scultoreo relazionale di natura etico-estetica che può dare nuova forma all'umano.

Il mito di Pigmalione, narrato da Ovidio nelle *Metamorfosi*, si offre come potente metafora pedagogica di una *scultura relazionale*: lo scultore plasma non solo la materia, ma le affida forma e vita, con immaginazione e relazione, incarnando così il processo educativo come spazio generativo di senso, possibilità, appartenenza.

Pigmalione rappresenta un gesto etico-relazionale, credere nel potenziale altrui prima ancora che emerga: la statua che prende vita diventa simbolo del potenziale inespresso di ogni alunno. Fragilità e creatività non si oppongono, si implicano reciprocamente: l'una sollecita l'altra nel processo di costruzione del sé, dove nella vulnerabilità dell'altro l'educatore è chiamato a coltivare quello sguardo generativo. La relazione educativa si configura come dialogo co-costruttivo, in cui educatore ed educando si plasmano reciprocamente (Freire, 1970). La *scultura relazionale* diviene paradigma pedagogico di emancipazione, capace di oltrepassare il dualismo tra chi insegna e chi apprende, generando quello *spazio dell'interazione* in cui si realizza l'esperienza intellettuale ed emozionale *di cui bisogna prendersi cura in ambito educativo*.

Durante il periodo pandemico (Covid-19), tale prospettiva si è mostrata quanto mai necessaria, e la fragilità umana, emersa come condizione condivisa, ha richiesto la riformulazione del patto educativo in termini di cura e di coesistenza empatica. Al Convegno *INsieme IN sintonia. Cultura Consapevolezza Cura* (2024)<sup>1</sup>, la scrittrice Annalisa D'Amora, sulla scorta di una rinnovata consapevolezza post-pandemica, ha restituito una lettura potente della fragilità non come limite, bensì come risorsa antropologica e generativa. Come afferma nel suo recente volume (2024): «Forse dovremmo smettere di parlare di persone disabili. Perché in fondo, *non esistono persone disabili*. Esistono persone, esseri umani, *FrAgili*, [...] dietro la cui apparenza si nasconde la ricerca *feconda* di un'ostinata bellezza» (p. 114).

Una riflessione costante sul linguaggio e sui concetti è essenziale per costruire legami autentici, poiché la fragilità umana, universale nella sua natura etico-relazionale, interpella l'educazione ben oltre il dato biologico<sup>2</sup>. Studi e interventi recenti sulla fragilità confermano la persistenza e la rilevanza di queste tematiche, partendo da riflessioni teoriche come quelle di Nussbaum (1997, 2011) sulle *capabilities*. Questi principi possono essere tradotti in pratiche concrete e formative, in cui la scuola funge da spazio privilegiato per la condivisione di valori di benessere e reciproca comprensione per favorire la costruzione di cittadini responsabili e consapevoli.

È urgente superare visioni tecnicistiche, modelli assistenzialistici e linguaggi riduttivi-retorici, terminologie svalutanti, sigle e acronimi svuotati di significato pedagogico. Si intende qui promuovere una *Scuola dell'Insieme*, orientata allo sviluppo integrale della persona, fondata sulla centralità della relazione educativa autentica, sulla prossimità solidale di una comunità scolastica protesa verso l'integrazione piena nella società.

1 Il Convegno *INsieme IN sintonia*, da me ideato durante l'emergenza pandemica e sostenuto dal Liceo Artistico "Enzo Rossi" di Roma, dove insegno Storia dell'arte, è giunto alla sua quinta edizione (atti del 4° volume in corso di stampa). Rilanciato nel 2022 dalla prof.ssa M.C. Fortunati, in sinergia con l'IPS "Pantaleoni", grazie a un progetto di gemellaggio scolastico, l'iniziativa pone al centro la relazione educativa come motore di un cambiamento culturale fondato sul dialogo, sul rispetto reciproco e sulla partecipazione solidale. Il convegno si caratterizza per una visione interdisciplinare, tra arte, metodologie, psicopedagogia/neuroscienze, orientata alla promozione del benessere e a un rinnovato patto educativo fondato su consapevolezza, cura e ricerca condivisa. Cfr. Capuano & Vicca (2022); Ciprani & Fortunati (2023); Capuano & Fortunati (2024). Cfr. <https://www.oggiroma.it/eventi/attivita/insieme-in-sintonia-le-sfide-di-una-scuola-che-cambia/79282/>, <https://www.iltempo.it/general/2024/09/28/news/convegno-nazionale-studi-il-5-ottobre-giornata-mondiale-insegnanti-40473591/> (consultazione 03/11/2025).

2 Come sottolinea Nussbaum (1997, 2011), la condizione di vulnerabilità è universale e costituisce il fondamento etico per una pedagogia delle *capabilities*, secondo cui ogni persona possiede capacità intrinseche che la pedagogia dovrebbe riconoscere e sostenere, trasformando la fragilità in leva educativa.

In questa prospettiva, la creatività diventa la leva cognitiva ed emotiva nell'educazione relazionale, come evidenziato dalle ricerche nel campo delle neuroscienze. L'OMS (2019) conferma il valore educativo e sociale dell'*arte come cura*, capace di incidere su motivazione, immaginazione e cooperazione, sostenendo i processi di rigenerazione della scuola. L'effetto Pigmalione, delineato da Rosenthal e Jacobson (*Pygmalion in the Classroom*, 1968), assume così un valore etico e pedagogico, in cui l'aspettativa positiva dell'educatore genera autostima, motivazione, autorealizzazione, come uno sguardo che fa fiorire il seme della crescita nella coscienza critica dell'educando.



## 2. Oltre l'*Inclusione*, verso una scuola dell'*Insieme*

Nel lessico educativo corrente, *Integrazione* e *Inclusione* sono spesso utilizzati in modo intercambiabile e come sinonimi. In realtà, segnano due stagioni distinte. L'*Integrazione*, inaugurata in Italia dalle leggi 118/1971 e 517/1977, puntava sull'adattamento dell'individuo al sistema più che sulla trasformazione del sistema stesso. L'*Inclusione* – sancita dalla Direttiva BES (2012), segna il passaggio da un modello adattivo centrato sull'individuo a una prospettiva sistemica e relazionale, in cui è l'ambiente a doversi rimodellare per accogliere la pluralità dei bisogni<sup>3</sup>.

Il crescente interesse per la fragilità rappresenta una risposta critica alle crisi globali che hanno reso evidente l'interdipendenza e la complessità della condizione umana. Diversi studiosi la riconoscono come tratto *costitutivo* dell'umano: Bauman (2000) ne parla come “coabitazione con l'incertezza”, Andreoli, sottolinea che «la fragilità non è un difetto, un handicap, ma l'espressione della condizione umana» (2008, p. 79). Ianes e Cramerotti (2013) propongono un paradigma relazionale, volto a superare la logica della diagnosi attraverso l'osservazione dei contesti, risigni-

<sup>3</sup> Il passaggio da sigle come “H” a “DI”, da “GLHO” a “GLO”, e l'introduzione di “BES” e “DES” basati sull'ICF segnano importanti tappe nell'evoluzione normativa e culturale del sistema educativo e sanitario italiano. Questo percorso, radicato in riferimenti internazionali come il Rapporto Warnock (1978) e la Dichiarazione di Salamanca (1994), si è concretizzato nella legge 104/1992 e nelle successive riforme (l. 170/2010; d.m. 27/12/2012, l. 107/2015, d.lgs. 66/2017, d.lgs. 96/2019, d.i. 153/2023, d.l. 227/2021; d.lgs. 62/2024). Tali norme si fondano sui principi costituzionali di pari dignità e diritto all'istruzione (artt. 3, 34). Il modello biopsicosociale dell'ICF (OMS, 2001) sottolinea come le difficoltà nascano dall'interazione con barriere ambientali, sociali e culturali, richiamando la necessità di inclusione consapevole e relazionale. Occorre, oggi, un approccio educativo che superi pregiudizi e categorizzazioni, rafforzando il valore di una comunità solidale. Tuttavia, questo obiettivo resta una sfida rilevante, che necessita di un profondo cambiamento culturale e operativo nel sistema scolastico.

ficando la «parola come microcosmo della coscienza umana» (Vygotskij, 1962, p. 255).

A quarant'anni dalle prime riforme inclusive, il quadro si è complessificato: diagnosi, sigle e protocolli si sono moltiplicati fino a generare un *algoritmo invisibile della separazione*. Conoscere l'altro significa tuttavia riconoscerne i bisogni profondi, al di là delle etichette che semplificano o celano le sfide emergenti nella complessità delle strutture culturali e sociali. Solo liberando l'educazione da tali schemi è possibile promuovere una crescita autentica, umana ed etica. Sigle come "H-DI", "BES-DES" o "GLHO-GLO" vanno maneggiate con consapevolezza, o come linguaggi provvisori aperti al cambiamento, per limitare il rischio di essere dispositivi escludenti. E se BES diventasse "Benessere Educativo Sociale"? Un passaggio determinante da *presa in carico* – ancora in uso nella normativa vigente – a *presa in relazione*. Quindi un approccio che metta al centro la *salute relazionale* delle persone nella struttura sociale e nella scuola e non l'adattamento del *singolo* o l'adattamento del contesto al *singolo*.

Decifrare gli algoritmi invisibili di norme e linguaggi obsoleti significa restituire centralità alla pratica relazionale, fondata sulla sintonia e su legami autentici. La relazione va ripensata come spazio di scoperta reciproca, non come atto unilaterale. Ripensare l'*Inclusione* implica interrogarsi su come evitare visioni asimmetriche di appartenenza parziale. L'etimologia del termine – *in-claudere*, "chiudere dentro" – rivela la tensione tra interiorità ed esclusione. Riconoscere la fragilità come tratto condiviso dell'umano apre a un'educazione partecipata, generatrice di appartenenza e senso. Booth e Ainscow (2011) concepiscono l'inclusione come impresa collettiva, capace di trasformare ambienti e relazioni per superare barriere culturali e sistemiche. Propongono una ricontestualizzazione del termine, che ne espande il significato oltre i confini tradizionali. La *Comunità dell'Insieme* si iscrive in questo orizzonte, ma vuole porsi come spazio educativo in cui si dissolvono le separazioni tra dentro e fuori, per *intessere* legami significativi nel riconoscimento reciproco<sup>4</sup>. Ripensare la didattica significa spostare il *focus* dalla prestazione alla relazione, promuovendo un apprendimento incarnato, esperienziale, emotivamente consapevole (Goleman, 1995).

Si sostiene una pedagogia della *lentezza* e dell'*unicità* (Cambi, 2004), che rafforzi l'educazione quale atto relazionale civico, semantico, profondamente umano.

4 Per approfondimenti sul tema del tessere relazioni in ambito didattico-terapeutico cfr. Capuano (2021) e Capuano (2023). Cfr. [https://www.youtube.com/watch?v=zVqxc\\_q8-yo](https://www.youtube.com/watch?v=zVqxc_q8-yo) (consultazione 03/11/2025).

Si vuole qui invitare a riflettere sul passaggio verso una *Scuola dell'“Insieme”*, dal latino *in-simul*, (“simultaneamente”), che riconosca il NOI come elemento fondante e costitutivo della comunità educativa. È necessario progettare contesti educativi che valorizzino i punti di forza dell'individuo, per promuovere forme di insegnamento “consapevoli e solidali”<sup>5</sup>, per rispondere ai diversi profili con approcci attivi (Gardner, 1993), metacognitivi e relazionali, in dialogo con le neuroscienze e l'apprendimento *embodied*<sup>6</sup>. Questa riflessione sollecita un cambiamento culturale sulla *vulnerabilità condivisa* nella relazione educativa. La diversità non può essere intesa in senso unidirezionale – come differenza rispetto all'altro – ma nella sua valenza bidirezionale (*io sono diverso da te, come tu sei diverso da me*), oltre ogni rigida classificazione. Nella scuola l'esitazione nel ricorrere alle certificazioni è ancora molto diffusa e rivela una concezione complessa di una “fragilità condivisa”, che ostacola il diritto alla tutela. Ciò genera spazi di incertezza e silenzi complessi. Dall'album *The Future* di Leonard Cohen, «C'è una crepa in ogni cosa. È da lì che entra la luce» (1992): quella fessura è la nostra vulnerabilità comune, la fenditura da cui può emergere un NOI più largo *per abitare l'Insieme*.



### 3. Lo sguardo di Pigmalione sulla formazione scolastica

Il riferimento all'effetto Pigmalione, secondo cui le aspettative educative influenzano l'apprendimento, offre una chiave di lettura della valenza trasformativa della relazione docente-discente. Riconoscere la fragilità reciproca nel dialogo autentico permette di oltrepassare l'ego e ritrovare l'eco di una voce comune, segno di vulnerabilità condivisa. L'azione pedagogica che valorizza fragilità e unicità richiede oggi modelli didattici multidimensionali, capaci di rispondere alla complessità della società contemporanea. La scuola, per stare al passo coi tempi, necessita di spazi formativi esperienziali, *setting* di pratiche relazionali rigenerative, ore di lezione sull'educazione al dialogo e alle componenti socio-emotive coinvolgendo figure professionali complementari (pedagogisti, psicologi, filosofi, esperti esterni) per promuovere reti educative interclasse e inter-

<sup>5</sup> In quanto prima agenzia di socializzazione, la scuola rappresenta un microcosmo sociale fondato su valori collettivi (Durkheim, 1902). In un tempo segnato da crescente individualismo, la scuola rappresenta oggi un presidio etico-relazionale, sempre più caratterizzato da legami sociali, norme condivise e senso di appartenenza.

<sup>6</sup> La letteratura sulle neuroscienze applicata all'arte è ormai ampia e articolata; si fa riferimento, in particolare, al contributo di Savino & De Clemente (2024) per le ricerche sulle connessioni tra percezione estetica, processi cognitivi e pratiche educative.

dipartimentali-interdisciplinari. L'adozione di metodologie già adottate – tra cui *project based learning*, *problem solving*, *discovery learning*, ricerca azione – possono essere pensate in spazi di apprendimento per valorizzare in parallelo l'impegno didattico-disciplinare e l'apporto socio-esperienziale in ambienti di apprendimento creativi-relazionali. Se integrati in reti educative aperte al territorio, laboratori interdisciplinari, percorsi sulla memoria storica in collaborazione con archivi e fondazioni, progetti per allestimenti di mostre e musei, pratiche di restauro, collaborazioni specialistiche di settore, iniziative culturali, artistiche, scientifiche sono volano per l'apprendimento cooperativo, la crescita socio-emotiva e il benessere formativo. Un esempio di articolazione didattica orientata a tali pratiche è il laboratorio *Fragilità feconda*, avviato quest'anno in diverse classi a partire dalla partecipazione degli studenti al convegno *INSieme IN sintonia. Cultura Consapevolezza Cura* (2024). L'analisi delle opere d'arte, intrecciata a scelte autonome e processi autobiografici e creativi, ha generato prodotti multimediali in cui l'*opera d'arte è divenuta spazio di mediazione tra sapere e vissuto*. I materiali realizzati sono stati condivisi in forma cooperativa e restituiti tramite slide, video e sonorizzazioni, confluiti in una mostra digitale collettiva. Il percorso ha integrato saperi disciplinari e favorito un apprendimento dialogico e generativo, capace di intrecciarsi in un tessuto educativo che sostiene la crescita e l'umanizzazione della scuola. In questo quadro, l'educazione alla relazione assume un ruolo centrale, come azione formativa capace di decostruire approcci categoriali e divisivi, favorendo una visione sistemica di corresponsabilità, *empowerment* e riflessività critica (Schön, 1983; Stenhouse, 1975; Morin, 1999)<sup>7</sup>. In linea con Claparède (1910), l'insegnante è "scienziato dell'educazione", promotore di una didattica centrata sulla vita e sulla crescita professionale. La pedagogia della creatività – da Torrance (1993) a Sawyer (2017) – si realizza in ambienti che accolgono l'imprevisto, valorizzano l'errore e coltivano la curiosità positiva. Nella prospettiva pigmalionica, il processo formativo si fonda sulla fiducia educativa, ricomposizione epistemologica dei saperi, del *saper essere* e *saper co-intessere*, coniugando teoria e prassi che, con sguardo bifocale – introspettivo e relazionale – può favorire connessioni virtuose tra scuola, università, enti culturali e reti sociali.

Oltrepassare i confini disciplinari significa dare forma viva a solidarietà, unicità e cura.

Molto è stato fatto, ma ancora più ci attende: *immaginare e costruire insieme*.

7 Si vedano i più recenti contributi: Capuano (2025); Fortunati (2025).



Figura 1. Performance relazionale e installazione dell'opera *9 passi*, Museo Etrusco ETRU di Villa Giulia, a cura di Manuela Mancioffi, con coreografia di Francesca Campitelli, Scuola di danza "Insieme per fare". Progetto di rete finanziato dal MIM – Piano delle Arti 2022-2024, D.D. n. 2004, Mis. d, *Ali della Bauhaus. I nuovi orizzonti della creatività*; Licei Artistici "Enzo Rossi", "Confalonieri-De Chirico", "Michelangelo Buonarroti" di Latina. Cerimonia finale, 9 maggio 2024, alla presenza di dirigenti, docenti e studenti dei licei partecipanti, nonché dei referenti del Museo ETRU, del MAXXI [ART] WORK e dell'ISIA di Roma, partner del progetto. Fotografia di Ciro Vitale, artista e docente dell'IIS "Confalonieri-De Chirico".

#### 4. Galatea e l'etica della *Creatività* nella didattica

Cos'è disegnare? È l'atto di aprirsi un passaggio attraverso un muro di ferro invisibile che sembra trovarsi ... tra ciò che si sente ... e ciò che si può.<sup>8</sup>

In questa tensione si radica l'atto creativo, inteso da Bruner (1962) come "sorpresa produttiva", capace di generare possibilità oltre i limiti apparenti. Mencarelli (1976) lo riconosce come diritto umano fondamentale, intreccio di motivazione, affettività e pensiero, nonché esigenza sociale profonda. La scuola, come istituzione generativa, può offrire uno spazio educativo in cui far crescere la cultura dell'immaginazione e il potenziale creativo per riqualificare la relazione, e orientare lo sviluppo sociale dell'individuo, accrescendo la consapevolezza e la visibilità del presente.

Galatea, come *creazione*, diventa metafora di crescita interiore e relazionale, esprimendo la centralità pedagogica della *creatività relazionale*, una componente allenabile, che promuove *insight*, meta-riflessione,

<sup>8</sup> La citazione di Van Gogh è riportata da Anderle (2020, p. 28).

pensiero critico in funzione del benessere e della coesione sociale. Come Pigmalione dà forma alla sua statua, il docente può educare alla creatività puntando sulla valorizzazione delle strutture cognitive ed emotive, dando più spazio ai ritmi biologici ultradiani per accrescere benessere psicofisico<sup>9</sup>. Nel contesto del Convegno *INsieme IN sintonia* (2024) – e di un precedente progetto del Piano delle Arti del MIM *Le Ali della Bauhaus* (2022-2024) – in diverse sedi istituzionali, in collaborazione con università, enti museali e realtà locali, docenti e studenti sono stati coinvolti in attività di benessere formativo. Gli studenti-*performer* dell'opera relazionale curata dall'artista prof.ssa Manuela Mancioffi hanno dato vita, in più occasioni performative, a una danza artistica volta a educare alla relazione creativa, in sintonia con l'altro e con l'ambiente circostante. Il progetto dal titolo *Ali della Bauhaus* comprende inoltre diverse diramazioni progettuali, sviluppate all'interno del percorso *Connessioni. I nuovi orizzonti della creatività*, a testimonianza di una ricerca educativa e artistica in continua evoluzione<sup>10</sup>.

Il pensiero riflessivo del cervello alto può dialogare con la dimensione immaginativa, emozionale del cervello basso (Kosslyn, 2013), da potenziare in modo armonico, intrecciando didattica educativa ad approcci poliprospectivi e multisensoriali. In questo scambio creativo si accende l'effetto pigmalionico, che coltiva la coscienza e libera il potenziale culturale umano. Ancora sottovalutata nel panorama scolastico, la creatività andrebbe riconosciuta come dispositivo epistemologico e curricolare, pratica generativa di cura socioeducativa, intesa come “intelligenza che si diverte”, tra immaginazione e razionalità (attribuito ad Albert Einstein). «Karl Jaspers paragona l'ammirazione di un'opera d'arte a una perla che nasce dalla malattia della conchiglia. Così come la creatività non sarebbe mai nata senza la schizofrenia dell'autore» (Galimberti, 2024). L'integrazione curricolare della creatività permetterebbe di affrontare criticità scolastiche e sociali tramite un rinnovamento dei linguaggi e approcci dialogici, per promuovere autorealizzazione individuale e coesione sociale.

9 Gli approfondimenti sull'efficacia dei ritmi ultradiani nella didattica sono sviluppati in un'ampia letteratura, ma si rimanda almeno al contributo di Pizzorno & Sorrenti (2022).

10 La ricerca azione Arte/Psicologia incentrata sulla valorizzazione dell'arte relazionale psicodinamica è stata promossa da me e dalla prof. ssa Mancioffi in diverse scuole italiane. Cfr. <https://artwork.maxxi.art/tag/le-ali-della-bauhaus/>; <https://www.tribune.com/progettazione/2024/05/roma-tre-licei-artistici-musei/> e <https://www.museoetru.it/eventi/cultura-consapevolezza-cura>; <https://www.youtube.com/watch?v=un89JoCoKW0> (consultazione 03/11/2025).



Figura 2. Particolare dell'allestimento della mostra nell'ambito del 1° Convegno *INSIEME IN sintonia. Le sfide di una scuola che cambia*, Liceo Artistico Enzo Rossi, Aula Magna, 5 ottobre 2021, Giornata Mondiale degli Insegnanti. Cfr. Capuano & Vicca (2022).



## 5. La “Fragilità feconda” nell’Arte, per conoscersi

Il concetto di *Fragilità feconda* nell’esperienza dell’arte assume una funzione pedagogica cruciale. In *Sentieri interrotti*, Heidegger (2007) riconosce all’opera d’arte lo statuto di evento rivelativo, *epifania dell’essere*, capace di disvelare dimensioni latenti dell’esistenza. L’arte diventa luogo educativo semantico, tra etica ed estetica, che qui s’intende proporre come integrazione ai percorsi di educazione civica, o come nuova disciplina in tutte le scuole di ogni ordine e grado, essendo tramite diretto per esplorare la complessità dell’umano volutamente orientato all’evoluzione sociale. Una riflessione che si inserisce in una ricerca più ampia volta a indagare le intersezioni tra estetica, etica e formazione dell’umano, per indagare come le pratiche artistiche possano contribuire alla costruzione di un’educazione relazionale curativa. In questo senso, l’arte si configura come esperienza formativa che permette di riconoscersi, ritrovarsi, rispecchiarsi in un processo di riconnessione interiore con sguardo educativo aperto alla vita, alla bellezza, alle possibilità alternative. Ogni opera d’arte, già specchio formativo, diventa attivatore di riflessioni interdisciplinari, promotore di processi ermeneutici orientati all’interiorizzazione critica. Lo dimostrano i simboli antichi, come la *lacrima di Udjat* che interroga il dolore come origine di riscatto e rinascita, e ripreso nell’*Albero della Vita* da Klimt come funzione di presenza consapevole che le ferite del dolore individuale possano rigenerarsi nel

compimento relazionale. Le *Pietà*, le scene di *Compianto*, le nature morte di Caravaggio e i corpi vibranti di Van Gogh mostrano la fragilità come fonte di forza esplorativa.

Il valore della creatività, atto puro e generativo, può dar vita a un nuovo lessico che intreccia parola e immagine. Van Gogh, nel paragonare artisti e poeti, affermava che entrambi sono capaci di dipingere e scrivere con linguaggi trasversali.

In questa dimensione, la scuola può adottare il proprio linguaggio trasversale. Dalla visione di Séguin (1846) a Montessori (1909), la creatività è la “valvola” tra mente e cuore per lo sviluppo armonico delle facoltà cognitive e relazionali. Artisti come Lai, Bourgeois e Abramović trasformano la fragilità in principio generativo, intrecciando miti e identità. Nell’ambito formativo, l’arte diventa spazio di rivelazione e metamorfosi del sé, con la bellezza come guida della crescita personale e collettiva. Questa visione della fragilità come risorsa, in cui il moderno Pigmalione scorge nel “non ancora” l’orizzonte del possibile, risuona nel pensiero di D’Amora, per la quale la consapevolezza della vulnerabilità condivisa è stata una vera “rivoluzione copernicana”.

In questa prospettiva si colloca il progetto di trasformazione museale del Liceo Artistico Enzo Rossi, avviato personalmente, per rendere l’esperienza di educazione fruibile come cura del patrimonio in una dimensione etica della formazione. Tra le iniziative, la realizzazione dell’allestimento dell’albero *Argentata pendula* dello scultore Pietro D’Angelo, creata con gli studenti di tre scuole in rete, diventa simbolo di *condivisione etica e creativa* dove l’arte si fa *responsabilità verso il bene comune*. In questa chiave, la fragilità diventa emblema del coraggio educativo e di una rinnovata etica della relazione, trasformando il suo alone negativo in forza propulsiva, come effetto del filtro pigmalionesco.

E se la nostra civiltà, segnata da tensioni e disgregazioni, trovasse proprio *nella fragilità creativa e nell’arte* il centro propulsore di un nuovo equilibrio umano e sociale?

## 6. Conclusioni

Il contributo si radica in un’ampia e autorevole letteratura, che riconosce la *fragilità* quale caratteristica *universale dell’umano*, oggi proposta come fulcro di una pedagogia *copernicana*. La *fragilità feconda* può divenire principio fondativo di un’educazione culturale e creativa, in cui la relazione è il tassello primario per valorizzare la qualità dell’umano.



Nel contesto attuale, la scuola si configura come luogo imprescindibile di formazione, diritto soggettivo e civico, in costante equilibrio, tra evoluzione e adattamento, per superare le barriere individuali e disvelare la fragilità nel tessuto sociale. La metafora pigmalionica infonde linfa creativa nell'atto di plasmare Galatea, la "ragazza d'avorio" evocando una tensione vitale tra mente e cuore. Abitare la fragilità come *humus* fertile dischiude l'inedito e alimenta una sensibilità generativa, con la scuola quale primo terreno di fioritura del dialogo sociale autentico.

E se fosse proprio nelle reti educative plurali e interconnesse che il docente, ruolo nodale e co-autore di relazioni significative, possa intervenire sulla vulnerabilità in risorsa generativa e con cure condivise?

In questa visione, l'arte dà voce alla fragilità, come risorsa per scoprire la bellezza dell'essere *umani* e il valore dell'essere "insieme".



## Riferimenti bibliografici

- ANDERLE, E. (2020). *Vincent Van Love*. Verona: Becco Giallo.
- ANDREOLI, V. (2008). *L'uomo di vetro. La forza della fragilità*. Milano: Rizzoli.
- BAUMAN, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge (UK): Polity Press. Trad. it. (2002) di S. Minucci. *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- BOI, L., & MAGGINO, M. (a cura di) (2025). *Punto e a capo. Per una rigenerazione nella scuola*. Milano: Mimesis.
- BOOTH, T., & AINSCOW, M. (2011). *Index per l'inclusione: Developing Learning and Participation in Schools*, 3° Ed.. Bristol: CSIE.
- BRUNER, J.S. (1962). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Trad. it. (2005) di M. Manno. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando Editore.
- CAMBI, F. (2004). *La pedagogia come scienza del senso*. Roma-Bari: Laterza.
- CAPUANO, R. (2021). T.E.S.S.E.R.E *Parole di tessuto. Il filo della comunicazione tra terapia e didattica*. Napoli: Franco Di Mauro.
- CAPUANO, R. (2023). Tessere storie. I diversi linguaggi della comunicazione. In M. Ciprani, & M.C. Fortunati (a cura di), *EducAre alla RelAZione. Staffetta per INsieme IN sintonia. Le sfide di una scuola che cambia*, Atti del 2° Convegno di Studi, 11 aprile 2022 (pp. 37-49). Roma: Anicia.
- CAPUANO, R. (2025). La scuola e/è TESSERE. Creatività, Educazione, Formazione. La sfida di una scuola che cambia. In L. Boi, & M. Maggino (a cura di), *Punto e a capo. Per una rigenerazione nella scuola* (pp. 129-152). Milano: Mimesis.
- CAPUANO, R., & FORTUNATI, M.C. (2024). *DIALOGHI INsieme IN sintonia. Le sfide di una scuola che cambia*, Atti del 3° Convegno di Studi, 05 ottobre 2023. Roma: Anicia.

- CAPUANO, R., & VICCA, D. (2022). *INsieme IN sintonia. Le sfide di una scuola che cambia*, Atti del 1° Convegno di studi, 05 ottobre 2021. Roma: Anicia.
- CIPRANI, M., & FORTUNATI, M.C. (2023). *EducAre alla RelAzione. Staffetta per INsieme IN sintonia. Le sfide di una scuola che cambia*, Atti del 2° Convegno di Studi, 11 aprile 2022. Roma: Anicia.
- CLAPARÈDE, É. (1910). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Paris: F. Alcan. Trad. it. (1974) di G. Giordano. *Psicologia del bambino e pedagogia sperimentale*. Firenze: La Nuova Italia.
- COHEN, L. (1992). *The Future. The Future*. Columbia Records.
- D'AMORA, A. (2024). *Una ostinata bellezza. Istruzioni per essere frAgile*. Napoli: Franco di Mauro.
- DECRETO INTERMINISTERIALE 1° AGOSTO 2023, N. 153, *Adozione del nuovo modello nazionale di PEI e delle Linee guida per l'inclusione scolastica*. G.U. n. 211 del 9 settembre 2023 (consultazione 30/01/2026).
- DECRETO LEGISLATIVO 13 APRILE 2017, N. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. G.U. n. 112 del 16 maggio 2017, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg> (consultazione 30/01/2026).
- DECRETO LEGISLATIVO 7 AGOSTO 2019, N. 96, *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*. G.U. n. 211 del 9 Settembre 2019, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/SG> (consultazione 30/01/2026).
- DECRETO LEGISLATIVO 3 MAGGIO 2024, N. 62, *Riordino e semplificazione della normativa in materia di disabilità, ai sensi dell'art. 1, comma 2, lett. b) della legge 227/2021*, <https://www.normattiva.it/eli/id/2024/05/14/24G00079/consolidated> (consultazione 30/01/2026).
- DEWEY, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Horace Liveright. Trad. it. (1951) di M. Tioli Gabrieli & L. Borelli. *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- DIRETTIVA MINISTERIALE 27 DICEMBRE 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1> (consultazione 03/11/2025).
- DURKHEIM, É. (1902). *L'éducation morale*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- FORTUNATI, M.C. (2025). *Lo specchio di Medusa*. In L. Boi, & M. Maggino (a cura di), *Punto e a capo. Per una rigenerazione nella scuola* (pp. 153-189). Milano: Mimesis.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. New York: Herder and Herder. Trad. it. (2022) di L. Bimbi & C. Alziati. *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- GALIMBERTI, U. (2024, 18 dicembre). *Scoprire la malattia dell'anima. la Repubblica*. Recuperato da <https://www.repubblica.it> (consultazione 03/11/2025).
- GARDNER, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books. Trad. it. (2005) di G. Marzotto. *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.

- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books. Trad. it. (1997) di I. Blum & B. Lotti. *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- HEIDEGGER, M. (1950). *Holzwegw*. Frankfurt, A.M.: Klostermann. Trad. it. (1968) di P. Chiodi. *Sentieri interrotti*. Firenze: La Nuova Italia.
- IANES, D., & CRAMEROTTI, S. (2013). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erikson.
- INVALSI (2024). *Rapporto Nazionale PISA 2022 – Creative Thinking*. Gruppo di lavoro Area Indagini internazionali INVALSI.
- ISTAT (2024). *Il benessere equo e sostenibile in Italia – BES 2024*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- KOSSLYN, S.M. (2013). *Top Brain, Bottom Brain: Surprising Insights into How You Think*. New York, NY: Simon & Schuster. Trad. it. (2015) *Cervello alto e cervello basso. Comprendere i due sistemi che dirigono la mente*. Torino: Bollati Boringhieri.
- LEGGE 8 OTTOBRE 2010, N. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. G.U. n. 244 del 18 ottobre 2010, [https://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/allegati/legge170\\_10.pdf](https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf) (consultazione 06/02/2025).
- LEGGE-QUADRO 5 FEBBRAIO 1992, N. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. G.U. n. 39 del 17 febbraio 1992, [https://www.minori.gov.it/sites/default/files/legge\\_1992\\_n\\_104.pdf](https://www.minori.gov.it/sites/default/files/legge_1992_n_104.pdf) (consultazione 03/11/2025).
- MENCARELLI, M. (1976). *La Creatività*. Brescia: La Scuola.
- MONTESSORI, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica*. Bari: Laterza.
- MORIN, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Éditions du Seuil. Trad. it. (2000) di P. Fedele. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- NUSSBAUM, M.C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Trad. it. (1999) di P. Di Cori. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- NUSSBAUM, M.C. (2011). *Diventare persone*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2021). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing, [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills\\_5424dd26/54ac7020-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf) (consultazione 30/01/2026).
- ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ (OMS) (2019). *WHO Special Initiative for Mental Health (2019–2023): Universal Health Coverage for Mental Health*. Geneva: World Health Organization.
- ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ (OMS) (2001). *The World Health Report 2001 - Mental Health: New Understanding, New Hope*. Geneva: World Health Organization.
- PIZZORNO, F., & SORRENTI, S. (2022). Il recupero cognitivo nell'apprendimento: La teoria dei ritmi ultradiani e l'applicazione didattica. *Formazione e Ricerca*, 4(1), 37-52.

- ROSENTHAL, R., & JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SAVINO, A., & DE CLEMENTE, O. (a cura di) (2024). *NeurArt 3.0 – Neuroestetica, un ponte tra arte e scienza*. Roma: Universitalia.
- SAWYER, R.K. (2017). *Teaching and Learning for Creativity: The Importance of the Teacher's Role. Thinking Skills and Creativity*, 24, 11-22, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.12.001>.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SÉGUIN, É. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*. Paris: J.-B. Baillière. Trad. it. (1973) di G. Chiosso, *Trattamento morale, igiene ed educazione degli idioti*. Roma: Armando.
- STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books.
- TORRANCE, E.P. (1993). *Creativity in the Classroom: What Research Says to the Teacher*. 3rd ed., Washington, DC: National Education Association.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca (Spain), 7-10 June 1994. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Ministry of Education and Science Spain. Paris: UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (consultazione 18/11/2025).
- VYGOTSKIJ, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press. Trad. it. (1966) di A. Fara Costa, M. Pia Gatti, & M.S. Veggetti, a cura di A. Massucco Costa, *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti Editore.
- WARNOCK REPORT. Department of Education and Science (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.





**Pratica  
formativa**



# Verso una didattica inclusiva, plurale e globale

## Il progetto europeo DECUS per la decolonizzazione delle prassi didattico-educative



Valentina Savietto

Our words are not without meaning, they are  
an action, a resistance.  
Language is also a place of struggle.

(HOOKS, 1989, p. 16)

*Nell'ambito del programma Erasmus+ è stato fondato il network QUEST (Quality Education in Europe for Sustainable Social Transformation) che connette varie istituzioni educative per promuovere in tutta Europa un'istruzione democratica, inclusiva e sostenibile. Tra le iniziative spicca il progetto DECUS (Decolonizing Curriculums in Secondary School), volto a implementare pratiche educative basate sulla decolonizzazione dei programmi scolastici e sull'apertura a paradigmi conoscitivi inter-settoriali, intersezionali e transnazionali. Il progetto coinvolge, nel triennio 2024-2027, tre licei europei (Belgio, Grecia, Italia), la Vrije Universiteit Brussel e l'associazione EuroClio. L'obiettivo è contribuire ad una pedagogia transculturale e decolonializzata, capace di riflettere i processi di senso della realtà contemporanea, descritta come 'BANI' (Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible), tramite l'elaborazione di un curriculum interdisciplinare al passo con le diversificate esigenze socioculturali delle giovani generazioni.*

**PAROLE CHIAVE:** istruzione democratica, inclusività, QUEST, DECUS, decolonializzazione, EuroClio, istruzione decolonializzata, pedagogia transculturale, BANI

*As part of the Erasmus+ program, the QUEST network (Quality Education in Europe for Sustainable Social Transformation) has been established to connect several educational institutions and promote democratic, inclusive and sustainable education in Europe. Among its initiatives, the DECUS project (Decolonizing Curriculums in Secondary School) stands out. Aimed at implementing educational practices focused on school programs about decolonization and embracing interdisciplinary, intersectional and transnational knowledge paradigms, the project involves, from 2024 to 2027, three European high schools (Belgium, Greece, Italy), the Vrije Universiteit Brussel, and the EuroClio association. The goal is to contribute to a decolonizing transcultural pedagogy that reflects the processes of meaning-making in today's world, described as 'BANI' (Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible), thanks to the elaboration of an interdisciplinary curriculum in step with the diversified socio-cultural needs of younger generations.*

**KEYWORDS:** democratic education, inclusivity, QUEST, DECUS, decolonization, EuroClio, decolonizing education, transcultural pedagogy, BANI



## 1. Introduzione alla pedagogia decoloniale

Transnazionalità, migrazioni, plurilinguismo e ibridazioni caratterizzano un mondo eterogeneo e globalizzato come quello in cui agisce il settore educativo almeno sin dagli esordi del XXI secolo. L'accento posto sulla curvatura fluida e proteiforme assunta dall'evo contemporaneo deriva dalle teorie del filosofo tedesco Wolfgang Welsch che, a cavallo tra Secondo e Terzo Millennio, propose il concetto di "transculturalità" come svecchiamento di termini ritenuti oramai inattuali, come "inter-" e "multiculturalità", contrapposti appunto al nuovo prefisso "trans-", perché questo permetteva, a differenza dei precedenti, di superare un modello epistemologico essenzialmente dicotomico (Welsch, 2005, p. 322).

Nel campo delle *Humanities* il pensiero di Welsch è stato precocemente recepito e ha influenzato tanto l'euristica quanto la letteratura ed infine le scienze sociali, conferendo una notevole svolta nel panorama di ricerca dei *Cultural studies*. Welsch presuppone infatti che nel mondo odierno l'inter-soggettività sia segnata *ab origine* da appartenenze multiple e da dinamiche culturali non lineari, bensì complesse e sinuose, che costruiscono via via una rete, un mosaico, un *métissage* in costante evoluzione (Tumino, 2018, p. 24). Ciò ha anche una profonda ricaduta sulla costellazione semantica che investe i concetti di "patria" o "nazione" che, al giorno d'oggi, non possono essere esclusivamente interrelati alla definizione tradizionale di "spazio", poiché frequentemente connessi invece alla scelta del singolo di una propria – unica e irripetibile – idea di appartenenza. Non pare qui casuale il riferimento che il pedagogista Giuseppe Burgio formula in relazione alle sfide poste proprio alla branca di studi di sua competenza dal nostro mondo, che sempre più «sembra tendere a diventare uno spazio transnazionale, attraversato com'è da migrazioni dai caratteri inediti» e a porre in quanto tale «nuovi problemi teorici a una pedagogia interculturale che è stata abituata a trattare con identità culturali pensate come metafore di uno stato-nazione» (Burgio, 2022, p. 49). E l'annosa questione cui qui si fa cenno si lega proprio all'orizzonte di ricerca dell'impostazione pedagogica "decoloniale".

Questa prospettiva si fa risalire innanzitutto al pensiero del brasiliano Paulo Freire che, a partire dalla fine degli anni '50, iniziò ad indagare il concetto di "cultura" in chiave sociologica ed educativa, esplorando l'apporto della storia coloniale e del fenomeno della colonializzazione europea sulle popolazioni indigene (Tona, 2018). In scritti fondamentali come *L'educazione come pratica della libertà* (1967) e ancor più *Pedagogia degli oppressi* (1970), Freire, ispirato anche dal sociologo franco-tunisino Albert

Memmi e dallo psichiatra afro-francese Frantz Fanon, approfondisce il rapporto che si instaura tra le istanze colonizzatrici e quelle colonizzate, mettendo in luce come l'ideologia coloniale e colonialista si alimenti innanzitutto tramite la creazione di miti, tra i quali spicca quello dell' inferiorità "ontologica" degli oppressi (Muraca, 2021, p. 84). Questo tipo di fenomeno, sociale e culturale, passa significativamente attraverso la parola, di cui essi vengono privati, "silenzianti" dunque, mentre l'imposizione della cultura dominante opera secondo uno schema invasivo che permea anche le agenzie educative del paese colonizzato. Nell'opera di Freire si riconosce pertanto un aspetto fondativo e di particolare interesse per l'ambito pedagogico (Margiotta, 2014), poiché l'attenzione posta sulla dimensione culturale dell'oppressione si traduce in un processo di riappropriazione – anche linguistica – di un vissuto intenzionalmente occultato.

Il testimone di Paulo Freire venne presto raccolto dalla femminista statunitense Gloria Jean Watkins, maggiormente nota con lo pseudonimo di bell hooks<sup>1</sup>. Hooks incontrò per la prima volta il suo mentore alla fine degli anni '80 e ne rimase folgorata per l'accento da lui posto sul potenziale liberatorio dell'apprendimento. Parallelamente, hooks intuì anzitempo che una pedagogia impegnata ed emancipante si realizza innanzitutto mediante la riappropriazione dell'atto locutorio, in special modo da parte di soggetti molteplici svantaggiati che, a causa di pregiudizi razziali, di classe e di genere, vengono invece ridotti al silenzio dalla cultura dominante. Per questo motivo, hooks scelse di restituire visibilità *in primis* ad una categoria tradizionalmente penalizzata come le donne nere: con quest'operazione rivoluzionaria l'attivista ha abbracciato, accanto agli insegnamenti di Freire, anche il principio dell'"intersezionalità", ipotesi sociologica illustrata negli anni '90 dalla giurista statunitense Kimberlé Williams Crenshaw, secondo cui la nostra identità deriva dalla giustapposizione – l'intersezione – di una pluralità di elementi (genere, etnia, orientamento sessuale, religione, età). Essi si intrecciano tra loro per determinare, a seconda del contesto, situazioni di privilegio o di discriminazione economica, politica e socioculturale.

La sinergia tra riflessioni freiriane, educazione intersezionale e prospettiva decoloniale permise a hooks di elaborare un taglio originalissimo di quella che nel frattempo, in particolare per mano di Henry A. Giroux, era stata promossa come "pedagogia critica"<sup>2</sup>, e che negli scritti hooksiani si

1 D'ora in avanti la studiosa verrà citata, come di consueto in letteratura e come da volontà della stessa, con lo pseudonimo volutamente in minuscolo (tranne all'inizio di frase).

2 Il concetto di "pedagogia critica" (*critical pedagogy*), promosso in particolare nell'ultimo decennio del secolo scorso, indica un processo filosofico ed educativo atto a sollecitare nel soggetto

riconosce come *engaged pedagogy*. Hooks la concepisce come una pratica di coscientizzazione da agire in aula, luogo chiave dove negoziare esperienze grazie ad un atteggiamento dell'insegnante e/o dell'educatore contraddistinto da «disponibilità, mediabilità, duttilità e compartecipazione» (Bianchi, 2024, p. 51), qualità che conducono all'instaurarsi di relazioni equilibrate, rispettose e non gerarchizzanti. In linea con un'interpretazione *lato sensu* di "inclusione", intesa come promozione dei diritti all'educazione e della giustizia sociale quali fattori imprescindibili per il raggiungimento del successo degli studenti (Peruzzo, 2023), hooks propende con la sua visione impegnata per una prassi educativa connotata da partecipazione, collaborazione, interdipendenza, impegno reciproco e lavoro cooperativo. L'aula come *setting* socio-spaziale diventa un luogo di scambio rispettoso di idee e di promozione del benessere individuale attraverso il sostegno del pensiero critico ed indipendente: la classe è quell'ambiente dove si riconoscono bellezza e libertà e si costruisce una comunità, le cui basi si ritrovano nell'atmosfera di fiducia e impegno favoriti dall'insegnante e che permettono l'accrescimento di entrambe le istanze, corpo docente e gruppo di studenti.

La nuova epistemologia che deriva dall'educazione intersezionale e decoloniale pone l'accento sulla centralità del soggetto in apprendimento, sulla sua persona, a cui ci si dovrebbe relazionare con empatia e solidarietà. Convivenza plurale e inclusione costituiscono, in sintesi, parte integrante di tale approccio, una cui prima sistematizzazione è stata tentata da Walter D. Mignolo, semiologo e teorico della cultura di origine argentina. Già all'alba del XXI secolo Mignolo scandagliò in chiave estetica le dinamiche legate alla globalizzazione e formulò la cosiddetta "opzione decoloniale" (Cazzato, 2019, p. 224), secondo cui la storia esige di essere scritta in modi diversi, accogliendo narrazioni differenti, senza che venga imposta una singola prospettiva (Fassi, 2011). Per superare l'univocità che provoca una colonizzazione di spazio e memoria, nel 2005 Mignolo ha stilato un *Manifesto*, in cui non solo viene ricostruita la genealogia degli studi post- e decoloniali, ma viene affermata con forza la necessità di decolonizzare la conoscenza, tramite il superamento di categorie monotopiche del pensiero eurocentrico e la riappropriazione invece dell'alterità della modernità.

Come queste riflessioni possano tradursi in ricadute didattiche è di agevole comprensione: esse aprono lo sguardo alla sollecitazione di competenze

lo sviluppo di una coscienza critica volta ad indagare pratiche di dominazione, così come abitudini, presupposti, miti, costruzioni sociali e ideologie dominanti, osservando contemporaneamente dinamiche di potere in tutti quei centri dove si "produce" il sapere (la scuola, l'accademia, ecc.) (Tizzi, 2014).

civiche e trasversali, come anche di *life skill*, da agire ad esempio in progettualità che facciano ricorso al *Service learning*, una pratica innovativa che vede lo sviluppo delle «proprie conoscenze e competenze attraverso un servizio alla comunità»<sup>3</sup>, reso secondo le esigenze del proprio territorio tramite l'esercizio della cittadinanza attiva, improntata al bene comune.

All'interno dell'ecosistema educativo, queste indicazioni richiamano la necessità di rivisitare a tutto campo programmi, *curricula* e libri di testo, allo scopo di preparare i discenti a diventare cittadini e cittadine globali, che vivono in un mondo interdipendente e complesso. Saper affrontare una realtà definita come “BANI”, ovvero come “fragile” (*brittle*), “ansiosa” (*anxious*), “non lineare” (*nonlinear*) ed “incomprensibile” (*incomprehensible*),<sup>4</sup> presuppone che i e le giovani vengano preparati all'esercizio della comprensione critica e del pensiero creativo attraverso un atteggiamento di autoefficacia, tolleranza e responsabilità. Tali valori sono chiaramente enucleati nel *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC), elaborato dal Consiglio d'Europa tra il 2016 e 2018.<sup>5</sup> Questo particolare *Quadro* si configura come un utile strumento di politica scolastica, al quale i docenti si possono richiamare per elaborare strategie democratiche di promozione dei diritti umani, attraverso un *curriculum* dedicato alla prevenzione di forme di radicalizzazione ed estremismo: il terzo volume presenta infatti un corposo apparato con indicazioni relative al curriculum e alla valutazione, da assumersi quale efficace punto di partenza per una decolonizzazione dell'impalcatura educativa.

## 2. La politica educativa europea per la decolonizzazione dell'istruzione



L'interesse dell'Unione Europea in seno a pratiche didattiche innovative che ricomprendano proposte pedagogiche inclusive è dimostrato non solo dall'elaborazione del *Quadro* per lo sviluppo di competenze democratiche,

3 <https://www.mim.gov.it/service-learning>. Cfr. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/service-learning>; <https://eis.lumsa.it/sites/default/files/eis/SERVICE%20LEARNING%20SCHEDE.pdf> (consultazione 08/11/2025).

4 L'acronimo del modello “BANI” è stato coniato nel 2018, in contesto statunitense, dal futurologo e professore di storia Jamais Cascio e ha iniziato a diffondersi capillarmente soprattutto in corrispondenza del dilagare della pandemia da Covid-19. Cfr. <https://futurist.com/futurist-think-tank/jamais-cascio-futurist-speaker/>; <https://ageofbani.com/>; <https://www.bottegafilosofica.net/lavoro/vuca-e-bani-per-comprendere-il-mondo-attuale>; <https://tech4future.info/bani-vuca/> (consultazione 08/11/2025).

5 Cfr. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture> (consultazione 08/11/2025).

bensi anche da tutta una serie di azioni che abbracciano più ordini e gradi dell'istruzione sino al *lifelong learning*. In questo contesto è opportuno segnalare, ad esempio, che nel 2021 l'Unione europea ha avviato il programma CERV (*Cittadini, uguaglianza, diritti e valori*) nell'ambito del *Fondo per la giustizia, i diritti e i valori*, allo scopo di «sostenere e sviluppare società aperte, basate sui diritti, democratiche, eque e inclusive»<sup>6</sup> per favorire non solo la partecipazione democratica, civica e sociale dei cittadini, ma anche lo sviluppo di una società dinamica, attenta alla diversità, all'uguaglianza e alla parità di genere, alla non discriminazione e alla tutela dei diritti dei minori.

I principi del programma e i finanziamenti ad esso collegati sono facilmente riconducibili all'approccio pedagogico dell'intersezionalità e alla visione decolonializzata del sapere<sup>7</sup>. Una prima applicazione concreta di questo metodo, infatti, è stata già tentata a livello accademico all'EUI (*European University Institute*), un particolare ente di studio e ricerca nei settori economia, giurisprudenza, scienze politiche, sociali e storia, fondato nel 1972 grazie ad una convenzione tra i sei Paesi membri delle Comunità europee che nel tempo si sono susseguite (Comunità europea del carbone e dell'acciaio, Comunità europea dell'energia atomica, Comunità economica europea) – Belgio, Germania, Francia, Paesi Bassi, Lussemburgo e Italia – e finanziato oggi tramite fondi *Erasmus+*. In questo centro d'eccellenza per gli studi superiori, dove sono attivi percorsi di formazione *post lauream* che vanno dal dottorato di ricerca a diversi master sino a percorsi postdottorali, è stato avviato nel 2022 un significativo progetto (*The Decolonising Initiative*) che coinvolge molteplici attori, al fine di esaminare la struttura dei programmi accademici, l'eredità della storia coloniale nelle istituzioni educative e la questione dell'eurocentrismo, partendo proprio dalla disamina della realtà dell'EUI, per abbracciare poi una prospettiva istituziona-

6 Cfr. [https://commission.europa.eu/funding-tenders/find-funding/eu-funding-programmes/citizens-equality-rights-and-values-programme/citizens-equality-rights-and-values-programme-overview\\_it](https://commission.europa.eu/funding-tenders/find-funding/eu-funding-programmes/citizens-equality-rights-and-values-programme/citizens-equality-rights-and-values-programme-overview_it); <https://cervitalia.info/il-programma/> (consultazione 08/11/2025).

7 Sulla scia di quanto promosso da Borghi (2020), Stella Brambilla e Beatrice Carniato (2021) osservano che al termine “decolonizzato” bisognerebbe preferire quello di “decolonializzato”, ponendo l'accento sulla differenza linguistica che sussiste – come sottolineato anche da Walter D. Mignolo – tra “colonialismo” e “colonialità”. Quest'ultimo si fonda infatti «sull'idea che la conoscenza (da intendersi come presenza nell'intelletto di una nozione, come sapere già acquisito) sia creatrice della realtà; e si riferisce al fatto che gli strumenti di dominazione usati dai colonizzatori continuano a plasmare forme eurocentriche di razionalità e sapere» (Brambilla & Carniato, 2021, online). Pertanto, secondo le due ricercatrici, al fine di scalfire l'epistemologia coloniale, è necessario “decolonializzare” (e non “decolonizzare”) i programmi di studio. La stessa tesi viene riportata anche da Luisa Casagrande, esperta di *mentoring* relativamente alle identità *mixed* e fondatrice del progetto *Métissage sangue misto* (<https://www.metissagesanguemisto.com/>). Infine, si rileva come a livello accademico si ritrovi una primissima accezione di “colonialità” e “decolonialità” in contesto sudamericano già all'inizio degli anni '90 con Aníbal Quijano (Di Grigoli, 2024, p. 60).

le più ampia.<sup>8</sup> L’iniziativa è articolata in incontri a cadenza mensile gestiti da un gruppo di discussione, che propone letture sul tema della decolonizzazione a carattere scientifico oppure divulgativo, oltre ad una serie di eventi pubblici che promuovono pratiche legate al *decolonial thinking*. A completamento del progetto è stata pubblicata una lista a supporto delle minoranze etniche e religiose presenti all’EUI (*BIPOC guide*),<sup>9</sup> contenente preziosi riferimenti a varie iniziative all’interno del centro o sul territorio toscano. L’EUI si sviluppa infatti tra le colline di Firenze e Fiesole e accoglie oltre mille tra ricercatori e professori di ottanta nazionalità diverse. L’istituto rappresenta dunque il luogo ideale da cui propagare politiche educative plurali, assumendo una posizione di prestigio per la diffusione di attività democratiche ed inclusive.

Sempre in contesto europeo, è necessario far riferimento ad un’ulteriore progettualità, che investe l’ambito dell’istruzione secondaria. Il *network* europeo QUEST (*Quality Education in Europe for Sustainable Social Transformation*) ha recentemente promosso uno specifico piano di respiro internazionale e plurilinguistico – il progetto DECUS (*Decolonizing Curriculums in Secondary School*)<sup>10</sup> – avviato a dicembre 2024 grazie ad un finanziamento del programma Erasmus+ relativamente alla call “Cooperation Partnerships in the fields of Education and Training, and Youth submitted by European NGOs”. Se QUEST (la cui sede è a Bruxelles) si configura come organo europeo d’eccellenza per la sua capacità di connettere varie agenzie educative con l’obiettivo comune di promuovere un’istruzione maggiormente democratica ed inclusiva, è tanto più significativo che si sia investito in un’azione di ricerca e formazione *cross-sectoral* e *cross-national*, per permettere a più insegnanti di aprirsi ad istanze pedagogiche decoloniali e diffondere così *best practices* che guardino alla diversità, all’impegno civile e alla sostenibilità. In particolare, DECUS si articola sull’arco di un triennio e vede il coinvolgimento di tre istituti europei d’istruzione secondaria (l’Istituto *Virgo Sapientiae* di Maldegem, Belgio; il Liceo di Amaliada,

8 Cfr. <https://www.eui.eu/en/projects/decolonising-initiative> (consultazione 08/11/2025).

9 Cfr. <https://www.eui.eu/en/projects/decolonising-initiative/bipoc-guide>. L’acronimo BIPOC (*Black, Indigenous and People of Color*), la cui prima occorrenza apparve in un *tweet* del *New York Times* nel 2013, ha acquisito rilievo innanzitutto in contesto statunitense per opera del movimento *Black Lives Matter* come reazione alla morte di George Floyd nel maggio 2020. Esso è stato utilizzato primariamente allo scopo di rendere conto dei gruppi etnici non bianchi, e si sta imponendo, pur non senza criticità, come “termine generazionale” in sostituzione di locuzioni considerate oggi inadeguate. All’acronimo si richiama anche Umuhoza Delli (2023). Cfr. <https://www.rivistastudio.com/bipoc-cosa-significa/>; <https://www.vogue.it/article/leader-bipoc-italia-racconto-prima-persona> (consultazione 08/11/2025).

10 Cfr. <https://quest-eu.org/project/decus/> (consultazione 08/11/2025).

Grecia; il Liceo *Angela Veronese*, Montebelluna, TV), oltre alla *Vrije Universiteit Brussel* e all'associazione di insegnanti di storia *EuroClio*, fondata nel 1992 su invito del Consiglio d'Europa, con sede a L'Aia. E proprio nella città sede del *Palazzo della Pace*, dove si riunisce la Corte Internazionale di Giustizia, DECUS ha anche preso avvio.



### 3. Il progetto DECUS come pratica formativa

Secondo i presupposti metodologici della pedagogia impegnata, specialmente in ottica decoloniale, secondo cui insegnare ed educare sono «atti performativi, [che] implicano la consapevolezza dell'essere immersi in una rete di sistemi di rappresentazione, retaggi, tradizioni ed esperienze di vita» (Bianchi, 2024, p. 78), l'insegnante e/o l'educatore vanno considerati nella loro totalità, ossia come agenti cognitivi e affettivi che dovranno entrare in relazione con un'alterità individuale (il singolo apprendente) e collettiva (il gruppo classe), a loro volta creatori di significati. Affinché si inneschi un approccio cross-culturale alla mediazione del sapere, è fondamentale che il corpo docente sia appositamente formato per accogliere questo mutamento di paradigma che spesso è in prima battuta frutto di un cambiamento personale.

Con l'intento di favorire questo processo di evoluzione del Sé nei professionisti della conoscenza, il progetto DECUS punta a fornire ai e alle docenti strumenti efficaci che permettano loro di promuovere contesti di apprendimento inclusivi e di riconoscere, all'interno delle istituzioni e dei centri di potere, di cui anche il sistema scolastico fa parte, squilibri storici e attuali ("dominazioni"), così come le relative ramificazioni sociali ("discriminazioni"), affinché venga posto un argine a tutte quelle situazioni che testimoniano il perpetuarsi di gerarchie tradizionali fondate su retaggi razziali, geopolitici e di genere. Il target principale del progetto consiste infatti in una doppia operazione, epistemologica e pratica, da implementarsi mediante una rivisitazione dei programmi scolastici: si tratta, da un lato, di un processo di progressiva presa di coscienza relativamente alle tradizionali dinamiche di potere agite (anche) in contesto educativo; dall'altro, dell'introduzione di attività didattiche che mirino alla messa in discussione di un pensiero omologante ed egemonico, al fine di far emergere narrazioni minoritarie e il più possibile diversificate, così da favorire un'uguaglianza intersezionale in aula.

Come ciò si traduca in pratiche didattiche viene solidamente illustrato nella *homepage* dedicata al progetto: l'iniziativa si scompone in quattro

specifici obiettivi educativi, che gli insegnanti coinvolti possono perseguire in classe grazie al supporto di un *team* di esperti circa i temi della diversità e della decolonialità. In particolare, tali obiettivi si scompongono a loro volta in quattro piani d'azione che comprendono l'impegnarsi attivamente anche attraverso una decostruzione dei propri fondamenti epistemici; l'agire e reagire tramite l'implementazione di strategie didattiche inclusive, attente alla diversità e alla pedagogia decoloniale; il ripristinare e rigenerare *mindset* educativi mediante il coinvolgimento dei principali *stakeholder* europei dell'istruzione; in ultimo, il mettere in campo azioni di disseminazione per il riconoscimento di pregiudizi e *bias* storic(izzat)i cristallizzati nei programmi scolastici, attraverso nuove modalità di rappresentazione e narrazione del reale.

I risultati attesi dall'intero progetto, che si concluderà con il termine dell'a.s. 2026/27, sono in primo luogo:

- 1) la creazione di una biblioteca digitale che raccolga risorse significative in modalità *open access* sul nesso decolonializzazione/educazione;
- 2) un corso di formazione *online* rivolto a docenti del sistema secondario d'istruzione che abbia come focus principale la sollecitazione di un impegno personale nel processo di decolonizzazione dei *curricula* e delle pratiche didattiche;
- 3) la stesura di linee guida che permettano agli insegnanti di tradurre concretamente la metodologia decoloniale in classe tramite alcuni *toolkit*, corredati di questionari di autovalutazione ed esempi di buone pratiche da testare con i propri discenti.

In secondo luogo, il progetto prevede una serie di progettazioni didattiche che affrontino da varie angolazioni disciplinari le sfide legate all'eurocentrismo nei *curricula*, e altresì l'organizzazione di un grande evento aperto alla cittadinanza, che si terrà in Belgio presso la sede della rete QUEST nella primavera 2027, a cui saranno chiamati ad intervenire vari professionisti del settore educativo per relazionare circa gli esiti più recenti degli studi pedagogici in ambito decoloniale.

#### 4. L'esperienza del progetto DECUS in Italia

DECUS ha preso le mosse a dicembre 2024 con una prima videoconferenza di carattere operativo, e poi ufficialmente avvio a febbraio 2025, in



occasione del *Kick-off Meeting* ospitato presso la sede di *EuroClio*. La centralità di quest'associazione-ombrello si è potuta percepire, però, già nel primo mese dell'anno, quando presso il *Cinema Italia Eden* (Montebelluna, TV) è stato proiettato un documentario promosso dall'ente, ovvero *War on Education* (2024) di Stefano Di Pietro. Occupandosi di un tema poco mediatizzato rispetto al conflitto russo-ucraino, il regista ha inteso offrire uno sguardo consapevole sull'invasione del territorio ucraino come dichiarazione di guerra all'istruzione, all'identità e alla cultura, con l'obiettivo di testimoniare la necessità di un'istruzione accessibile e sicura per tutti i bambini, indipendentemente dal loro *background* o dalle loro condizioni di vita.

Questo esempio ben illustra come *EuroClio* miri con la sua *mission* educativa alla promozione, nelle giovani generazioni, della responsabilizzazione civica e del pensiero critico, oltre alla multiprospettività, al rispetto reciproco e all'inclusione. Tanto più significativo pare, dunque, che il progetto DECUS sia stato lanciato proprio nei suoi spazi a L'Aia, alla presenza dei rappresentanti di tutti gli attori coinvolti, creando un *pool* internazionale collaborativo di storici, insegnanti e dirigenti. Durante quest'importante appuntamento, infatti, sono stati messi a punto gli obiettivi da realizzarsi tra la prima annualità di progetto e l'inizio della seconda: la compilazione di una *literature review* quale risorsa per l'autoformazione dei docenti e l'elaborazione di un questionario da somministrare al personale dei tre istituti coinvolti, atto a raccogliere informazioni circa la familiarità degli insegnanti con le tematiche di DECUS e i loro bisogni formativi. La primavera 2025 è stata, invece, dedicata ad incontri cadenzati per analizzare i risultati della suddetta indagine e parimenti per monitorare lo stato di avanzamento dei lavori mentre in autunno, in corrispondenza dell'inizio del nuovo anno scolastico, è stato previsto dapprima un *training* del corpo docente mediante un corso *online* in quattro incontri (in totale dodici ore) e, in seconda istanza, la frequenza di un convegno residenziale di quattro giorni, organizzato dalla scuola *partner* italiana presso la Biblioteca Comunale di Montebelluna e in collaborazione con l'Università Ca' Foscari di Venezia (prof. Shaul Bassi). Il progetto proseguirà, poi, all'inizio dell'autunno 2026 con una seconda formazione in presenza, stavolta presso il liceo greco, in cui tutti i docenti coinvolti illustreranno i *lesson plan* sviluppati e implementati nel frattempo, con particolare attenzione sulle modalità di apprendimento predilette dagli studenti e co-costruite con gli stessi. Un esempio di progettazione didattica, fortemente interdisciplinare, è stato sviluppato già in ottobre 2025 durante la sessione formativa in Italia e ha permesso a gruppi di insegnanti di discipline e istituzioni scola-

stiche di provenienza diversa di mettere insieme vari suggerimenti al fine di dare un taglio innovativo a temi di attualità come la “Giornata Internazionale della Donna”, andando a declinare la celebrazione dell’8 marzo con un focus storico, scientifico, letterario e sociale circa il ruolo della donna oggi e in passato. In particolare, nel seminario è stato promosso il modello pedagogico dell’UDL (*Universal Design for Learning*), il cui scopo principale è quello di guidare la prassi didattico-educativa, identificando e rimuovendo dai materiali didattici curricolari quegli ostacoli che, a causa della loro rigidità e della loro natura-barriera, impediscono di ottimizzare i bisogni di tutti gli alunni, sin dall’avvio di un percorso (inter)disciplinare (CAST, 2011).

In conclusione, il coinvolgimento del Liceo *Angela Veronese* nella formazione del *team* DECUS può essere contestualizzato in un clima di apertura ed accrescimento professionale in chiave europea e altrettanto come segnale di impegno civile da parte di più *stakeholder* della zona rispetto all’educazione transculturale, intersezionale e decoloniale. Infatti, durante i *workshop* sono stati chiamati in causa associazioni ed enti locali – quali *CombinAzioni Festival* e *Fondazione SportSystem* – interessati a queste specifiche tematiche, così da disseminare in maniera capillare piani di lezione e materiali *open source* per la decoloni(al)izzazione dei curricoli disciplinari anche di altri istituti del territorio comunale. Tale traguardo potrà essere raggiunto se si considera il dinamismo che sta mobilitando l’orizzonte pedagogico nazionale<sup>11</sup>, forte di svariate nuove pubblicazioni e testimonianze che iniziano a dar conto di una nota sensibilizzazione sociale: sono voci ormai pubblicamente riconosciute quelle di attiviste come la giovane Espérance Hakuzwimana Ripanti, l’autrice multitalento Marilena Umuhoza Delli, la scrittrice Igiaba Scego o l’insegnante Rahma Nur. Costoro, accanto a numerose altre e numerosi altri esponenti della “diversità” – che spazia dalla scena *queer* al mondo della disabilità o ancora

11 Umuhoza Delli (2023) formula una lista di letture essenziali da proporre a tutti i livelli d’istruzione, che forniscono uno sguardo consapevole sulle varie tipologie di discriminazione possibili, da quelle di natura razziale (afrofobia, islamofobia, antiziganismo, antisemitismo, sinofobia) a quelle di genere (sessismo, omolesbobitransfobia) o legate al corpo (abilismo, ageismo, grassofobia). Il suo testo è da ritenersi come esemplificazione di un paradigma più vasto che, nella pedagogia italiana, sta vedendo l’affastellarsi di significativi contributi scientifici (cfr. i voll. 21/2 (2023) della rivista *Educazione Interculturale* e 82/2 (2024) di *Pedagogia e Vita*). Tra gli studiosi nazionali di spicco in ambito decoloniale si possono citare almeno Giuseppe Burgio, Francesco Bossio, Paola Dusi, Anna Granata, Mariateresa Muraca e Valentina Migliarini. S’intende inoltre menzionare i progetti educativi dell’UNAR (*Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali*), istituito nel 2003 in seguito ad una direttiva comunitaria, come anche dell’associazione *Il Razzismo è una brutta storia* che promuove numerose iniziative tra cui il *Concorso Antirazzista* o le “letture antirazziste”. Cfr. <http://www.razzismobruttastoria.net/progetti/decolonizeeducation> (consultazione 08/11/2025).

alle minoranze etniche di ascendenza più varia – s’impegnano quotidianamente per far affiorare nel *mainstream* culturale elementi di riflessione, ivi compresi spunti didattici, che tentino di rappresentare le “polidentità” delle cittadine e dei cittadini di oggi, la cui *mixedness* poggia non solo su un *background* multietnico, ma più in generale su molteplici influssi identitari che attraversano ognuno di noi, in ossequio ai fenomeni che connotano la realtà globale.



## 5. Considerazioni conclusive

Kalvin Soiresse Njall, presidente del Parlamento della comunità francofona belga, già docente di scienze sociali, sottolinea in un’intervista sui temi dell’educazione antirazziale e decoloniale come le giovani generazioni aspirino intensamente al superamento di una mentalità tradizionale, e osserva altresì la contestuale urgenza di formare il corpo docente a trattare questioni legate al colonialismo, al processo di diversificazione dello spazio pubblico e ad un’equità sociale che passi anche attraverso l’ecologia<sup>12</sup>. A questo medesimo intento tende anche DECUS che, con il coinvolgimento attivo di tre scuole di tre differenti paesi dell’Unione europea, raccoglie l’esperienza di buone pratiche di un ente come *EuroClio* e sposa la *mission* inclusiva della ONG QUEST.

Questo tipo di approccio epistemologico ben si allinea con il principio di “appartenenza multipla” che caratterizza la visione propria dei fenomeni transculturali, sulle cui basi si fondano i meccanismi dell’odierna società globalizzata. Secondo la pedagogia transculturale è necessario infatti «partire dalle intersezioni piuttosto che dalle differenze e dalle polarità [...] per meglio comprendere e accogliere ciò che è fuori di noi, una visione che privilegia [...] la rinegoziazione continua dell’identità» (Tumino, 2018, p. 29). Proprio il riferimento all’intersezionalità richiama l’importanza della valorizzazione delle voci identitarie di cui ciascuno è portatore/portatrice, quale aspetto cardine di un’educazione pienamente inclusiva, il cui fine è lo sviluppo nel singolo di una maggiore apertura verso il mondo esterno, per agire contro disuguaglianze e discriminazioni.

Ciò costituisce una questione tutta attuale che gli e le apprendenti possono affrontare in tre *step*: *engage* (identificazione di una problematica che rappresenti una sfida tangibile); *investigate* (disamina della situazione-problema ed elaborazione di soluzioni sostenibili); *act* (messa in campo delle

12 Cfr. <https://www.greeneuropeanjournal.eu/decolonising-the-classroom-reforming-education-to-build-an-anti-racist-society/> (consultazione 08/11/2025).

soluzioni e valutazione dell'intero processo). Queste fasi rappresentano le tappe del CBL (*Challenge Based Learning*). Non a caso l'approccio d'elezione del progetto DECUS, che ci spinge a quella sfida primigenia che è mettersi nei panni dell'Altro per (re)imparare i valori del dialogo, del rispetto e dell'empatia.

## Riferimenti bibliografici



- BIANCHI, L. (2024). Pedagogia impegnata. In B. Hooks, *Pedagogia impegnata e decoloniale*, trad. it. e a cura di L. Bianchi (pp. 49-56). Brescia: Scholé.
- BORGHI, R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- BRAMBILLA, S., & CARNIATO, B. (2021), *Perché decolonializzare il nostro sistema educativo?*, <https://educationaround.org/blog/2021/05/19/perche-decolonializzare-il-nostro-sistema-educativo/> (consultazione 08/11/2025).
- BURGIO, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- BURGIO, G., & MARTÍN CAPARRÓS, E. (a cura di) (2023). Thinking postcolonial pedagogy to decolonise education. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 21(2).
- CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST) (2011). *Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.0*, trad. it. vers. 2.0 (2015) di e a cura di G. Savia & P. Mulè. Wakefield: MA, <https://www.ctslaspezia.eu/wp-content/uploads/2019/05/UDL-Linee-guida-Versione-2.0-ITA-1.pdf> (consultazione 30/01/2026).
- CAZZATO, L.C. (2019). Introduzione: Ricostituzione epistemico-estetica: l'aesthesis decoloniale un decennio dopo di W.D. Mignolo. *Echo. Linguaggi, culture, società*, 1, 224-228.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2016). *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse*, <https://rm.coe.int/competences-for-democratic-culture-resume-it-revised-web-a5/1680717a26> (consultazione 08/11/2025).
- DI GRIGOLI, A.R. (2024). Decolonizzare l'educazione a partire dalla pop culture. Un inquadramento teorico. *Pedagogia e Vita online*, 84(2), 58-65.
- FASSI, L. (2011). *Decolonizzare la conoscenza. Una conversazione con Walter Mignolo*, <http://www.differenza.org/articolo.asp?id=522> (consultazione 08/11/2025).
- HOOKS, B. (1989). Choosing the margin as a space of radical openness. *Framework: The Journal of Cinema and Media*, 36, 15-23.
- HOOKS, B. (1994). *Love as the Practice of Freedom*, <https://wp.stolaf.edu/art343/files/2022/11/BellHooks.pdf>.
- HOOKS, B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, trad. it. di feminoska. Milano: Meltemi.

- HOOKS, B. (2024). *Pedagogia impegnata e decoloniale*, trad. it. e a cura di L. Bianchi. Brescia: Scholé.
- MARGIOTTA, U. (2014). La pedagogia critica e i suoi nemici. *Formazione & insegnamento*, 12(4), 15-38.
- MIGNOLO, W.D. (2005). El pensamiento des-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. *Tabula Rasa*, 3, 47-72.
- MURACA, M. (2021). Colonialismo e decolonializzazione negli scritti di Paulo Freire. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 25(61), 81-96.
- 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*, 107, 57-88.
- TIZZI, L. (2014). Pedagogia critica: Henry A. Giroux e i problemi della scuola negli Stati Uniti. 'Riacendere l'immaginazione' nell'era dei test e dell'accountability. *Formazione & insegnamento*, 12(4), 53-66.
- TONA, E. (2018). Paulo Freire precursore della pedagogia critica. *Formazione & insegnamento*, 16(2), 359-366.
- TUMINO, R. (2018). Trasformazione dell'universo in multiverso. La transculturalità come pratica d'inclusione. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 16(2), 18-36.
- UMUHOZA DELLI, M. (2023). *Lettera di una madre afrodiscendente alla scuola italiana. Per un'educazione decoloniale, antirazzista e intersezionale*. Busto Arsizino: People.
- WELSCH, W. (2005). Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In L. Allolio-Näcke, B. Kaischeuer, & A. Manzeschke (hg.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz* (pp. 314-341). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

## Uso flessibile del tempo

Un'idea di Avanguardie educative da sostenere e diffondere

Elefteria Morosini

*L'Idea "Uso flessibile del tempo" fa parte della "Galleria delle Idee per l'Innovazione" di "Avanguardie educative" (INDIRE) fin dalla nascita del Movimento nel 2014; si basa sul riconoscimento del tempo-scuola come dispositivo pedagogico fondamentale per favorire i processi di apprendimento di ogni allievo/a e l'innovazione educativa. Tratteremo le idee-base che ispirano l'innovazione e gli obiettivi da perseguire, nonché i riferimenti normativi in cui si inquadra la sperimentazione. La rassegna delle esperienze delle scuole che hanno aderito all'idea mostrerà i diversi gradi di applicazione dell'innovazione, le motivazioni, il contesto e i risultati ottenuti.*

**PAROLE CHIAVE:** tempi flessibili, autonomia didattica, curricula flessibili, didattica laboratoriale, inclusione, lotta alla dispersione, personalizzazione, innovazione, compattazione delle discipline, trasversalità

*The idea of "flexible use of time" has been part of the "Galleria delle Idee per l'Innovazione" of «Avanguardie educative» (INDIRE) since the movement's creation in 2014. It is based on the recognition of school time as a fundamental pedagogical tool for promoting the learning processes of each student and for supporting educational innovation. We will discuss the basic ideas that inspire innovation and the objectives to be pursued, as well as the regulations that frame the experiment. The review of the experiences of schools embracing the idea will show the different degrees of application of innovation, the motivation behind it, the context, and the results obtained.*

**KEYWORDS:** flexible timetables, teaching autonomy, flexible curricula, laboratory teaching, inclusion, early school leaving, personalization, innovation, integration of disciplines, transversality

### 1. Il tempo-scuola come dispositivo pedagogico

L'idea *Uso flessibile del tempo*<sup>1</sup> fa parte della "Galleria delle Idee per l'Innovazione" di *Avanguardie educative* (d'ora in avanti *AE*), un Movimento "dal basso" aperto a tutte le scuole italiane, nato nel novembre 2014 dall'iniziativa congiunta di INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) e di 22 scuole fondatrici, cui se ne sono aggiunte nel tempo altre che hanno adottato una o più idee, sperimentan-

1 Cfr. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/uso-flessibile-tempo>.

do processi di trasformazione e innovazione del modello organizzativo e didattico della scuola.

*Uso flessibile del tempo* si fonda sul riconoscimento del tempo-scuola come dispositivo pedagogico cruciale per promuovere l'innovazione e migliorare i processi di insegnamento e apprendimento. Il tempo-scuola rigido, a tutt'oggi diffuso nel sistema scolastico italiano, può trasformarsi in tempo-scuola flessibile per realizzare in modo efficace il PTOF, superando la tradizionale lezione di 60', poiché per rispondere ai bisogni specifici degli studenti e del contesto educativo servono tempi e spazi progettati appositamente e personalizzati.

Il dispositivo di legge che consente di introdurre le modifiche necessarie alla realizzazione dell'idea *Uso flessibile del tempo* è contenuto nella legge sull'autonomia scolastica<sup>2</sup>, in base alla quale le scuole possono inserire elementi di flessibilità nel curriculum, nell'organizzazione degli orari e delle attività didattiche, nell'uso delle risorse finanziarie allo scopo di rispondere meglio alle esigenze di studenti/esse e ai bisogni emersi dal territorio. La legge n. 107/2015 (*Buona Scuola*) ha consolidato il principio dell'autonomia scolastica. In particolare fa riferimento esplicito all'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina, alla programmazione plurisettimanale e alla flessibilità dell'orario complessivo del curriculum e delle singole materie, da strutturare coerentemente con la formulazione del PTOF. La modifica del monte ore annuale delle discipline di insegnamento può raggiungere il 20%, attuando la compensazione tra discipline oppure optando per l'introduzione di una nuova disciplina di studio. Tutto ciò nel rispetto delle linee guida nazionali e regionali e delle normative vigenti.



## 2. Riflessi sul curriculum

Il tempo-scuola flessibile adatta le attività didattiche ai ritmi e agli stili cognitivi di ciascuno/a studente/essa, favorendo l'inclusione e una partecipazione consapevole e motivata, permettendo fin dall'inizio interventi di recupero, approfondimento e potenziamento individualizzati o per gruppi. La compattazione delle discipline, la riduzione delle ore di lezione con utilizzo alternativo del tempo recuperato, l'alternanza di periodi intensivi per alcune discipline con altri in cui vengono lasciate sedimentare sono tutte sperimentazioni che permettono agli studenti di concentrarsi su un

<sup>2</sup> Introdotta con la Legge Bassanini del 1997, successivamente l'autonomia è stata regolamentata dal d.P.R. 275/1999, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>.

numero ridotto di argomenti per periodi prolungati, in percorsi diversificati per gruppi o per singoli, evitando la frammentazione cognitiva e il sovraccarico di informazioni.

La riorganizzazione del tempo avvia a un ripensamento complessivo dei curricoli che utilizza le potenzialità degli strumenti digitali, ma soprattutto risponde ai bisogni educativi di studenti e studentesse che richiedono ascolto sensibile, attento e quotidiano da parte di tutto il personale scolastico.

La riorganizzazione dell'orario offre ai docenti spazi e tempi fruibili per pianificare insieme obiettivi e percorsi, favorendo l'integrazione tra discipline e una maggiore efficacia didattica. Si possono realizzare curricoli flessibili e personalizzati, basati su didattica laboratoriale e metodologie interattive, che superino il sistema chiuso delle discipline per affrontare i problemi reali nell'era della complessità, utilizzando con approccio critico, creativo e in maniera interconnessa tutte le conoscenze necessarie per individuare di volta in volta soluzioni nuove alle questioni poste all'attenzione di studenti e studentesse.

Il tempo-scuola flessibile è funzionale alle trasformazioni accelerate del mondo globale, ma ne contrasta anche i tempi sempre più veloci che ostacolano la riflessione e l'esercizio del senso critico, il quale, attraverso la didattica laboratoriale e le attività esperienziali, va esercitato anche sulla digitalizzazione e sull'uso di strumenti tecnologici sempre più avanzati (tra cui l'Intelligenza Artificiale), che anche i/le più giovani devono imparare a utilizzare in modo responsabile, critico e creativo.

### 3. Coltivare le relazioni e il benessere a scuola



La rimodulazione del tempo scolastico rafforza le relazioni tra docenti e studenti offrendo opportunità di conoscenza reciproca e di supporto personalizzato.

Dopo il periodo del Covid-19, i/le giovani hanno richiesto un ascolto più attento e sensibile da parte della scuola e interventi di personale specializzato. Sottovalutare il disagio manifestato in varie forme da studenti e studentesse può produrre fenomeni di abbandono scolastico, episodi di autolesionismo, bullismo e cyberbullismo, discriminazione e violenza di genere, ecc. rispetto ai quali la scuola può e deve svolgere un'importante funzione educativa, di potenziamento dei comportamenti virtuosi, di prevenzione, di sanzione e rieducazione delle devianze.

Ambienti di apprendimento accoglienti e interattivi innalzano la qualità della didattica anche attraverso la partecipazione motivata di studenti

e studentesse. Tempi più distesi nell'organizzazione del piano didattico contribuiscono positivamente a creare condizioni di benessere che favoriscono sia le attività di insegnamento sia quelle di apprendimento, nonché la costruzione di relazioni serene ed equilibrate tra tutti coloro che sono coinvolti nella vita della scuola: dirigenti, personale amministrativo, educatori, genitori, esperti.

A scuola va coltivato il tempo delle relazioni, degli affetti, dell'ascolto, dell'apprendimento individuale, mentre la quantificazione rigida e minuziosa di tempi e ritmi di lavoro uguali per tutti, di obiettivi e valutazioni definite determina una pressione costante sia sull'azione di insegnamento che su quella di apprendimento, con effetti controproducenti per l'azione formativa. Diversi studi criticano orari e programmazioni basati su tempi uguali per tutti, proponendo una *pedagogia della lentezza* (Zavalloni, 2008; Franceschi, 2011; Maffei, 2014) che sia rispettosa degli stili di insegnamento/apprendimento di ciascuno/a, cosa che si ottiene con tempi flessibili, come si evince dalla descrizione sintetica delle sperimentazioni considerate in questo articolo e presentate qui di seguito.



#### 4. Tempi e spazi flessibili

La variabile del *tempo* è interconnessa a quella dello *spazio* e sono entrambe fondamentali per strutturare un ambiente centrato sullo/a studente/essa e sui suoi ritmi di apprendimento. La loro interazione è fondamentale ai fini di un rinnovamento metodologico che abbia al centro la promozione di competenze.

Discenti e docenti dovrebbero incontrarsi in una situazione di benessere che favorisca lo sviluppo delle attività programmate. A questo contribuisce il superamento sia della rigidità dell'ora di lezione sia della classe organizzata con la disposizione ortogonale dei banchi posti frontalmente rispetto alla cattedra e alla lavagna o LIM.

Una delle idee sperimentate nell'ambito di *AE* è *Spazio flessibile* (*Aula 3.0*)<sup>3</sup>: ricordiamo l'IIS Pacioli di Crema (CR), che ha introdotto il modello di aule 3.0 digitali con arredi mobili e scomponibili, e l'IC Amaldi di Cadeo (PC) dove, partendo dal nulla, è stata realizzata nel 2001 la biblioteca "La chiameremo Osvaldo", aperta anche alla cittadinanza, con oltre 12.000 volumi e ausili per la disabilità.

3 Cfr. <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1976.pdf>.

## 5. Scuola e territorio



Una gestione dinamica del tempo apre la scuola ai cambiamenti della società e ai bisogni del territorio, facendone un punto di riferimento oltre l'orario scolastico tradizionale, con l'offerta di attività extracurricolari, laboratori e progetti su competenze trasversali e *non-cognitive skill (life skill)*, favorendo così il funzionamento di una comunità educante estesa ed efficace.

La diversa modulazione degli spazi apre all'integrazione di attività dentro e fuori dalla scuola. L'edificio scolastico non presenta più la tradizionale articolazione in aule che ospitano classi di studenti rigidamente organizzate, ma offre spazi aperti e multifunzionali, laboratori, atelier, biblioteche, aule multimediali, palestre, orti, ecc. in cui ritrovarsi per svolgere le diverse attività progettate, che possono essere attuate anche al di fuori delle mura scolastiche e nei contesti più diversi (musei, biblioteche, ambienti urbani o naturali, municipi, luoghi di lavoro, impianti sportivi, aree archeologiche, ecc.). Questa interazione tra scuola e territorio supera la distinzione tra attività curricolari e attività extracurricolari, realizzando un curriculum inclusivo che integra la formazione nella scuola con quella informale che si sviluppa nel contesto sociale.

## 6. Le scuole che hanno adottato l'idea *Uso flessibile del tempo*



Le scuole che sperimentano l'idea hanno come punti di riferimento i sette "orizzonti" del Manifesto del Movimento<sup>4</sup>, in particolare il primo, che propone di trasformare il modello trasmissivo della scuola, e il quarto, che intende riorganizzare il tempo del fare scuola.

Sono scuole sia del 1° che del 2° ciclo e di indirizzi sia liceali che tecnici e professionali, che operano in diverse zone d'Italia; perciò i progetti sono assai differenziati e corrispondono a tipologie caratterizzate da gradi diversi di trasformazione del modello tradizionale. Infatti l'«uso flessibile del tempo non si identifica con una specifica metodologia didattica ma svolge la funzione di abilitatore per accogliere una pluralità di approcci e strategie che sposano i principi di una didattica attiva, laboratoriale, e che consente agli studenti di sentirsi reali protagonisti del percorso di apprendimento» (Mosa *et al.*, 2024, p. 9).

Le linee guida di AE individuano quattro tipologie per una diversa organizzazione dei tempi scolastici:

4 <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>.

- 1) *compattazione delle discipline*: è il modello da cui si è partiti nel 2014 e prevede il compattamento dell'orario di due discipline in due diversi quadrimestri (una collocata solo nel 1° quadrimestre e l'altra nel 2°) per ridurre la parcellizzazione;
- 2) *compattazione tra discipline*: due o più docenti di discipline diverse decidono insieme gli obiettivi didattici e come raggiungerli, gestendo insieme le ore con un programma condiviso;
- 3) *compattazione delle discipline e riduzione dell'ora di lezione*: la compattazione di discipline e la riduzione di una frazione temporale da 5 a 15 minuti dell'ora di lezione permettono di introdurre attività in compresenza, didattica laboratoriale, discipline non previste nel piano di studi base, come retorica, robotica, cinema, metodo di studio, ecc.;
- 4) *flessibilità delle attività curricolari*: è una ripianificazione profonda del curricolo d'Istituto riorganizzando le discipline in corsi di vari livelli di complessità e approfondimento, proponendo un curricolo personalizzabile; è la tipologia che richiede maggior impegno e disponibilità per l'innovazione.



## 7. Le realizzazioni concrete

Ci soffermiamo ora sinteticamente sulle esperienze delle scuole aderenti, basandoci sulla narrazione che ciascuna di esse ha proposto nelle linee guida pubblicate nel sito di INDIRE.

Le loro esperienze offrono un repertorio di possibilità concrete, evidenziando aspetti positivi e criticità. Se ne possono ricavare informazioni, idee, suggerimenti che dirigenti scolastici e colleghi docenti possono rielaborare in progetti *ad hoc* in base alle caratteristiche della propria scuola, alle specificità e ai bisogni educativi delle realtà territoriali, culturali, economico-sociali in cui operano. Tutte le scuole possono aderire alle idee proposte da AE, usufruendo dell'assistenza delle scuole capofila e della consulenza di ricercatrici e ricercatori di INDIRE. Il tempo flessibile si può connettere con molte delle idee di AE determinando diversi livelli di innovazione.

Nella parte che segue sono state raggruppate le 10 scuole che hanno realizzato l'idea *Usa del tempo flessibile* a livello "meso", promuovendo una didattica attiva e laboratoriale che richiede tempi flessibili nell'arco della giornata scolastica e in spazi adeguatamente strutturati (punti 1, 2 e 3). Segue la trattazione delle 3 scuole che hanno adottato un modello a livello "macro" (punto 4) avviando una trasformazione assai più ampia e com-

plexiva dell'articolazione del tempo-scuola, dei curricoli e dell'organizzazione didattica, coinvolgendo l'intera istituzione scolastica. Nelle "Linee guida per l'implementazione dell'idea *Uso flessibile del tempo*" si possono leggere per esteso *Le narrazioni delle scuole capofila dell'Idea*.

### 7.1. *Uso del tempo flessibile a livello meso*

Esaminiamo prima i progetti realizzati in alcuni Istituti Comprensivi per poi passare ai progetti realizzati in Licei e in Istituti Tecnici e Professionali.

— *IC Bozzano Centro, Brindisi: "La compattazione mette gli studenti nelle condizioni di imparare in modo significativo, autonomo e responsabile"*

La compattazione parziale, asimmetrica e transdisciplinare incrementa l'orario di una disciplina da ottobre a metà febbraio e di un'altra da metà febbraio a giugno, per favorire l'inclusione degli studenti con BES e di quelli diversamente abili (che così si possono concentrare su uno specifico insegnamento), introducendo, inoltre, metodologie didattiche basate su operatività e interdisciplinarietà, tutti interventi che favoriscono il confronto docente/ discente e tra studenti. Le aule cambiano *setting* in base alle attività; gli atri si sono trasformati in *agorà* in cui leggere, studiare, confrontarsi e discutere; gli *smartphone*, i *tablet* o i portatili di studenti e docenti hanno integrato i computer della scuola, permettendo così di svolgere ricerche e lavorare direttamente nelle aule, nonostante l'inadeguatezza delle dotazioni tecnologiche.

— *IC Amerigo Vespucci, Vibo Marina (VV): "Orario funzionale compattato. 'Apprendimento e vocazionalità'"*

La scuola opera in un contesto caratterizzato da un elevato tasso di disoccupazione, criminalità, povertà, dove anche il tradizionale settore della pesca è in crisi; inoltre una parte consistente della popolazione scolastica ha *background* migratorio. Il porto commerciale, il nucleo industriale, i corpi di Polizia e le istituzioni costiere offrono nuove opportunità e la scuola si è impegnata per lo sviluppo e il consolidamento delle competenze-chiave necessarie per gli studenti sia per affrontare il mondo del lavoro sia per diventare cittadini liberi e responsabili. Per elevare i livelli di apprendimento, offrire una solida base culturale e stimolare il pensiero critico e creativo in ogni singolo studente si è introdotta la compattazione dell'orario scolastico per alcune discipline e la ristrutturazione di spazi per adattarli alle diverse strategie didattiche. Oltre ai "Giochi matematici", particolarmente coinvol-

genti, si sono organizzati laboratori scientifici in barca a vela e il laboratorio di cinematografia “Cinema senza frontiere” con la collaborazione di docenti e famiglie. Questi laboratori sono stati realizzati in ambienti dotati di attrezzature dedicate e situati in differenti contesti così da favorire il coinvolgimento di studenti provenienti da classi diverse. Sono state differenziate le strategie didattiche, utilizzando varie metodologie innovative, per favorire lo sviluppo di interessi e attitudini di studenti e studentesse. Tra le condizioni essenziali per l’implementazione dell’Idea si sottolinea la promozione del ruolo attivo e propositivo degli studenti che rende il processo di apprendimento più coinvolgente ed efficace.

- IC Giuliano Della Rovere, Urbania (PU): “*La compattazione oraria per ridurre il carico di lavoro degli studenti a scuola e a casa*”

L’orario compattato è stato inserito nella cornice sperimentale più vasta e complessa del MOF (*Modello Organizzativo Finlandese*) che si propone di contrastare l’eccessiva parcellizzazione e moltiplicazione dei saperi nella singola giornata. Si lavora su una o due discipline nella mattinata per affrontare i vari argomenti in modalità *full immersion*. La personalizzazione della didattica e l’aumento delle ore di esercitazione e studio in aula riducono il lavoro domestico a vantaggio degli studenti in difficoltà o con ritmi di apprendimento più lenti.

- IC Mattia Preti, Catanzaro: “*Corsi compattati per un modo di insegnare attento alle esigenze dei giovani*”

L’idea è partita da un gruppo di docenti della primaria promotore del progetto di ricerca *Il tempo delle idee*, per poi coinvolgere anche la secondaria di primo grado, con la compattazione di Storia e Geografia tra primo e secondo quadrimestre e di Matematica e Scienze, insegnate solo nel secondo quadrimestre. Fondamentali i finanziamenti che hanno reso possibile creare ambienti di apprendimento innovativi dotati di tecnologie all’avanguardia. La compattazione oraria è stata apprezzata anche dalle famiglie, come emerso dai questionari di gradimento sulla sperimentazione.

- IC Tina Modotti, Moimacco-Premariacco-Remanzacco (UD): “*La via dell’innovazione’ conduce anche a quella della flessibilità oraria*”

Dall’a.s. 2011-2012 l’IC ha avviato un percorso di rinnovamento denominato *La via dell’innovazione*, così articolato: Unità di Apprendimento trasversali di didattica laboratoriale e di didattica attiva;

ambienti di apprendimento che favoriscono il benessere e percorsi formativi individualizzati; flessibilità dell'orario scolastico e lavori di gruppo a classi aperte; incremento di attività laboratoriali e metodologie didattiche attive con tempi più distesi; realizzazione di percorsi formativi unitari tra primaria e secondaria. Si è adottata la compattezza asimmetrica e a blocchi di discipline alternate tra 1° e 2° quadrimestre: ad esempio Musica, Arte e immagine, Educazione fisica, CLIL in friulano alternate con Tecnologia. Nell'orario aggiuntivo del giovedì pomeriggio si sono svolte svariate attività sportive (tiro con l'arco storico, tennis, corso di subacquea, esperienze con il Club Alpino Italiano) poi sostituite dal laboratorio cinematografico, esercitazioni pratiche e approfondimenti di materie letterarie, ecc.

— *Convitto Nazionale Umberto I, Torino: “Compattare l'orario consente di gestire in modo equo e didatticamente sostenibile le lezioni della mattina e del pomeriggio”*

Si è realizzata la compattezza asimmetrica di discipline con poche ore di lezione (come Disegno e Storia dell'arte, Diritto, ecc.) per rendere più sostenibile il numero elevato di ore e di discipline del Liceo classico europeo e del Liceo scientifico internazionale. È stata adottata l'unità oraria di 48 minuti e si è suddiviso il monte ore in 'quota comune' e in 'quota opzionale' differenziata per studenti con carenze di base, con bisogni educativi speciali, in modo che ciascuno possa scegliere approfondimenti disciplinari o interdisciplinari secondo i propri interessi.

— *Liceo classico Parini, Milano: “Un progetto per prevenire l'insuccesso scolastico e favorire le eccellenze”*

Con il progetto “*Faber Quisque*” sono state introdotte unità di insegnamento di 50 o 55 minuti e gli spazi orari residui sono utilizzati nell'ambito del curriculum obbligatorio per percorsi didattici individualizzati rivolti a gruppi di studenti provenienti da classi aperte. L'esigenza dichiarata è «rinnovare la didattica senza rinunciare all'impianto tradizionale». Si segnala il gradimento degli studenti di cui il 60% frequenta un numero di moduli superiore a quello richiesto.

— *ITE Valentino De Fazio, Lamezia Terme (CZ): “Ridefinire il tempo-scuola per ampliare l'offerta formativa e incrementare le attività laboratoriali”*

Il progetto ha preso le mosse dall'idea che tutti abbiano diritto al successo formativo e dalla constatazione che la pandemia ha deter-

minato una perdita dell'apprendimento fino al 35%. Il tempo-scuola ha adottato il modello della settimana corta con attività didattiche mattutine e pomeridiane integrate e impostate con metodologie e strategie innovative: laboratori disciplinari e pluridisciplinari, uscite sul territorio, conferenze, incontri con esperti per approfondimenti, specifiche occasioni per il recupero e il sostegno, ecc. Sono state incrementate azioni di recupero con modalità *peer to peer* in incontri pomeridiani.

- *Liceo Marco Girolamo Vida, Cremona: “Compattazione/diluizione delle discipline per nuovi modelli di insegnamento”*

La compattazione delle discipline ha coinvolto tutte le classi del primo e del secondo biennio dei licei e del professionale istituiti presso la scuola paritaria, utilizzando attività di gruppo, risorse multimediali, classi aperte e verticali. Ogni settimana vengono studiate in media 6 discipline, di cui 3 al giorno, su moduli di un'ora e 50 minuti. Si è curata la propedeuticità di alcune discipline, come nel primo anno del Liceo classico, in cui si è anticipato l'insegnamento di Italiano e Latino, compattando Greco al secondo e terzo periodo. È stata introdotta la figura del *tutor* che accompagna lo/la studente/essa nel percorso di crescita e nella maturazione del suo progetto di vita. Ciò si ricollega al *Progetto Rondine*<sup>5</sup>, cui il liceo aderisce, riconosciuto a livello ministeriale, che integra la didattica con l'“esperienza rigenerativa” e affronta i momenti di conflitto trasformandoli in momenti di crescita personale e sociale.

- *Liceo linguistico e ITE Marco Polo, Bari: “Uso flessibile del tempo scuola per la disciplina di Educazione civica per un modello di didattica orientativa”*

L'idea integra le attività disciplinari con quelle previste per l'Educazione civica, il modulo di orientamento e i PCTO, tenendo presente la trasversalità e l'approccio “oltre le discipline”. Per una settimana a quadrimestre si approfondisce una tematica programmata dai consigli di classe e che coinvolge tutte le discipline. Il lavoro si svolge a classi aperte, per 33 ore di Educazione civica e almeno 20 ore di orientamento, mentre al pomeriggio si svolgono i PCTO. I docenti, in base all'orario consueto, contribuiscono alla riflessione sul tema in spazi alternativi all'aula (biblioteca, *FutureLab*, fuori dalla scuola) e con modalità didattiche innovative. Le attività sono concordate

5 Cfr. <https://rondine.org/sezione-rondine/>.

con il docente di Diritto e con gli esperti esterni e si concludono con compiti di realtà.

## 7.2. “Uso del tempo flessibile” a livello macro

— IC Bernardino Nodari, Lugo di Vicenza (VI): “Progettare Spazi (*my school is my home*) e organizzare Tempi (*slow learning*). Idee inclusive che mettono al centro il valore della persona”

L’idea è nata dopo l’epidemia da SARS-CoV-2 e prevede la realizzazione di aule tematiche funzionali alle singole discipline e di spazi comuni utili all’apprendimento e a diverse modalità di organizzazione del tempo scolastico. Per realizzare ambienti di apprendimento attivo, innalzare la qualità dell’offerta formativa e favorire una partecipazione motivata di tutti gli studenti si sono allestiti *setting* funzionali alla specificità delle discipline: l’aula è assegnata al docente e non più alla classe, che si sposta da un laboratorio all’altro. Sono state accorpate le discipline, creando blocchi di 95 minuti costituiti da unità di 45 minuti (con 5 minuti per il trasferimento) per offrire momenti più distesi all’apprendimento e all’insegnamento. Il risparmio di tempo è destinato ad *atelier* trasversali basati su compiti di realtà, a “classi aperte” e con docenti in compresenza, che decidono insieme gli obiettivi e come raggiungerli, le tematiche e la composizione dei gruppi che cambiano ogni 6 settimane. Negli *atelier* si effettuano approfondimenti di argomenti disciplinari; consolidamento di strumentalità di base; ricerche su temi proposti da studenti; studio assistito per l’acquisizione di un metodo di studio; percorsi specifici di potenziamento metacognitivo e di recupero per studenti che necessitano di tempi più lunghi o con Bisogni Educativi Speciali; realizzazione di manufatti artistici; presentazioni multimediali; laboratori linguistici, artistici e musicali; laboratorio di giornalismo; attività motorie. Si sono così creati nuovi spazi per l’apprendimento; si è riorganizzato il tempo del fare scuola; si sono riconnessi i saperi scolastici ai saperi della società; si sono riattivati i rapporti scuola-territorio. L’aumento iniziale del carico di lavoro per tutte le figure coinvolte è stato compensato dai vantaggi portati dallo scambio, dalla riflessione, dalla progettazione comune.

— Istituto Lodovico Pavoni, scuola secondaria di primo grado Paolo VI – Tradate (VA): “Tempo e curriculum”

Partendo dalla convinzione che «una scuola diversa si può fare, che i ragazzi sono capolavori da compiere, promesse da realizzare,

protagonisti e non comparse», l'IC si è proposto di implementare pratiche virtuose per attivare conoscenze e approfondire attitudini, aprendo al territorio, ad associazioni e realtà culturali del terzo settore, rendendo la scuola "palestra" di cittadinanza, motore di solidarietà e crocevia di cambiamento. Dalla compattazione dell'orario si ricavano circa 90 ore per anno: 44 ore sono dedicate al *LabFactory*, che prevede l'attivazione di più di 60 laboratori disciplinari (in moduli di 60 minuti) che gli/le studenti/esse scelgono costruendo il proprio percorso formativo individualizzato secondo le proprie passioni e interessi. Le attività favoriscono la ricerca autonoma, la rielaborazione, l'operatività, la sperimentazione di linguaggi diversi. È previsto l'intervento di esperti esterni. Cambiano le aule e i docenti; i gruppi sono per classi aperte e si possono mescolare le seconde con le terze. La valutazione delle competenze è effettuata dal docente titolare del laboratorio, che la trasmette al consiglio di classe. *LabFactory* offre attività di orientamento per la scelta della scuola successiva. Altre 14 ore sono dedicate a percorsi di educazione alla cittadinanza attiva, allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza digitale. Le ultime 32 ore sono destinate a progetti trasversali, gare sportive, uscite didattiche. Ogni due anni viene realizzato il progetto trasversale e multidisciplinare *Testimoni e custodi di Bellezza*, che per 15 giorni trasforma la scuola in un vero e proprio museo: vengono messe in mostra riproduzioni in alta definizione di grandi capolavori dei maestri dell'Arte, risultato del lavoro di diverse Unità di Apprendimento, ciascuna finalizzata ad elaborare un aspetto del progetto.

— *Istituto Pavoniano Artigianelli per le Arti grafiche, Trento: "Un Istituto dove il tempo non è scandito dal suono della campanella ma dalle Unità Didattiche"*

Nel 2010 l'Istituto Pavoniano Artigianelli per le Arti grafiche e il *Laboratorio di Osservazione, Diagnosi e Formazione (ODFLab)* hanno iniziato a collaborare con l'Università degli Studi di Trento su un progetto per l'integrazione di ragazzi/e con BES e disturbo dello spettro autistico, basato sul motto: "Nella scuola, prima di tutto, non è la campanella a scandire il tempo ma sono i progetti". La flessibilizzazione del tempo-scuola prevede l'organizzazione del piano orario per progetti e Unità didattiche, non per discipline, e con percorsi personalizzati. Nella successione delle Unità didattiche, svolte da docenti diversi, si compongono e articolano i conte-

nuti disciplinari. Al termine è prevista una verifica strutturata sulle competenze uguale per tutte le classi e formulata collegialmente nei dipartimenti che condividono criteri e griglie di valutazione; il lavoro collegiale è fondamentale per la realizzazione del progetto. I ragazzi frequentano i moduli di specializzazione per competenze o per interesse, non per classe né per età. I moduli si possono combinare in modi diversi e sono ripetibili. Nelle classi seconde sono gestiti da docenti affiancati da studenti del quarto anno nelle vesti di *tutor*. Nelle classi quarte la flessibilizzazione prevede moduli in azienda, denominati “Art-impresa”, attivati sulla base del settore professionale nel quale lo studente vuole specializzarsi. Il docente ha funzione di *tutor* per gruppi composti da sei studenti (anche con disabilità gravi) che, dopo la parte tecnica svolta a scuola, devono dare risposte concrete a richieste reali delle aziende. Nel corso del tempo questa si è dimostrata una delle attività più coinvolgenti e produttive per tutti/e gli/le studenti/esse coinvolti/e. Nelle classi quinte si riducono gli spazi di flessibilità, in modo funzionale all’esame di Stato. La scuola ha inoltre adottato come approccio metodologico per tutti i progetti dell’Istituto il “*Design Thinking*”, una metodologia di *problem solving* che si sviluppa tramite un processo incentrato sulla persona e sulla risoluzione di problemi complessi<sup>6</sup>. La ricerca si sviluppa con continuità in particolare per sviluppare una riflessione sulla valutazione (in quanto, ad esempio, studenti di anni diversi possono frequentare gli stessi moduli e la valutazione deve tenerne conto) e per sostituire alcuni moduli in classe con altre attività più stimolanti.

Va sottolineato come l’esigenza primaria di formulare percorsi formativi per ragazzi con BES gravi (“Progetto WIP”) e per ragazzi a rischio dispersione (“Percorsi di Successo”) ha prodotto un modello di apprendimento innovativo e valido per tutto l’Istituto, al di là di differenze socio-culturali, di età, genere, o abilità. Inoltre il modello didattico elaborato per i ragazzi affetti da disturbo dello spettro autistico è stato esportato con successo in altre scuole del Trentino. L’esperienza dell’Istituto Pavoniano Artigianelli si presenta come una delle proposte più interessanti per innovatività, risultati positivi e trasferibilità.

<sup>6</sup> Cfr. <https://www.feltrinellieducation.it/magazine/design-thinking-la-metodologia-e-le-cinque-fasi-da-seguire>.



## 8. Riflessioni e conclusioni provvisorie: vantaggi, criticità, limiti

Le scuole che aderiscono all'idea del tempo flessibile dimostrano che si può modificare la quantità e la distribuzione del tempo passato a scuola, nell'arco della giornata e dell'anno scolastico, realizzando attività che contrastano povertà educativa e dispersione scolastica e altre che sviluppano eccellenza e talenti, anche attraverso la cooperazione tra pari.

Ciascuna scuola ha individuato differenti modalità di organizzazione flessibile del tempo e ciò permette di osservare una certa varietà del tipo di sperimentazione attuabile: ci sono scuole che intervengono sull'organizzazione complessiva del piano orario, coinvolgendo spazi e metodologie, introducendo percorsi personalizzati per gli/le studenti/esse e puntando sul lavoro collegiale e sperimentale dei docenti; altre realizzano una compattazione dell'orario che ha riflessi importanti su metodologie e organizzazione degli spazi; infine alcune scuole scelgono interventi più limitati che agiscono sulla redistribuzione di determinati spazi orari nell'arco della giornata e dell'anno scolastico introducendo qualche opzionalità.

In generale la riduzione delle discipline da erogare entro una mattinata o nell'arco del quadrimestre evita efficacemente la dispersione cognitiva e favorisce l'inclusione di alunni/e con diversi stili cognitivi proponendo un approccio alla conoscenza che tiene conto delle riflessioni sulla complessità e la transdisciplinarietà elaborate da Morin (1999; 2015) e Ceruti (2020).

Rilevanti sono i risultati in termini di coinvolgimento degli studenti, motivazione, inclusione e lotta alla dispersione che emergono dalle esperienze delle scuole che hanno maggiormente innovato adottando soluzioni a livello macro.

Conoscere queste esperienze e riflettere sui risultati ottenuti e sulle difficoltà incontrate, segnalate nelle linee guida pubblicate sul sito di *AE*, dimostra che i cambiamenti sono possibili, che i problemi si possono superare e che vale la pena di affrontarli dato che i risultati sono senz'altro positivi per la popolazione studentesca. L'incremento della rete delle scuole aderenti potrebbe facilitare l'operatività di tutte, come auspicato da una scuola già impegnata nella sperimentazione.

Le ricadute della sperimentazione sono positive anche per i/le docenti che sono stimolati/e ad aggiornarsi, a fare ricerca, a provare nuove metodologie, a collaborare in modo organico e continuativo con colleghe e colleghi, a curare le relazioni con i/le discenti, a coltivare la soddisfazione per i risultati ottenuti dai/dalle loro studenti/esse.

## Riferimenti bibliografici



- AA.VV. (2014). *Il Manifesto delle Avanguardie educative*, INDIRE, <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto> (consultazione 26/11/2015).
- CERUTI, M. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Cortina.
- CHIPA, S., MOSA, E., & ORLANDINI, L. (a cura di) (2022). *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*. Roma: Carocci.
- FRANCESCHI, J.D. (2011). *Elogio dell'educazione lenta*. Brescia: La Scuola.
- MAFFEI, L. (2014). *Elogio della lentezza*. Bologna: Il Mulino.
- MORIN, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina.
- MORIN, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Cortina.
- MOSA, E., ORLANDINI, L., PICOKA, E. et al. (a cura di) (2024). "Avanguardie educative". *Linee guida per l'implementazione dell'Idea "Uso flessibile del tempo"*, versione 3.0. Firenze: INDIRE, <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/8196.pdf>.
- ZAVALLONI, G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per un'educazione lenta e nonviolenta*. Bologna: EMI.



# Realizzazione di attività didattiche per lo sviluppo di competenze non cognitive in processi di inclusione\*

G. Filippo Dettori, Barbara Letteri

*Il presente articolo descrive i processi di ideazione, realizzazione e valutazione di un percorso educativo relativo alla promozione delle competenze non cognitive e alle life skill nell'ambito di un'esperienza progettuale di un team di ricercatori in un Istituto Comprensivo della provincia di Sassari. Il contributo parte da un'analisi della recente proposta di legge n. 2372/22 e dal Rapporto UNESCO del 2021. L'esperienza didattica realizzata in una classe terza di scuola primaria, nella quale erano presenti tre alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), si è avvalsa anche dell'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento. L'esperienza si è focalizzata sullo sviluppo di competenze non cognitive (riconducibili anche alle life skill dell'OMS del 1993) e in particolare: la comunicazione efficace, l'intelligenza emotiva, l'autoefficacia (che, come si vedrà, hanno facilitato l'inclusione), la partecipazione equa e la motivazione ad apprendere di tutti gli alunni, anche di coloro che presentavano specifiche difficoltà.*

**PAROLE CHIAVE:** *intelligenza emotiva, competenze non cognitive, inclusione, educare all'umano*

*This article describes the experience of designing, implementing and evaluating an educational program related to the promotion of non-cognitive skills and life skills, carried out as part of an experiment performed by a team of researchers in a Comprehensive Institute in the province of Sassari. It begins with an analysis of the recent draft law no. 2372/22 and the 2021 UNESCO Report. It then describes the experience, carried out with the use of technology for learning, of teaching a class of third graders in elementary school in which there were three pupils with Special Educational Needs. The focus of the experiment was the development of non-cognitive skills (which can also be traced back to 1993 WHO set of life skills) and in particular: effective communication, emotional intelligence, self-efficacy, which, as we will see, have facilitated the inclusion, equal participation and motivation to learn of all students, even those with specific difficulties.*

**KEYWORDS:** *emotional intelligence, non-cognitive skills, inclusion, educating the human*

## 1. Introduzione

La proposta di legge, di iniziativa parlamentare, relativa all'introduzione delle competenze non cognitive in ambito educativo-didattico è stata presentata alla Camera dei Deputati nel novembre 2021. L'art. 1 dispone che,

L'articolo è espressione di una sinergica condivisione da parte dei due Autori. G. Filippo Dettori è Autore dei paragrafi 1 e 4; Barbara Letteri è Autrice dei paragrafi 2 e 3.

al fine di favorire la cultura della competenza, tesa a integrare i saperi disciplinari e le relative abilità fondamentali, e al fine di migliorare il successo formativo prevenendo analfabetismi funzionali, povertà educativa e dispersione scolastica, il Ministero dell'istruzione, a partire dall'anno scolastico 2022/2023, favorisca lo sviluppo delle competenze non cognitive nelle attività educative e didattiche delle scuole statali e paritarie di ogni ordine e grado. (Camera dei Deputati, 2021)

Le *Linee guida*, allegate alla proposta di legge su menzionata, individuano, ove non già previsti, specifici traguardi per lo sviluppo delle competenze non cognitive e obiettivi specifici di apprendimento, in coerenza con le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012) e con il documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (2018), nonché con le *Indicazioni nazionali per i licei* (2010), le *Linee guida per gli istituti tecnici* (2010) e *Linee guida per gli istituti professionali* (2018).

L'art. 3, co. 1-6 e 8 della suddetta proposta di legge, disciplina la sperimentazione nazionale nei percorsi scolastici, a partire dall'a.s. 2022-2023, e per un triennio. In particolare, dispone che la stessa sia finalizzata:

- a) all'individuazione delle competenze non cognitive il cui sviluppo è più funzionale al successo formativo dei discenti;
- b) all'individuazione di buone pratiche relative alle metodologie e ai processi di insegnamento che favoriscono lo sviluppo delle competenze non cognitive, nonché dei criteri e degli strumenti per la rilevazione e valutazione delle stesse competenze;
- c) all'individuazione di percorsi formativi innovativi, caratterizzati da metodologie didattiche di sperimentazione, che favoriscano il recupero della motivazione degli studenti, con specifico riguardo alla dispersione scolastica esplicita e a quella implicita.

La legge 19 febbraio 2025, n. 22, denominata *Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale*, entrata in vigore il 20 marzo 2025, ha definitivamente normato la necessità di introdurre nella scuola esperienze progettuali funzionali allo sviluppo di competenze non cognitive. Le linee guida di quest'ultima norma non sono state ancora emanate per cui, in attesa della loro pubblicazione, si suggerisce di utilizzare con cautela quelle suggerite nel primo disegno di legge del 2021.

La focalizzazione sulla valorizzazione delle competenze non cognitive e sull'innovazione metodologica nei percorsi scolastici sperimentali si colloca, quindi, in coerenza con le prospettive delineate a livello interna-

zionale, come evidenziato nel rapporto presentato il 10 novembre 2021 in occasione della 41<sup>ma</sup> Conferenza Generale dell'UNESCO. Durante i lavori di quella Conferenza è stato presentato il rapporto *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, elaborato dalla Commissione Internazionale sui Futuri dell'Educazione (UNESCO, 2021).

Audrey Azoulay, Direttrice Generale dell'UNESCO, nel suo discorso introduttivo, a pagina 27 del capitolo 1, ha precisato che,

se qualcosa ci ha tenuto insieme durante questo ultimo anno e mezzo, è stata la nostra sensazione di vulnerabilità nei confronti del presente e incertezza riguardo al futuro. [...] L'istruzione svolge un ruolo vitale nell'affrontare queste difficili sfide ma, come ha dimostrato la pandemia, è molto fragile. Ricordiamo infatti come 1.6 miliardi di studenti in tutto il mondo siano stati interessati dalla chiusura delle scuole. Non si apprezza mai qualcosa fin quando non lo si perde.

L'incapacità di instaurare relazioni efficaci, di assumere prospettive diverse dalla propria e di riconoscere e gestire le emozioni — tanto quelle personali quanto quelle altrui — limita, quindi, significativamente, la possibilità di condurre una vita quotidiana “sufficientemente buona”. Parallelamente, l'esercizio di un ruolo attivo nella società richiede competenze trasversali quali la capacità di risolvere problemi, intraprendere iniziative, rispondere con flessibilità alle mutevoli circostanze, collaborare in modo costruttivo, mantenere gli impegni assunti e organizzare autonomamente il proprio lavoro.

Si compone così un quadro di insieme che non è solo “non cognitivo” quanto piuttosto un *continuum* che muove dal cognitivo diremmo “alto” – nel senso di far riferimento alla meta-cognizione e ai processi di elaborazione della conoscenza – sino al sociale, al relazionale e all'emotivo. Questi caratteri mettono in luce quanti aspetti entrino pesantemente in gioco nelle manifestazioni di queste competenze: i contesti di vita, i comportamenti delle figure di riferimento, siano essi docenti o adulti posti in posizione gerarchica, le relazioni tra pari e le attese che le identità suscitano ed esplicitano. Considerarle, quindi, soltanto nella prospettiva del carattere e quindi individuale, per il quale si possono certo effettuare interventi educativi, appare largamente insufficiente e riduttivo proprio per loro complessità (Heckman & Kautz, 2013).

Alla luce di queste considerazioni, appare evidente che lo sviluppo delle competenze non cognitive — o, meglio, di questo complesso insieme di dimensioni cognitive, emotive, sociali e relazionali — richiede un approccio educativo integrato e multilivello. È necessario superare visioni frammentarie e riduttive, promuovendo percorsi formativi e sperimentali che sappiano

riconoscere la centralità della persona nella sua interezza e la stretta interdipendenza tra conoscenze, emozioni e relazioni. Solo così sarà possibile formare cittadini consapevoli, responsabili e capaci di contribuire attivamente a società sempre più complesse e plurali (Cipollone & Ghedin, 2022).



## 2. L'educazione all'umano

Martha Nussbaum (2011) ha sviluppato un approccio basato sui concetti di capacità e funzionamento umano, che costituisce una solida cornice teorica per formulare principi politici fondamentali alla base di garanzie costituzionali obbligatorie per gli Stati nei confronti dei loro cittadini. Tale approccio fornisce una base etica e politica per un'educazione inclusiva. Nussbaum individua, per questo motivo, un elenco di 10 capacità funzionali umane fondamentali, che possono essere ritenute dei diritti inviolabili e che rappresentano un "consenso condiviso" da parte di tutte le persone, seppur con concezioni della vita umana molto diverse: la vita, la salute fisica, l'integrità fisica, i sensi, l'immaginazione e il pensiero, i sentimenti, il rispetto delle altre specie, il gioco, il controllo del proprio ambiente politico e materiale, la ragion pratica e l'appartenenza.

In questa prospettiva, anche il pensiero di Braido (1991) si inserisce in modo complementare, sottolineando come l'educazione debba tradursi in un processo di sviluppo delle capacità interiori, in sintonia con l'approccio di Nussbaum, che le considera fondamentali per garantire una vita umana piena e dignitosa. Infatti, per Braido (1991, p. 38) l'educazione è «il processo mediante il quale il singolo apprende il mestiere di uomo; è l'apprendimento dell'arte di vivere su concreta misura umana, cioè in autentica libertà, con impegno razionale; è la scuola pratica della virtù e della saggezza». Pertanto, l'educazione non può essere solo trasmissione di contenuti, quanto creazione di "capacità interiori" (abiti a tutti i livelli); non tanto imposizione estrinseca di condizionamenti, ma promozione di esercizio attivo e personale; non esclusivo assorbimento di contenuti, ma graduale assimilazione di una forma, di una mentalità, di modi teorici e pratici di pensare e di decidere.

In tale visione, anche Jacques Maritain contribuisce con una prospettiva profondamente umanistica, sottolineando come l'educazione debba mirare alla piena realizzazione della persona nella sua dignità trascendente, in armonia con lo sviluppo delle capacità fondamentali della Nussbaum e con l'apprendimento dell'arte di vivere in libertà e responsabilità di Braido. Maritain (1981, p.16) descrive, infatti, il rapporto educativo in termini di li-

bertà e responsabilità: «L'educando è l'agente principale della sua educazione e l'educatore è colui che, conoscendo la natura umana e la perfezione a cui essa può e deve giungere, aiuta e guida il fanciullo a raggiungere la via della ragione e della libertà».

Compito primario dell'educazione è, quindi, rendere innanzitutto il soggetto consapevole della specificità della sua natura, del potenziale educabile di cui è portatore, della responsabilità di svilupparlo per la crescita personale e per il giusto inserimento nella convivenza di cui fa parte. Braido e Maritain offrono una visione pedagogica dell'educazione come "mestiere di uomo", fondata su libertà, responsabilità, virtù e saggezza. L'educazione non è solo trasmissione di contenuti (*hard skill*), ma sviluppo di abiti interiori e di *forma mentis*.

Quale idea di uomo, quindi? «Chi si occupa di educazione, oltre alle tante attenzioni e capacità, è bene che affini l'orecchio per la realtà che il termine *umano* veicola [...]» (Ducci, 1992, p.13). Edda Ducci richiama l'attenzione sull'idea di "umano" come chiave interpretativa dell'educazione, sottolineando il valore antropologico del processo educativo. Tramite l'educazione, fatto tipicamente umano, l'adulto intende condurre il fanciullo ad apprendere gradualmente il "mestiere" di uomo e la società inizia la sua giovane generazione ai valori e alle tecniche che caratterizzano la sua cultura. Si può, quindi, affermare che il *fulcro* della vita sociale da perseguire è proprio il soggetto apprendente, come co-autore del suo percorso formativo, capace di governare la propria vita, di sviluppare la propria capacità di rendere effettiva la libertà personale, partecipando alla vita, con le proprie caratteristiche peculiari quali la singolarità, la creatività, l'autonomia, la libertà, l'apertura e la comunicazione. Connotazioni queste che ritroviamo anche in ambito psicologico nel concetto di autoefficacia percepita (cfr. *psychological empowerment*, Richardson *et al.*, 2021), che può essere definita come una capacità generativa il cui scopo è quello di orientare le singole sotto-abilità cognitive, sociali, emozionali e comportamentali in maniera efficace per assolvere a scopi specifici. È utile, quindi, richiamare le 10 *life skill* – consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, relazioni efficaci, capacità di prendere decisioni, gestione dello stress, comunicazione efficace, empatia, *problem solving*, pensiero critico, pensiero creativo – delineate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, come competenze sociali e relazionali che permettono agli uomini e alle donne di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri e alla comunità (OMS, 1992, 1994).

Con *life skill* ci si riferisce alle competenze a-disciplinari che sono altrettanto necessarie nel mondo del lavoro, per esempio collaborare, comuni-

care, saper lavorare in gruppo, mantenere gli impegni, negoziare decisioni condivise. Maccarini (2021) e Mahoney e colleghi (2021) introducono il concetto di *life skill* e *empowerment*, che collegano l'educando alla vita sociale e professionale, evidenziando l'importanza delle competenze relazionali, comunicative e collaborative. Ciascuno dei sopracitati autori contribuisce a delineare un'idea di educazione come processo che sviluppa la persona nella sua totalità: etica, cognitiva, emotiva, sociale e politica: la chiave di lettura è, quindi, il ruolo dell'educazione che si rivela pratica umanizzante, che mira a formare soggetti capaci di vivere con consapevolezza, libertà e responsabilità all'interno della società.



### 3. Esperienza a scuola di un'attività per lo sviluppo di competenze non cognitive

Quanto premesso inquadra l'esperienza svolta basata su un impianto teorico che vede le competenze non cognitive come dimensioni fondamentali per creare ambienti educativi inclusivi. Più che tratti individuali misurabili, si è deciso di proporre un'esperienza situata, con l'auspicio che le competenze non cognitive emergessero attraverso pratiche che si sviluppano attraverso i processi narrativi e riflessivi.

In questa prospettiva la metodologia utilizzata, basata sull'approccio trasformativo (Mezirow, 2016), che si fonda sull'idea che l'apprendimento non consista solo nell'acquisizione di conoscenze, ma in un cambiamento profondo del modo in cui la persona interpreta sé stessa e il mondo. Questo cambiamento avviene attraverso una riflessione critica sulle proprie esperienze, convinzioni e prospettive. Il ruolo del docente in questo processo è attivo e centrale: non si limita a trasmettere contenuti, ma facilita la co-costruzione del significato insieme agli studenti. Ciò significa che il sapere emerge dal dialogo, dalla riflessione condivisa e dall'analisi critica delle esperienze. Gli *strumenti qualitativi* come autobiografie, osservazioni partecipate e restituzioni collettive sono metodologie che permettono di esplorare in profondità il vissuto degli studenti, andando oltre la semplice verifica delle conoscenze formali. Le autobiografie consentono agli studenti di riflettere sulla propria storia personale, sulle esperienze significative e sui processi di apprendimento informali. Questo favorisce l'emergere di competenze trasversali e valori interiorizzati, spesso invisibili nelle valutazioni tradizionali. Con le osservazioni partecipate, inoltre, il docente non si limita a osservare dall'esterno, ma partecipa attivamente alle dinamiche educative, cogliendo segnali, interazioni e comportamenti che rivelano competenze relazionali,

capacità di adattamento e pensiero critico. Le restituzioni collettive, infine, sono importanti momenti di confronto e riflessione condivisa in cui gli studenti rielaborano insieme le esperienze vissute. Questo processo favorisce la consapevolezza, la metacognizione e la costruzione di significato, valorizzando anche le competenze potenziali, cioè quelle che possono emergere in contesti favorevoli. In questa prospettiva, la valutazione non è intesa come esito, ma come processo che genera nuove consapevolezze, attivando risorse personali e collettive (Dettori & Pinna, 2022).

L'attività esperienziale, svolta da due ricercatori dell'Università di Sassari, si è svolta in una classe terza di scuola primaria di un Istituto comprensivo della provincia di Sassari dove erano presenti tre alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), di cui uno con disabilità intellettiva, uno con sindrome dello spettro dell'autismo e una con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Questi alunni con BES presentavano soprattutto carenze nelle aree di competenza affettivo-relazionale e questo ha determinato l'esigenza di strutturare un intervento mirato all'alfabetizzazione emozionale in modo da favorire negli alunni atteggiamenti e risposte emotive più equilibrati e funzionali e lo sviluppo di abilità interpersonali che sostengano un clima positivo e sereno in classe. Promuovere queste competenze ha favorito anche la concentrazione, l'attenzione e la memoria. Tali funzioni cognitive, fondamentali per l'apprendimento, sono state rilevate con l'osservazione sistematica, esercizi orali di comprensione del testo, griglie di rilevazione delle abilità cognitive, oltre che con il dialogo diretto con gli studenti.

Per necessità di sintesi, si rappresenta il progetto attivato nella seguente mappa (Fig. 1) all'interno della quale sono inseriti:

- i prerequisiti
- le competenze che si è inteso sviluppare
- i risultati attesi in termini di modifica dei comportamenti di consapevolezza emotiva e di accoglienza di tutti e di ciascuno misurabili con l'osservazione sistematica svolta in tutto il percorso progettuale
- gli obiettivi di apprendimento come sviluppo di abilità procedurali e cognitive e di conoscenze disciplinari ed emotive
- metodologie
- strumenti e risorse
- prodotti dell'esperienza progettuale
- applicativi utilizzati
- valutazione
- fasi: processi, strumenti e singole fasi del progetto.

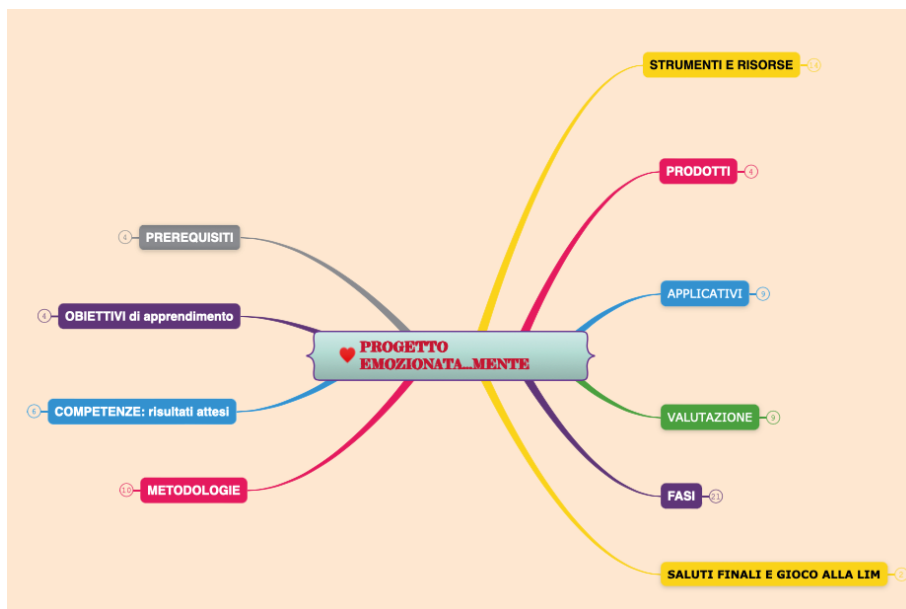
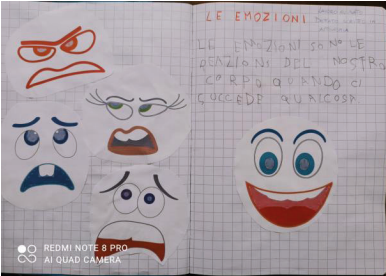






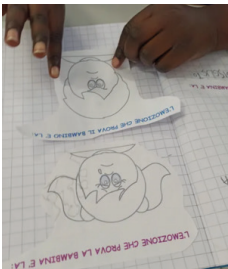
Figura 1. Mappa di sintesi del progetto “Emozionata...mente” (<https://urly.it/31c23h>).

Tutte le attività effettuate, l’idea progettuale e le varie fasi sono state inserite in un Padlet consultabile al link <https://urly.it/31c2z->. Tale scelta di condivisione dei materiali è funzionale alla possibilità di replicare l’esperienza in altri contesti. Di seguito è possibile leggere le 11 differenti fasi progettuali, con la descrizione delle attività e dei materiali utilizzati e prodotti.

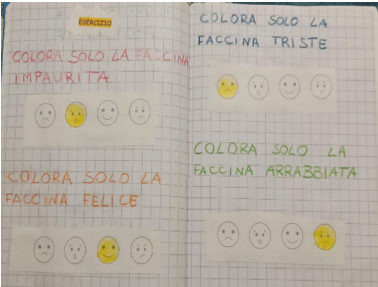

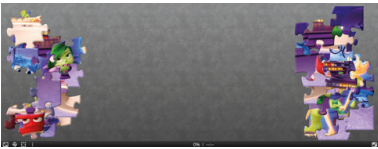

Tabella 1. Fasi progettuali, descrizione delle attività e dei materiali utilizzati e prodotti.


Fase	Dettaglio attività	Materiali utilizzati e prodotti
Fase 1	<i>Presentazione del progetto, brainstorming, visione di filmati e ascolto di canzoni alla LIM</i>	
	Docenti e ricercatori si sono alternati nella presentazione del progetto, favorendo un brainstorming iniziale sulle emozioni. Gli alunni hanno partecipato attivamente con domande e osservazioni, realizzando una conversazione guidata e rispettando i turni di parola.	Sono stati proposti due dispositivi video in YouTube: uno sulle emozioni vissute a scuola ( <a href="https://youtu.be/cioZRC7NOJI">https://youtu.be/cioZRC7NOJI</a> ), l'altro sul film <i>Inside Out</i> e i suoi personaggi rappresentanti emozioni – rabbia, gioia, ecc. ( <a href="https://youtu.be/9gw44qCRgjjg">https://youtu.be/9gw44qCRgjjg</a> ). Infine, sono state ascoltate le canzoni <i>Prendi un'emozione</i> ( <a href="https://youtu.be/s8H3BMUjuog">https://youtu.be/s8H3BMUjuog</a> ) e <i>La Canzone delle emozioni</i> ( <a href="https://youtu.be/3tG9eKJmSg8">https://youtu.be/3tG9eKJmSg8</a> ).

Fase	Dettaglio attività	Materiali utilizzati e prodotti
Fase 2	<i>Circle time</i>	
	In cerchio, gli alunni hanno raccontato episodi scolastici e personali legati a emozioni vissute, esponendo a turno il proprio vissuto.	
Fase 3	<i>Visione del film di animazione Inside Out sulla LIM con il DVD</i>	
	Il film è stato proiettato in 4 puntate per agevolare gli alunni con BES. Prima di ogni nuova visione, i bambini hanno riassunto la puntata precedente. Gli alunni in difficoltà sono stati guidati dalle insegnanti con domande stimolo. Al termine, in coppia, hanno riconosciuto le emozioni dei protagonisti, scelto un personaggio in cui identificarsi e condiviso le emozioni provate, ascoltandosi reciprocamente.	
Fase 4	<i>Creazione del Quaderno delle emozioni e verbalizzazione del concetto di emozione</i>	
	I bambini, divisi in piccoli gruppi, hanno ricevuto materiali e istruzioni per creare la copertina del quaderno, scegliendo il colore preferito. Poi hanno disegnato liberamente un'emozione indicata dall'insegnante sulla prima pagina e scritto il vocabolo corrispondente, esercitando l'associazione tra immagine e linguaggio emotivo. Infine, hanno scelto e incollato un'espressione facciale che riflettesse il proprio stato d'animo, promuovendo auto-riflessione e consapevolezza emotiva.	 <p style="text-align: center;"><i>Quaderno delle emozioni</i></p>
Fase 5	<i>Verifica</i>	
	<p>È stata proposta una verifica di corrispondenza: collegare un'emozione all'immagine e al personaggio del film tramite scheda. La stessa attività è stata poi svolta alla LIM con <i>Liveworksheets</i> per rinforzare l'apprendimento e favorire il <i>feedback</i> collettivo.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>ALLEGRIA</p> <p>TRISTEZZA</p> <p>PAURA</p> <p>RABBIA</p> <p>CALMA</p> </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <p style="text-align: right;">Verifica  <a href="https://www.liveworksheets.com/mx1876500ge">https://www.liveworksheets.com/mx1876500ge</a></p>	

Fase	Dettaglio attività	Materiali utilizzati e prodotti
Fase 6	<i>Ascolto dell'E-book e creazione di un nuovo E-book</i>	
Fase 6	<p>Con <i>E-book Creator</i>, il team docente ha realizzato due E-book. Il primo narra <i>Le sei storie delle emozioni</i>, con la voce di un bambino narratore, musica di sottofondo e immagini originali, per un'esperienza multisensoriale. Il secondo raccoglie attività svolte: foto, testi e disegni degli alunni, valorizzando il percorso educativo e stimolando la rielaborazione personale.</p>	 <p><a href="https://read.bookcreator.com/53QHOlqGiwMh0KCQbzdMuWbUVoo1/-sjmUBy0REK8Gp3udrZW8w">https://read.bookcreator.com/53QHOlqGiwMh0KCQbzdMuWbUVoo1/-sjmUBy0REK8Gp3udrZW8w</a></p>  <p><a href="https://read.bookcreator.com/DnD7FKqg8lQQ5mbi6gWsOFye8902/f69q-8fXTvK2dnUEcqyULw">https://read.bookcreator.com/DnD7FKqg8lQQ5mbi6gWsOFye8902/f69q-8fXTvK2dnUEcqyULw</a></p>
Fase 7	<i>Riconosciamo le emozioni, costruiamo il Cubo delle emozioni; costruiamo le palettine delle emozioni</i>	
	<p>Gli alunni hanno ricevuto fotocopie con volti emotivi, che sono stati ritagliati, incollati e colorati nel "Quaderno delle emozioni". Poi hanno creato il <i>Cubo delle emozioni</i><sup>1</sup>. Il team ha formato coppie per supportare gli allievi in difficoltà (<i>peer tutoring</i>). Successivamente, divisi in gruppi di cinque, ogni bambino ha ricevuto un volto tratto da <i>Inside Out</i> da colorare e ha scritto un racconto legato all'emozione. Infine, tutti hanno ritagliato il volto e racconto, hanno incollato il volto su cartoncino e fissato un bastoncino sul retro, creando una marionetta.</p>	 <p>Materiale per il <i>Cubo delle emozioni</i></p>  <p>Verifica</p>

<sup>1</sup> Materiale tratto da <https://www.lavoretticreativi.com/il-cubo-delle-emozioni-da-ritagliare/2/>.

Fase	Dettaglio attività	Materiali utilizzati e prodotti
Fase 8	<i>Ascolto e comprensione della filastrocca Rabbia Birabbia dal libro di testo</i>	
	<p>Alla LIM i bambini hanno ascoltato la filastrocca <i>Rabbia Birabbia</i> e, guidati da domande stimolo, ne hanno discusso il significato. Un alunno con autismo ha indicato alla lavagna l'emozione trattata, contribuendo al lavoro di gruppo. Infine, è stata proposta una scheda di verifica sulle emozioni, semplificata per gli alunni con BES per favorire l'autonomia.</p>	 <p>Scheda di verifica semplificata</p>
Fase 9	<i>Creazione del cartellone finale, verifica alla LIM</i>	
	<p>In gruppo, i bambini hanno ritagliato personaggi tratti da <i>Inside Out</i>, parole-emozioni e lettere per il titolo del progetto da inserire nel cartellone. Poi hanno svolto una verifica alla LIM con <i>Wordwall</i>.</p>	 <p>Attività di verifica con <i>Wordwall</i>  <a href="https://wordwall.net/it/resource/16105314">https://wordwall.net/it/resource/16105314</a></p>
Fase 10	<i>Consolidamento cognitivo</i>	
	<p>I bambini hanno giocato con un puzzle tratto da <i>Inside Out</i>, elaborato dalla docente su <i>Jigsawplanet</i>, e creato un cloud con <i>WordArt</i>, scegliendo parole, colori e forma. Ogni alunno ne ha ricevuto una copia da incollare nel <i>Quaderno delle emozioni</i>.</p>	 <p>Puzzle  <a href="https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&amp;pid=36f13fe9de52">https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&amp;pid=36f13fe9de52</a></p>  <p>Cloud</p>

Fase	Dettaglio attività	Materiali utilizzati e prodotti
Fase 11	<i>Questionario di gradimento</i>	
	<p>Per concludere il progetto, è stata svolta una verifica di gradimento del percorso didattico tramite <i>Classroom Screen</i>.</p>	 <p style="text-align: center;"><a href="http://www.classroomscreen.com/">http://www.classroomscreen.com/</a></p>

L'esperienza situata svolta ha generato risultati significativi in termini di partecipazione, consapevolezza e inclusione. I dati raccolti, prevalentemente di tipo qualitativo in seguito all'osservazione sistematica dei ricercatori, hanno evidenziato un incremento della capacità riflessiva nei bambini coinvolti, che hanno mostrato maggiore consapevolezza delle proprie risorse relazionali ed emotive. Si è, inoltre, registrata una ricaduta positiva sulle pratiche didattiche, con l'introduzione di strategie orientate alla valorizzazione della diversità e alla promozione del benessere a scuola. Si può, infine, rilevare un rafforzamento del senso di appartenenza e di coesione nei gruppi di bambini grazie all'adozione di pratiche narrative e collaborative.



#### 4. Conclusioni

Questo contributo evidenzia quanto sia importante, per promuovere l'acquisizione delle competenze non cognitive, l'utilizzo di modalità didattiche coinvolgenti, interattive, collaborative. In altri termini, per queste competenze non ci si può limitare a svolgere attività finalizzate a riconoscere la presenza o assenza, ma devono essere proposti percorsi che chiedono allo studente di ascoltarsi, di descrivere ciò che sente e di comunicar-

lo agli altri. Tali competenze, come è stato esplicitato in premessa, sono necessarie per la vita ed è pertanto utile che la scuola sperimenti modalità idonee per favorirne l'acquisizione.

In conclusione, i vantaggi di una didattica volta all'apprendimento delle competenze non cognitive nelle scuole possono essere molteplici e profondamente trasformativi, sia per il singolo studente che per l'intera comunità educativa. Infatti, un approccio didattico che integri lo sviluppo di queste competenze richiede, anzitutto, una graduale trasformazione dell'organizzazione didattica tradizionale. Questo comporta un cambiamento strutturale nel modo in cui il gruppo docente collabora: è necessario che tutti gli insegnanti, pur operando in ambiti disciplinari differenti, si ispirino a principi educativi condivisi e adottino modalità comuni per progettare e proporre attività mirate a sviluppare aspetti come l'empatia, la resilienza, la capacità di risolvere problemi e la gestione delle emozioni e ne siano esplicito esempio quotidiano in classe.

La forte componente di ricerca sul campo risulta indispensabile: l'ideazione di percorsi didattici innovativi, la loro attenta valutazione e la successiva riflessione critica permetteranno di verificare l'efficacia degli interventi e di identificare le metodologie più idonee a valorizzare il potenziale educativo insito nelle competenze non cognitive. Quest'esperienza progettuale rappresenta anche un'occasione di crescita professionale per gli insegnanti, specialmente per coloro che si avvicinano per la prima volta a tematiche che vanno oltre l'insegnamento tradizionale dei contenuti disciplinari.

Un ulteriore vantaggio consiste nel potenziamento delle reti di collaborazione tra istituti scolastici: la creazione di comunità di pratica e la condivisione di esperienze e buone pratiche permettono di abbattere eventuali ostacoli dovuti alla scarsa familiarità con queste tematiche. Ciò agevola l'adozione di un approccio multidimensionale, capace di integrare aspetti relazionali, emotivi e cognitivi, e favorisce un ambiente di apprendimento inclusivo e partecipativo.

L'impiego strategico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) rappresenta inoltre un ulteriore strumento in grado di rendere le attività didattiche più interattive e coinvolgenti. Le TIC, infatti, possono essere utilizzate per progettare esperienze di apprendimento personalizzate e creative che stimolino non solo il ragionamento, ma anche la riflessione sulle proprie e altrui emozioni: questo approccio aiuta gli studenti a comprendere e a condividere le esperienze emotive, promuovendo la capacità empatica.

Infine, adottare una didattica che valorizzi le competenze non cognitive ha il potenziale di contribuire significativamente alla prevenzione di

fenomeni quali discriminazione, bullismo ed emarginazione. Quando gli studenti imparano a riconoscere e a gestire le proprie emozioni e a considerare le prospettive altrui, si crea un clima scolastico più sereno e collaborativo, che favorisce la convivenza e il rispetto delle diversità. Questo, a lungo termine, si traduce nella formazione di cittadini più consapevoli, empatici e in grado di contribuire positivamente alla vita sociale.

In sintesi, una didattica orientata all'apprendimento delle competenze non cognitive non solo arricchisce il percorso formativo degli studenti, ma rappresenta anche un investimento per il benessere personale e sociale, capace di preparare le nuove generazioni alle sfide della complessità della vita quotidiana e a un futuro in cui le abilità relazionali ed emotive assumeranno un ruolo sempre più centrale per poter affrontare con consapevolezza, resilienza e responsabilità le trasformazioni culturali, sociali, contribuendo attivamente a costruire comunità inclusive, collaborative e orientate al bene comune e alla convivenza democratica delle diverse culture.



### Riferimenti bibliografici

- AZOULAY, A. (2021, 10 novembre). Discorso introduttivo alla 41<sup>a</sup> Conferenza Generale dell'UNESCO. Parigi: UNESCO.
- BRAIDO, P. (1991). Pedagogia perseverante tra sfide e scommesse. *Orientamenti pedagogici*, 38, 899-914.
- CAMERA DEI DEPUTATI (2021). *Proposta di legge: Introduzione sperimentale delle competenze non cognitive*, <http://documenti.camera.it/leg18/dossier/pdf/QR0209.pdf> (consultazione 06/10/2025).
- CASEL (2021). What is SEL? The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, <https://casel.org/the-collaborative-for-academic-social-and-emotional-learning-casel-names-dr-aaliyah-a-samuel-as-president-and-ceo/> (30/01/2026), <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> (consultazione 07/11/2025).
- CIPOLLONE, M., & GHEDIN, E. (2022). *Social and emotional learning. Il valore dell'educazione socio-emotiva nella scuola*. Milano: FrancoAngeli
- DETTORI, G.F., PINNA, M.L. (2022). L'importanza strategica delle competenze non cognitive nei percorsi scolastici come arma contro la dispersione scolastica. *Qtimes*, XIV(2), 97-109, [https://www.qtimes.it/?p=file&d=202207&id=dettori-pinna\\_qtimes-jetss\\_apr22\\_2.pdf](https://www.qtimes.it/?p=file&d=202207&id=dettori-pinna_qtimes-jetss_apr22_2.pdf) (consultazione 06/10/2025).
- DUCCI, E. (1992). *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*. Roma: Anicia.
- EUROPEAN COMMISSION (2020). *LifeComp: the European framework for personal, social and learning to learn competences*. Publications office of the European Union,

- <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911> (consultazione 06/10/2025).
- HECKMANN, J.J., & KAUTZ, T. (2013). *Fostering and measuring skills: interventions that improve character and cognition*. National Bureau of Economic Research Working Paper Series 19656, [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w19656/w19656.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w19656/w19656.pdf), (consultazione 06/10/2025).
- LEGGE 19 FEBBRAIO 2025, N. 22, *Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale*. (25G00029) (G.U. n. 53 del 5-3-2025), [https://www.gazzettaufficiale.it/atto/vediMenuHTML?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2025-03-05&atto.codiceRedazionale=25G00029&tipoSerie=serie\\_generale&tipoVigenza=originario](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/vediMenuHTML?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2025-03-05&atto.codiceRedazionale=25G00029&tipoSerie=serie_generale&tipoVigenza=originario).
- MACCARINI, A.M. (2021). Le character skills nel processo di socializzazione. In G. Chiosso, A.M. Poggi, & G. Vittadini (a cura di), *Viaggio nelle character skills* (pp. 43-65). Bologna: Il Mulino.
- MAHONEY, J.L., WEISSBERG, R.P., GREENBERG, M.T., DUSUMBURY, L., JAGERS, R.J., NIEMI, K., SCHLINGER, M., SCHLUND, J., SHRIVER, T.P., VANASUDAL, K., & YÖDER, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all pre-school to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128-1142, <https://doi.org/10.1037/amp0000701>.
- MARITAIN, J. (1981). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- MEZIROW, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- NUSSBAUM, M.C. (2011). *Diventare persone*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2015). *Skills for social progress: the power of social and emotional skills*. OECD Publishing, [https://www.oecd.org/en/publications/skills-for-social-progress\\_9789264226159-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/skills-for-social-progress_9789264226159-en.html) (consultazione 06/10/2025).
- OECD (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- OMS (1992). Skills for Life. *Bollettino OMS*, 1.
- OMS (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools* (2nd rev.). World Health Organization, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552> (consultazione 06/10/2025).
- RICHARDSON, H.A., KLUEMPER, D.H., & TAYLOR, S.G. (2021). Too little and too much authority sharing: Differential relationships with psychological empowerment and in-role and extra-role performance. *Journal of Organizational Behavior*, 42(8), 1099-1119, <https://doi.org/10.1002/job.2548>.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> (consultazione 06/10/2025).




A piece of white paper with a yellow and orange watercolor wash. The wash is applied in a curved, brush-like pattern, creating a gradient from light yellow to a darker orange. The text "Lo scaffale del formatore" is printed in a white, serif font in the center of the wash.

Lo scaffale  
del formatore



# Developing and Implementing Curricula of Plurilingual and Intercultural Education

Luisanna Paggiaro



A word is dead  
When it is said,  
Some say.  
Begins to live  
That day.

(EMILY DICKINSON, 1872?, p. XX)

*What are languages? To what extent are they present and influential in school curricula? To what extent should they be? These questions are at the core of this article, which starts from focusing on the latest developments in linguistics and their didactic implications to exploring the content of plurilingual and intercultural education in school curricula and to foreseeing possible scenarios. The notion of plurilingual and intercultural competence is central to today's pedagogy as this ability makes it possible to understand otherness, mediate between members of two (or more) social groups and their cultures, and question the assumptions of one's own cultural group and environment. If the need for developing this competence has become a priority in our multilingual and digitised society, the existing curricula may have to be substantially modified with the aim of teaching languages (including languages of schooling) as a single process, of establishing points of convergence and encouraging cross-cutting links between all the languages (similarities, dissimilarities, mediation, etc.). Our outlook is addressed to the educational learning environment (for languages) and to the possibility of planning a curriculum in which languages are thought of and felt as dynamic, constructed, open-minded, in and of the world.*

**KEYWORDS:** languages, linguistic framework, plurilingual and intercultural education, planning curricula

*Quali sono le lingue e quanto sono presenti e influenti nei curricoli scolastici? Quanto dovrebbero esserlo? Queste domande sono al centro dell'articolo che parte dall'esame degli ultimi sviluppi della linguistica e delle sue implicazioni didattiche per esplorare i contenuti dell'educazione plurilingue e interculturale nei curricoli scolastici e prevedere alcuni possibili scenari. La competenza plurilinguistica e interculturale, che è di primaria importanza nella pedagogia odierna, rende possibile la comprensione dell'altro, la mediazione fra due o più gruppi sociali e le loro culture, la messa in discussione dei presupposti culturali del proprio gruppo e ambiente. Se la necessità di sviluppare questa competenza è diventata prioritaria nella nostra società multilinguistica e digitalizzata, gli attuali curricoli dovranno essere sostanzialmente modificati allo scopo di insegnare le lingue (comprese quelle di scolarizzazione) in modo unitario, stabilendo punti di convergenza e incoraggiando collegamenti fra le lingue (somiglianze, differenze, mediazione, ecc.). Il nostro sguardo è rivolto all'ambiente di apprendimento linguistico e alla possibilità di programmare un curricolo in cui le lingue siano pensate e percepite come dinamiche, costruite, aperte, lingue nel mondo e del mondo.*

**PAROLE CHIAVE:** lingue, quadro di riferimento linguistico, educazione plurilinguistica e interculturale, programmazione di curricoli



## 1. The new keywords of linguistics: symbols, assemblages, decolonisation, identities

The wonderful idea of the life of a word, expressed by Dickinson, anticipates and introduces the theme of the article that is strictly related to the main issue dealt with in this issue of *Idee in form@zione*, beyond curricula: reflections on transformations, in our case concerning language curricula.

The question “What are languages?” has been very much debated through time and history and different theories have been elaborated by various scholars: in particular, the latest developments in linguistic research have led to new and interesting perspectives we need to focus on as a background framework to our analysis of plurilingual and intercultural education in school curricula.

Let us start from the shared awareness that the nature and role of language in our societies have greatly changed with the advent of the Internet and of a deregulated globalized market economy, with the spread of English as a global language and the ever-growing use and sophistication of information and communication technologies: language has thus become less a mode of true communication than a mode of impression management and emotional manipulation (Kramersch, 2021). As this is the backdrop against which our students are learning and using language in their everyday lives, they should become aware of the *symbolic power* of language i.e. the power to construct social reality by creating and using symbols that give meaning to the world. In her book, *Language as Symbolic Power*, Claire Kramersch shows «how the use of linguistic signs gives us the power to categorize, signify and interpret the world, and to construct and manipulate meanings that will make us respected as legitimate speakers, narrators and architects of larger discourses that are both within and beyond our control» (2021, p. 15). We do things with words in many ways and exercise symbolic power and even symbolic violence on others even if we do not intend to do so. The exercise of symbolic power is the very principle that regulates the possibility of living together in a shared community, as social order and cohesion are maintained through modes, sometimes tacit, often unconscious of cultural and social domination shaping individuals’ perception of reality.

Kramersch advocates that educators are offered «another pair of lenses that will enable them to see the language learning and teaching enterprise from a new, post-structuralist/post-modernist perspective» (2021, p. 203). In such a way, teachers will raise learners’ consciousness of the symbolic power struggles that go on in the real world, both in face-to-face and on-

line interactions, and develop students' interpretative abilities, sensitivity to context and appreciation of social and political complexity.

The question of what languages are may have another answer in the theory of *assemblages* (Pennycook, 2024), which can help us understand how languages are constantly under construction and how they are put together through social processes. Languages are assembled from different elements: the traditionally recognized linguistic ones (words and grammar) and the items less commonly included (bodies and things). In Pennycook's book it is stated that: «An assemblage focus emphasizes the dynamic relations among people, things, places and artefacts, enabling a view that languages may be socially, materially and politically reassembled» (2024, p. 16). This allows for a more flexible approach to language than the one assuming languages to be prefabricated entities with clear boundaries, and is strictly related to posthumanism as a philosophy that calls for a rethinking of the relationship between humans and everything else (the planet, other animals, objects, other entities, etc.).

The reference to posthumanism recalls another interesting trend in contemporary linguistics: *decolonisation*, which is the action of decolonising the monolingual mindset of people – teachers and learners – in ex-colonized countries or in Latin America, a region so marked by diversity, economic struggles and decolonisation efforts and resistance that linguistics and politics are deeply entangled. In these contexts, the term “colonial” was meant not just as the colonization of one country by another, but the imposition of one language, one way of speaking, writing, knowing, feeling, valuing in others who speak other languages or language varieties, and who acquire and share knowledge in other ways. Coloniality in foreign language education thus became associated with the domination and the imposition of power and authority by one national language, culture or institution to learners of a foreign or second language. Against this view, the process of *decolonisation*, which has also embraced the question of race and gender in order to achieve social justice, aims at decentring whiteness and making visible the practices of minoritized communities.

Without getting into the complex field of post-colonial cultural studies (started in the 1970s with the work of Edward Said, 1978), what is important for us to highlight is that, for language teachers who are critically aware, the decolonisation of the mind and emancipation are about thinking out of the monocultural and monolingual box and educating students for a *multilingual mind*, which is not necessarily related to the ability to speak various languages but instead to the intentional effort to critically relate to such languages, speakers, texts, contexts and educational action.

Another interesting aspect in post-structuralist linguistics is the construction of *identity* in language learning, which began to be conceived as dynamic and multiple at the end of the last century and more recently has been seen as a process (Norton, 2013), in which aspects related to the membership of the subject to various cultures, such as linguistic and national ones, are mixed.

Identities are composed of both social and cultural aspects; they change constantly and dynamically, are complex and contradictory, and are constructed through language, having a strong relationship with larger social practices and power, as well as with classroom practice. The implications for language teaching and learning are profound and raise issues that will be taken into consideration in the following paragraphs where our focus will be on plurilingual classes and their urgent needs of pluriliteracies and of suitable curricula.



## 2. Multi/pluri/lingualism and multi/pluri/inter/trans culturalism: notions and terms

Preliminary to any analysis of plurilingual and intercultural education is the question of the terms used and the notions they convey. First of all, we have to distinguish between the adoption of the prefixes *multi* and *pluri*, which imply two different ideas: *multi* indicates the presence of several languages and cultures in a given geographical area, which are considered as discrete and somehow static entities coexisting in individuals and in societies; *pluri* refers to the use of multiple languages/varieties and cultural knowledge, as well as to the awareness and experience of people and learners in social situations. Moreover, *inter* and *trans* are prefixes that have been adopted (the former by Byram, 1997, and the latter by Baker, 2022) with the aim of focussing on communication exchanges, in which a person, viewed as a social agent, has proficiency, of varying degrees, in several languages and cultures. In particular, Baker underlines that «the ‘trans’ metaphor is a more appropriate one suggesting movement through, rather than in-between, and transcending and transgressing established norms and boundaries» (Baker, 2022, p. 26).

In such a research framework, we will use *plurilingual/pluricultural* and *intercultural/transcultural* from now on, as they imply a dynamic model that integrates all the languages and cultures and concern teaching practice and syllabus planning.

In particular *plurilingual competence* – a neologism deriving from the concept of bilingualism – a phenomenon very much studied since the 1930s (“the native-like control of two languages”, Bloomfield, 1935) is the ability of any individual who, as a result of various circumstances (mixed marriage, travels, migration, language policies of the region of residence), develops an ability to communicate in more than one language in order to meet his/her daily communication needs.

The plurilingual approach to learning would be incomplete without its pluricultural and intercultural dimensions: «Pluriculturalism – identification with two (or more) social groups and their cultures – and interculturality – the competences for critical awareness of other cultures – may complement each other: active discovery of one or more other cultures may help learners to develop intercultural competence» (Beacco *et al.*, 2016a, p. 21)<sup>1</sup>.

To conclude the meanings of the terms we will be using, there are other two fundamental elements to take into consideration in our analysis: the notions of *linguaging* and *translinguaging*. In the first case, this new and still unexplored concept indicates a process that constructs the meaning we give to people, things, events through the very specific way we manipulate the grammars and vocabularies at our disposal. It relies on the assumption that language is a way of knowing, making personal sense of the world, becoming conscious of oneself and creating one’s identity. The shift from the use of the word *language* to *linguaging* marks the movement from something fixed and accomplished to something that is done and reshaped constantly.

In the second case, *translinguaging* is also based on the idea that languages are actually enmeshed and intertwined as one linguistic repertoire, so the act performed by bilinguals or plurilingual speakers of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential, is valid and really fruitful.

### 3. Pluriliteracies and the process of deeper learning

It has become vital for societies today to prepare all learners for the challenges of living in a globalised and digitised economy of unprecedented levels of interconnectedness, and to help citizens construct, critically analyse and communicate knowledge adequately across cul-

1 Cf. also Beacco *et al.* (2016b).



tures, languages and disciplines. This need has been expressed in the last few years by CLIL (through the integration of content, language, cognition and culture), and more recently by the concept of *pluriliteracies* introduced by Garcia, Barlett and Kleifgen (2007) in order to reflect the sociolinguistic realities of our increasingly plurilingual societies. This approach was subsequently funded by the Council of Europe through the ECML (European Centre for Modern Languages) and developed by the Graz Group, a trans-European group of teachers, teacher educators, researchers and academics.

As indicated by Meyer, «a pluriliteracies approach to teaching for learning (PTL) puts subject literacy development in more than one language at the core of learning because we believe subject literacies are the key to deep learning and the development of transferable skills» (Meyer *et al.*, 2015, p. 6). Disciplinary literacies are set at various levels, from basic literacy (including skills of decoding and increasing knowledge of high-frequency words) through intermediate literacy (such as generic comprehension strategies) to disciplinary literacy specific to subject areas. In addition, there are three essential elements in pluriliteracies:

- an explicit focus on disciplinary literacies in all subjects of schooling (subject-specific ways of constructing and communicating knowledge);
- pluriliterate language use (knowledge across languages and cultures);
- textual fluency (plurimodal communication and critical evaluation of sources).

The following map shows the complexity and the connection of all the main features of *pluriliteracies* with «the two continua (the conceptualizing continuum and the communicating continuum), which are like rotor blades of a propeller, a plane will only fly if both of them are perfectly aligned» (Meyer *et al.*, 2015, p. 7).

The pluriliterate model aims at developing learners' deeper learning, whose mechanism involves re-examining how and where knowledge and understanding get "deeper" and are stored. The process of knowledge construction has been lately examined by various scholars, such as Novak (2002), Lantolf and Poehner (2014) and Christodoulou (2017). It is not our purpose in this article to explore the question in a more detailed way, but rather to continue focusing on the role of language in concept building and underlining its two-fold function in learning:

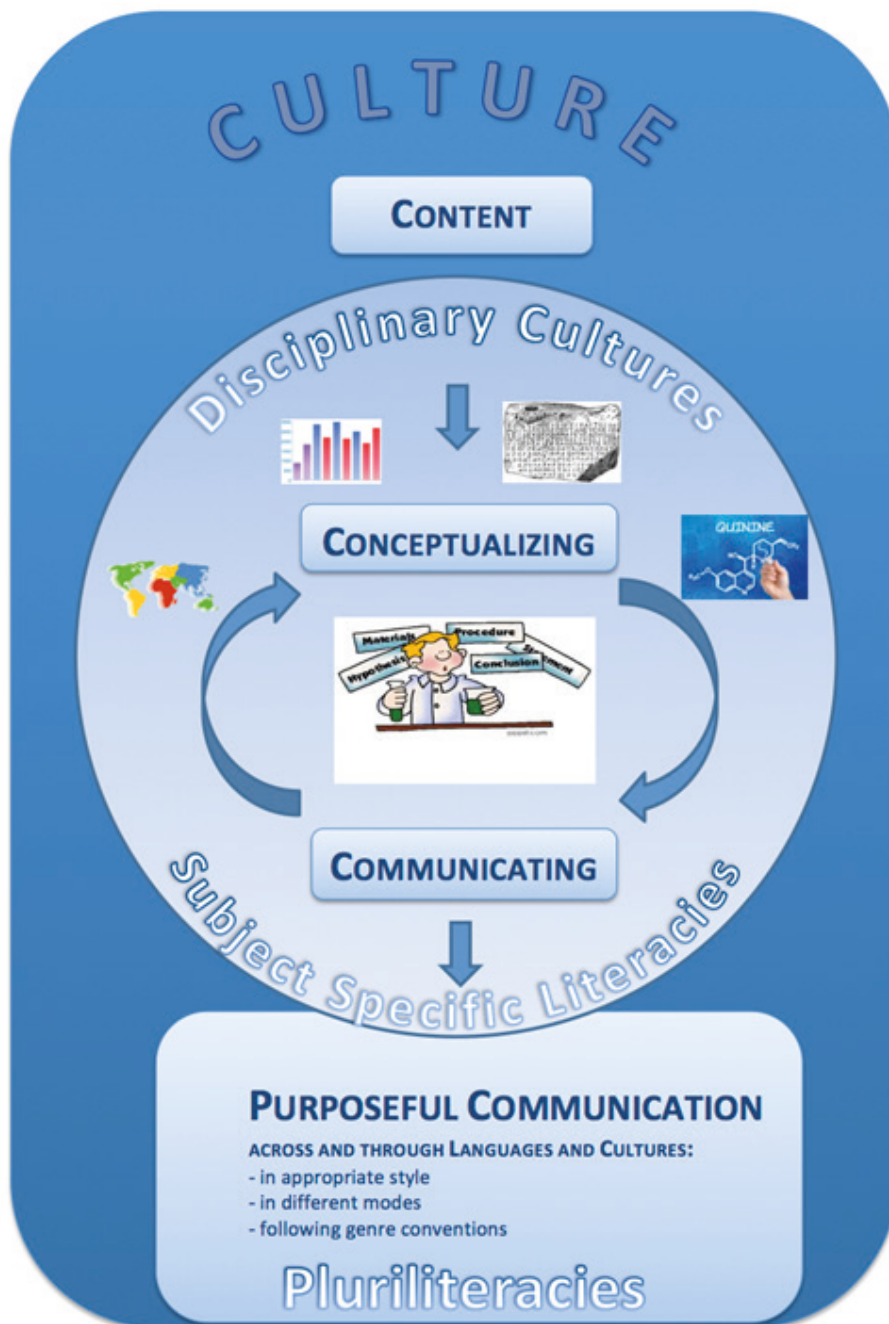


Figure 1. Features of pluriliteracies. From *A Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning. Putting a Pluriliteracies Approach into Practice* (Meyer et al., 2015, p. 3).

- languages serve to make learners' thinking and understanding accessible and visible;
- language is the tool that lets teachers mediate learners' thinking and understanding.

Learning, in order to become deeper, should certainly be successfully internalised, be committed to long-term memory (LTM), automatised and be transferred to other subjects and contexts. In order to achieve these results «educators will have to turn classrooms into deeper learning ecologies, where mentors and mentees form 'learning partnerships', which are built on ways of transparently enabling learners and teachers to engage in the process of constructing and communicating knowledge», as suggested by Coyle and Meyer (2021, p. 86).



#### 4. Moving to a plurilingual and intercultural/transcultural mindset

First of all, we need to define the term “mindset” and try to understand what it implies in learners' education. If we refer to the very common notion of “growth mindset”, which is an attitude whereby we take advantage of challenges and feel that our skills and intelligence can be improved with effort and persistence, a multilingual mindset is very similar. In fact, people with a plurilingual mindset can accept and welcome other languages in a non-judgmental way, and be more receptive to understanding different cultures. Challenging the monolingual mindset may become a strong educational purpose in a range of multilingual contexts (post-migration settlement, language policy, education, language contact and intercultural communication), in which opportunities and tensions may emerge when societies attempt to manage and understand multilingual communication within and across communities.

In order to make learners develop a plurilingual and intercultural/transcultural mindset, it is necessary for educators to take into consideration the guidelines indicated in two cornerstone European documents: the CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages* (Companion Volume, 2020) and FREPA/CARAP – *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (2010).

The relevance of plurilingual and pluricultural competence had already been clearly asserted in the CEFR of 2001, where it is written that «The aim of language education is profoundly modified. It is no longer seen as simply to achieve “mastery” of one or two, or even three languages, each taken in

isolation, with the “ideal native speaker” as the ultimate model. Instead, the aim is to develop a linguistic repertory, in which all linguistic abilities have a place» (Section 1.3) and it has been reinforced in the *Companion Volume* (2020) through the indication of a wide range of specific descriptors.

The consequences of this approach for learners is that most plurilingual individuals use their languages for specific and differentiated communication needs and it is infrequent, and seldom necessary, for a person to develop equivalent competences for each language in her/his repertoire. So, plurilingual learners develop different competences in each language, and these competences are neither necessarily equal nor totally similar to those of monolinguals.

As a result of this, educators become aware that a learner’s partial knowledge in one language should not be confused with lack of or reduced competence and that the plurilingual individual possesses a linguistic capital (seen as a set of linguistic assets), which he or she operates according to the situation and the interlocutor.

The FREPA/CARAP also invites teachers to make «the language classroom a space where several languages and several cultures – and the relationships among them – are encountered and explored» (Candelier *et al.*, 2010, p. 4) and promotes plurilingual education as “education for democratic citizenship”, with equal dignity being accorded to all the linguistic varieties in individual and group repertoires, whatever their status in the community.

Finally, in order to promote a multilingual and intercultural/transcultural mindset, we also have to consider the notion of cross-linguistic and cross-cultural *mediation*, which has become increasingly useful in today’s society and educational contexts, where there may be linguistic, cultural, semantic or technical barriers (Chiappini & Mansur, 2021). As stated in the CEFR, «In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes across modalities (e.g. from spoken to signed and vice versa, in cross-modal communication) and sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation)» (CEFR, 2020, p. 90).

## 5. How to build a plurilingual and intercultural curriculum: approaches and objectives, activities and strategies



The building of a curriculum is essential for keeping the educational content relevant and responsive to society’s changes and innovations. Many are the actors involved in the process of providing a well-designed cur-

riculum for different educational settings and age groups: governments, policy makers, principals, teachers, students, parents, communities, etc. And the two key elements of a curriculum reform, as advocated by the latest OECD report (2024), are *flexibility* and *autonomy*, which is on the one hand the ability of schools and teachers to adapt the curriculum in order to cater to individual student abilities and needs, and on the other to grant local authorities, schools, teachers, and even students the power to make decisions and negotiate the “what” and the “how” of the curriculum.

### 5.1. Approaches and objectives

Keeping in mind the two key elements stated above for curricula building, the question is now how and to what extent a curriculum can be geared to plurilingual and intercultural education. First of all, in order to define the aims and competences to be acquired, content and activities, evaluation methods and teaching aids, we have to examine the variety of languages present in a particular school/ context through the diagram below. In this, the learner stands on top as the “social agent” of his/her learning in this education system, where the heart is the language of schooling with its links to regional, minority and migration languages as well as to foreign languages, both modern and classical. Languages in students’ repertoires may be taught either as subjects in their own right or as subject languages.

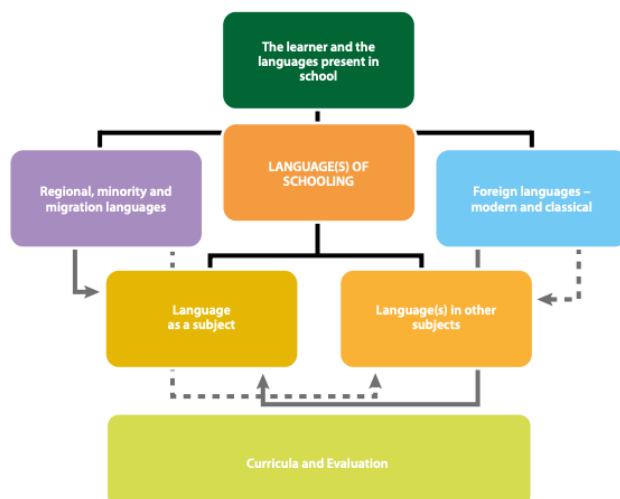


Figure 2. Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education. From *Guide for the Development and Implementation of Curricula of Plurilingual and Intercultural Education* (Beacco et al., 2016a, p. 25).

Attempting to give plurilingual and intercultural education its rightful place in the curriculum may mean changing it, although the changes will not necessarily mark a total break with the goals pursued by the education systems or schools in the former curricula. There can be two approaches to the integration of plurilingual and intercultural education into the curriculum: 1) an increased synergy between modern and classical language teaching; 2) plurilingual and intercultural education as an explicit aim in the curriculum (Beacco *et al.*, 2016a, pp. 27-28). In the first case, there must be a convergent and efficient approach to the teaching of the foreign languages whose knowledge and skills acquired will be added to the learner's repertoire, which should be well stocked with knowledge and competences derived from the language of schooling and any other language(s) of origin. This implies teachers' cooperation in considering the learners' profiles, working on mediation and harmonising assessment practices. In the second case, the explicit inclusion of plurilingual and intercultural education means attaching equal importance to instilling openness to languages and cultures in learners and to developing students' autonomy to a point where they can manage their own linguistic repertoire independently and confidently also throughout their lives. Whatever approach we take, it is a necessity for teachers to strengthen the links between the language(s) of schooling and language activities practised in other subject areas, once they realize that every subject has a language dimension, and that this dimension contributes to learners' success.

The objectives that have to be identified in order to help highlight the diversity and plurality of languages and cultures, their contributions to various disciplines as well as the unique and specific contribution of the language of schooling are as follows (Cavalli *et al.*, 2009, p. 6):

- embracing the linguistic diversity found among pupils, including the language of schooling;
- teaching the language of schooling using an approach that is more descriptive than prescriptive;
- teaching a language in a way that sensitises pupils to the plurality of norms;
- considering, reviewing and critically analysing the languages created and used by the media;
- introducing the world of literature and poetry, including literary and poetic expressions;
- starting with the language of schooling and looking at other varieties/languages;

- acquiring, through the language of schooling, specific languages and other semiotic codes which are characteristic of different subjects.

### 5.2. *Activities and strategies*

In a plurilingual and intercultural curriculum activities of mediation, interpretation and evaluation should be fostered, as suggested in Beacco *et al.* (2016a, p. 85):

- participating in linguistic mediation (producing a written report on an oral debate, summarising in one language an article written in another, translating a conversation for an outsider who does not know the speakers' language, etc.);
- participating in intercultural mediation (explaining the values and behaviour patterns of one culture to members of another, etc.);
- participating in interpretation (commenting on historical, ethical or social aspects of a literary or other text, etc.);
- participating in evaluation (critically analysing a TV programme, a press article, a political debate, a work of art, etc.)

Another element to consider in the languages curriculum is the acquisition of communication and learning strategies that are transferable from one language to another. Why, for example, should a student ignore knowledge acquired as part of a topic studied in another language when s/he is doing a comprehension or production activity? Why not make use of specific strategies or skills activated in tasks in other subjects? The use of resources that can be applied to communication tasks and transferred to other learning situations is crucial together with the development of learners' cognitive and metacognitive skills. In this sense, reflexivity constitutes one of the cross-cutting links between every discipline and may be applied to both metalinguistic activities and the cultural and intercultural discoveries for which teaching processes provide many opportunities (contact with other geographically and historically diverse societies, other ways of thinking and other worlds of knowledge).

## 6. Final remarks

As we have stated so far, designing “curriculum scenarios” for a plurilingual and intercultural education implies that we accept the principle –

championed by the Council of Europe – that all languages are of equal value, regardless of their social and national/international status and weight. This means that the school's role is to inform parents of their children's language rights and provide teaching of, or in, their languages as well as training teachers to be able to create a stimulating multilingual learning environment, to get ready to plan suitable curricula and adopt the necessary activities and strategies for valuing languages.

Trusting this opportunity will occur ever more frequently in the near future we conclude this article by returning to the initial paragraph and to the many changes in languages and linguistics concerning *symbols, assemblages, decolonisation, identities* – which constitute the lymph of languages – and by reasserting how encountering other people, languages and cultures becomes an urgent imperative in today's fragmented and ecologically-degraded social world.

## Bibliographic references

- AMAN, R. (2018). *Decolonizing intercultural education. Colonial differences, the geopolitics of knowledge and inter-epistemic dialogue*. London: Routledge.
- BAKER, W. (2022). *Intercultural and Transcultural Awareness in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BEACCO, J.P., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., CUENAT, M.E., GOULLIER, F., & PANTHIER, J. (2016a). *Guide for the Development and Implementation of Curricula of Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe, <https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education> (retrieved 03/12/2025).
- BEACCO, J.P., FLEMING, M., GOULLIER, F., THÜRMAN, E., & VOLLMER, H. with contributions by SHEILS, J. (2016b). *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training – the Language Dimensions in All Subjects*. Strasbourg: Council of Europe, <https://rm.coe.int/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-language/16806af387> (retrieved 03/12/2025).
- BLOOMFIELD, L. (1935). *Language*. London: Allen and Unwin.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- CANDELIER, M. (co-ordinator), CAMILLERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J.F., LÖRINCZ, I., MEISSNER, F.J., SCHRÖDER-SURA, A., & NOGUEROL, A., with the participation of MOLINIÉ, M. (2010). *FREPA/CARAP, Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*, Version 3, <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf> (retrieved 03/12/2025).



- CARAZZAI, M. (2016). *Identity in language learning*, [https://www.researchgate.net/publication/324553825\\_Identity\\_in\\_language\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/324553825_Identity_in_language_learning) (retrieved 03/12/2025).
- CASTAÑEDA-PEÑA, H., GAMBOA, P., & KRAMSCH, C. (eds.) (2023). *Decolonizing Applied Linguistics Research in Latin America: Moving to a Multilingual Mindset*, [https://www.researchgate.net/publication/372978156\\_Decolonizing\\_Applied\\_Linguistics\\_Research\\_in\\_Latin\\_America\\_Moving\\_to\\_a\\_Multilingual\\_Mindset](https://www.researchgate.net/publication/372978156_Decolonizing_Applied_Linguistics_Research_in_Latin_America_Moving_to_a_Multilingual_Mindset) (retrieved 03/12/2025).
- CAVALLI, M., COSTE, D., CRIŞAN, A., & VAN DE VEN, P-H. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project. Curriculum scenarios for plurilingual and intercultural education*. Language Policy Division, <https://rm.coe.int/plurilingual-and-intercultural-education-as-a-project-curriculum-scena/16807375be> (retrieved 03/12/2025).
- CHIAPPINI, R., & MANSUR, E. (2021). *Activities for Mediation*. UK: Delta Publishing.
- CHRISTODOULOU, D. (2017). *Making Good Progress? The future of Assessment for Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- COSTE, D., MOORE, D., & ZARATE, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. With a Foreword and Complementary Bibliography. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching, Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg, <https://rm.coe.int/168069d29b> (retrieved 03/12/2025).
- COUNCIL OF EUROPE (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (retrieved 03/12/2025).
- COYLE, D., & MEYER, O. (2021). *Beyond CLIL. Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COYLE, D., MEYER, O., & STASCHEN-DIELMANN, S. (eds.) (2023). *A Deeper Learning Companion for CLIL. Putting Pluriliteracies into Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DICKINSON, E. (1975). A word is dead. *The Complete Poems*, ed. by Johnson, T.J. (n. 1212). London: Faber & Faber.
- GALANTE, A., CHIRAS, M., DELA CRUZ, J.W.N., & ZEAITER, L.F. (2022). *The Plurilingual Guide*. Montreal: McGill University, <https://escholarship.mcgill.ca/concern/books/0c483q268> (retrieved 03/12/2025).
- GARCIA, O., BARTLETT, L., & KLEIFGEN, J.A. (2007). *From biliteracy to pluriliteracies*, [https://www.researchgate.net/publication/242778352\\_From\\_biliteracy\\_to\\_pluriliteracies](https://www.researchgate.net/publication/242778352_From_biliteracy_to_pluriliteracies) (retrieved 03/12/2025).
- KING, L. (2018). *The impact of Plurilingualism on Global Education*. Cambridge Assessment English Perspectives, UCLES, <https://www.cambridgeenglish.org/Images/539682-perspectives-impact-on-multilingualism.pdf> (retrieved 03/12/2025).
- KRAMSCH, C. (2019). Between globalization and decolonization: Foreign languages in the cross-fire. In D. Macedo (ed.), *Decolonizing Foreign Language Education: The Misteaching of English and other Colonial Languages* (pp. 50-72). New York: Routledge.

- KRAMSCH, C. (2021). *Language as Symbolic Power*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LANTOLF, J.P., & POEHNER, M.E. (2014). *Sociocultural Theory and Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. London: Routledge.
- MEYER, O., HALBACH, A., & COYLE, D. (2015). *A Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning. Putting a Pluriliteracies Approach into Practice*. European Centre for Modern Languages, <https://pluriliteracies.ecml.at/portals/54/publications/pluriliteracies-putting-a-pluriliteracies-approach-into-practice.pdf> (retrieved 03/12/2025).
- NORTH, B., PICCARDO, E., GOODIER, T., FASOGLIO, D., MARGONIS-PASINETTI, R., & RÜSCHOF, B. (eds.) (2022). *Enriching 21st Language Education, The CEFR Companion volume in Practice*. Strasbourg: Council of Europe.
- NORTON, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. 2nd Edition. Bristol: Multilingual Matters.
- NOVAK, J.D. (2002). *Meaning Learning: the Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners*, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/sce.10032>.
- OECD (2024). *Curriculum Flexibility and Autonomy – Promoting a Thriving Learning Environment*, [https://www.oecd.org/en/publications/curriculum-flexibility-and-autonomy\\_eccbbac2-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/curriculum-flexibility-and-autonomy_eccbbac2-en.html) (retrieved 03/12/2025).
- PARKAY, F.W., & HASS, G. (2006). *Curriculum Planning: A contemporary Approach*. Boston: Pearson.
- PENNYCOOK, A. (2024). *Language Assemblages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PICCARDO, E., GERMAIN-RUTHERFORD, A., & LAWRENCE, G. (eds.) (2022). *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*. New York-London: Routledge.
- PICCARDO, E., & LANGÉ G. (2023). *La classe plurilingue*. Milano-Torino: Sanoma.
- SAID, E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- SAID, E. (1993). *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books.



# Should Visual Literacy as an Educational Aim Affect my Teaching?

## Considerations on Professional Development at the End of an English Language Course

Cristina Richieri

La vérité existe. On n'invente que le mensonge  
G. BRAQUE (1952, 20)

Who are you to judge what's true or not,  
anyway?  
M. ATWOOD & D. PRESTON (2024, 63)

*Being a teacher involves being able to detect students' educational needs as well as being able to direct their reflection on emerging issues that are rapidly evolving. This article brings together the experience, reflection and resolutions of the author – a teacher in an English course focused on the history of sports for students of Sport Sciences at the University of Padua (Italy) – which generated new awareness aimed at improving her own educational action. In the present case, a student's use of an AI-generated image during his presentation of issues and events related to the world of sports sparked a brief class discussion which, in turn, prompted the teacher to seek more information which included the administration of a survey whose results were then shared with the students themselves to promote their informed use of AI-generated images.*

**KEYWORDS:** *AI-generated images, educational needs, reflective practice, awareness*

*Essere insegnanti significa saper cogliere i bisogni educativi degli studenti e saper indirizzare le loro riflessioni su questioni emergenti in continuo divenire. Questo articolo raccoglie l'esperienza, le riflessioni e i propositi dell'autrice – docente in un corso di inglese incentrato sulla storia dello sport rivolto a studenti di Scienze Motorie dell'Università di Padova (Italia) – che hanno determinato nuove consapevolezza volte al miglioramento della propria azione educativa. Nella fattispecie, l'uso da parte di uno studente di una immagine creata dall'intelligenza artificiale durante la propria presentazione di questioni ed eventi legati al mondo dello sport ha dato vita a una breve discussione in classe la quale, a sua volta, ha innescato nella docente un processo di acquisizione di informazioni che ha incluso la somministrazione di un questionario i cui risultati sono stati poi condivisi con gli stessi studenti allo scopo di promuovere l'uso informato delle immagini generate da AI.*

**PAROLE CHIAVE:** *immagini generate da intelligenza artificiale, bisogni educativi, agire riflessivo, consapevolezza*



## 1. Dealing with what seems true but is not: a teachable dimension?

This is not a research article but rather the account of a process of professional growth that developed following an event that occurred during the second-to-last lesson of an English language course on sport history for Sports Sciences students at the University of Padua. Thanks to that event I experienced a renewed awareness of my wide-ranging educational responsibility towards those for whom I work as a teacher. Renewed for two reasons: first, because the context was no longer school, where I had learned to reflect on students' needs and identify didactic as well as educational objectives, but rather university, where I have now worked for several years; second, because the area that circumstances had called me to address has never been among those I have considered so far, namely visual literacy. I have decided to write this article adopting a narrative stance inspired by Anceschi's article published in last year's issue of *Idee in form@zione* (Anceschi, 2025), in which she refers to the value of autobiographical writing (Demetrio, 1995) as a tool for «thinking for oneself starting from oneself»<sup>1</sup> (Mortari, 2017, p. 20).

Visual literacy is a communication tool which, thanks to the rise of digital platforms, has evolved into a means for conveying concepts. Pictures enrich the learning experience: by empowering the brain to employ dual-coding, students find it easier to recall what they study. As a matter of fact, the non-verbal channel is a powerful learning mode as pictures and images are more likely to be remembered than words. This is called picture superiority effect (Paivio, 1971), a theory applied to a wide range of psychological matters (Thomas, 2020). The use of images where writing was formerly employed has drastically changed during the last two or three decades. It is a change that has increased because of digitally enabled small-screen technologies but it seems to have been a consequence of a previous social change (Kress & van Leeuwen, 2021). All this calls for a shift in education with the aim of altering the current marginal position of visual literacy.

Tackling this topic means also considering the issue of what is meant by the terms *truth* and *reality*. It is common for teachers to use images in the materials they create for their students (whether printed or digital) to better illustrate concepts or to aid in the memorisation of events, processes, or other kinds of information. Students also use them in their presentations. Sometimes photos are used that faithfully reproduce reality, such

1 Our translation from the Italian version: «pensare da sé a partire da sé».

as a historical event or the face of a statesman. At other times, simple icons or drawings are used that do not compromise the representation of the reality they refer to, such as a caricature of a historical figure. But what could happen if I have an image produced by generative AI that can create images in response to specific prompts, which might lead to an image that does not represent reality? Can I use that image without clarifying the reason why I did not choose, for example, a photo? All these questions began to haunt me during that lesson. Here below is what happened.

A group had to do a presentation on the topic “Sport as a secular religion: our opinions”. The text studied during the course included a chapter on sport and religion and the group had been invited to take up the challenge offered by the author of the text (Gems, 2021, p. 101) who stated that some scholars «have [...] ascertained that sport has become a form of secular religion». The presentation went on successfully. When the last slide was shown – which had been AI-generated – I was immediately struck by what was being represented (Fig. 1): a stadium where a man with a white beard, a hooked nose, dressed in a papal-style white robe and wearing a mitre-like headdress was surrounded by men of Middle Eastern appearance while shaking hands with one of them.

Regardless of the implausible intertwining of their hands (the man’s left arm ended with what was unquestionably a right hand), what was striking was the combination, in a single character, of features which apply to two different religions: the robe reminiscent of the Catholic pope’s attire and the physical features (a hooked nose) synonymous, according to an anti-Semitic stereotype, with being Jewish.

I remember I lived a real fragment of reflection-in-action (Schön, 1983). I asked myself: «What will I do in the next few seconds? Will I seize the opportunity to reflect with the students on a proper use of AI-generated images? Or will I decide to overlook it?» Throughout the course, I had used images, mostly photographs, taken from the internet, to illustrate real events, real people, real places. After all, the course was about the history of sport, and history can only be witnessed through images that represent real events, real people, real places. Yet, at that moment, I found myself, along with all my students, looking at an image that could not represent reality: a Catholic Christian cannot be Jewish. I felt I had to do something. So I started by asking the group doing the presentation why they had chosen to use an AI-generated image which did not represent something which had really happened and then I focused their attention on the inconsistencies and stereotypes conveyed by the image. The lesson was almost at the end, so I had the time just to elicit some possible reasons



Figure 1. AI-generated image (courtesy of D.R., a member of the group).

which might justify the use of such an image and the most convincing one appeared to be the desire to represent a hoped-for event: no barriers because of religion.

I would not have the opportunity to revisit the topic in the next lesson (the last of the course), but I made what I think was the right decision: I promised the students I would prepare a survey to gather information about their opinions and their use of AI-generated images and, once I had collected the data, I would share it with them so that they could reflect autonomously on the issues that would emerge. Of course, I promised myself that I would explore the topic of visual literacy further for my own benefit and take this experience into account for the following academic year.



## 2. Thinking for myself starting from myself

Before presenting the survey and its results, I want to focus briefly on some guidelines that helped me clarify the relationship between the concepts of reality and truth and to understand what it means to acquire visual literacy, which was essential if I wanted to prepare an interesting survey, useful for both the students and myself.

I felt the urgency to gain more information about the terms which we might think, at first sight, able to cover the same semantic area, reality and truth. Does an image represent only what is real? Does what we create have to be considered something false, as Braque (1952) puts it? Or, can we accept as true also what we consider as not real? Who decides what is true and what is not, as one of the characters in Atwood and Preston's latest novel (2024) inquires in an annoyed manner just to let also you – the reader – know that you may address the issue from different points of view? Is the result of imagination something true? Han (2022 and 2023, p. 37) reminds us, by quoting Barthes (2003, p. 94), that an analogic photograph is, of course, a “certificate of presence”. Han continues his reflections by stating that «digital photography is not an emanation but an elimination of the referent. [...] De-coupled from the referent, the photograph becomes self-referential»<sup>2</sup>. I agree with Taylor (2025) who points out that here Han appears to be referring not so much to digital photography itself, but rather to the widespread use of smartphones and similar devices which can create digital images, which turn out to be poor in storytelling (they do not tell what has happened) but rich in reproducing as well as suggesting reflections and creative ideas (they represent what we can think and imagine).

In my quest to explore this topic, which is not related to my original studies and training as a teacher, I came across Heidegger's thinking (2000). Vattimo (1996) explains that, for Heidegger, «truth is not the correspondence of a discourse with a state of affairs, and truth, before being the objective description of the state of affairs, is the opening of a horizon of a possible description of the state of affairs»<sup>3</sup>. It is precisely this observation, Vattimo continues, that «underlies the very idea that poetry is capable of truth»<sup>4</sup>. And to poetry I am allowed to add art in general and whatever we generate through our imagination, even digital images. What is necessary is to be aware of a paradigm shift, or rather, of different assumptions. At this point it seems possible to conclude that even an AI-generated image can convey its own truth as long as a radical change is clarified by conceiving a distinction between “truth” as correspondence to a fact (for example an image documenting an event) and “truth” in an ar-

2 Our translation from the Italian version: «La fotografia digitale non è un'emanazione, bensì un'eliminazione del referente [...]. Scollata dal referente, la fotografia diventa autoreferenziale».

3 Our translation from the Italian version: «la verità non è corrispondenza di un discorso con uno stato delle cose e la verità, prima di essere la descrizione oggettiva dello stato di cose, è l'apertura di un orizzonte di una possibile descrizione dello stato di cose».

4 Our translation from the Italian version: «[Questo fatto] è alla base della stessa idea che la poesia sia capace di verità».

tistic sense (an image expressing an idea, a desire, or a possibility). In both cases something is true because it exists in its own way. The point is not whether something exists or not, but rather the sense in which something exists: as Rovelli argues (2025, p. 150), «There is also a sense in which unicorns exist (anyone who doubts this has never been to a toy store), which is not the same sense in which cats exist. [...] There is also a very precise sense in which unicorns do not exist»<sup>5</sup>.

The second dimension I have explored is visual literacy, focusing particularly on AI-generated images in education. There have been substantial improvements in image processing and generation in recent years that allow AI users to even create images of people that do not exist in reality (Aktay, 2022). In education the use of AI-generated images might limit students' creativity and critical thinking. But apart from these drawbacks, Aktay (2022, p. 61) highlights a possible positive role of AI-generated images in education, which seems to contradict what has just been pointed out: «Recreate events. Historical or social events can be recreated and visualized using artificial intelligence images». In these words I recognized what I had discussed in class with my students: that specific image was not intended to illustrate a historical event nor illustrate the text on the slide. It was meant to visualize a hoped-for event. Thus, by using AI-generated images, students' creativity and imaginative thinking can be stimulated through examining different alternatives and experimenting with different ideas. Of course, in this context the teacher's role is crucial: ethical implications have to be taken into account so as to avoid potential biases because machine learning programs learn from current data and, consequently, may accidentally continue the biases found in the data used for training. This, in turn, might lead to false or unjust representation of specific communities, cultures, or ideas (Aquarius AI, 2023; Nicholson-Benn, 2024).

As a foreign language teacher, while getting ready to prepare the survey, I asked myself whether European scholars had already started to address visual literacy<sup>6</sup> according to the model of the *Common European Framework*

5 Our translation from the Italian version: «C'è anche un senso in cui esistono gli unicorni (chi ne dubita non è mai entrato in un negozio di giocattoli), che non è lo stesso senso in cui esistono i gatti. [...] C'è anche un senso molto preciso in cui gli unicorni non esistono». A few pages before (p. 140), while analyzing the emotion generated by an F sharp note in a sonata by Schubert, Rovelli states that any accurate physical description of reality is as perfectly real as the emotion of that F sharp note is. (Our translation from the Italian version: «[...] ogni accurata descrizione fisica della realtà è perfettamente reale quanto è perfettamente reale l'emozione di quel fa diesis»).

6 The definition of visual literacy adopted by the European Network for Visual Literacy is the following: «Visual literacy is a group of acquired sub-competencies for interpreting and composing visible messages. A visually literate person is able to: a) discriminate, and make sense of visible objects as part of a visual acuity, b) create static and dynamic visible objects effectively in a defined

of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume (Council of Europe, 2020). They did, in fact, start in 2010 by founding a European Network for Visual Literacy (ENViL) with more than 60 researchers, curriculum developers and teacher trainers from nine European countries. The group «began a bottom-up process for the development of a “Common Framework of Reference for Visual Literacy” (CEFR-VL) [with the aim] to be a tool for the development of curricula, lesson plans and assignments as well as assessment instruments», conscious that visual literacy often occupies a marginal position in education (Haanstra & Wagner 2016, p. 1). Two years later they started studying the concept of competency in the domain of visual literacy – a combined use of knowledge, skills and attitudes shown in specific situations – and the results were published four years later (Wagner & Schönau, 2016). The framework included eleven sub-competences with the description of three levels: elementary, intermediate, competent. Based on further analysis of its results, the framework was renamed as the *Common European Framework of Reference for Visual Competency* (CEFR VC) (Schönau & Kárpáti, 2019). The ENViL group’s work is still in progress. In a document elaborated in Salzburg, May 2019 – *Towards the next version of the Common European Framework of Reference for Visual Competency, June 2019* – it is worth noting the presence of two types of activities in the *production* process of images: 1) the actual creation of an image and 2) the evaluation of the resulting image. The competencies related to *response* in the domain of visual literacy consist of 1) understanding and 2) presenting (ENViL, 2019, p. 3). What I also found relevant in the same document was the section devoted to reflection which is said to be an intrinsic part of any kind of competence: «Reflection [...] is relevant for all learning processes, but is specifically prominent in the domain of Visual Literacy in which the dynamics of (artistic) creation are in most cases divergent and, to a certain degree, unpredictable» (p. 3).

What did I learn from the analysis of the documents presented in this section, although superficial and conducted without the cultural tools of a specialist? First, that even an AI-generated image can convey its own truth bearing in mind that «In Visual Literacy the ‘truth’ of an image relates to that image only» (Schönau *et al.*, 2020, p. 67). Second, that by creating AI-generated images, students’ imaginative thought processes and creative abilities can be encouraged since they have the chance to explore various options and test out different concepts. Third, that the teacher’s role is crucial to avoid biases. And finally, reflection is an essential element

space, c) comprehend and appreciate the visual testaments of others, d) and conjure objects in the mind’s eye.» (Haanstra & Wagner, 2016, p. 1).

of any specific competence related to visual literacy – both in the production and in the response processes – whose dynamics of creation are often *divergent* and *unpredictable*.

### 3. The survey

The survey consisted of 11 questions, 9 closed and 2 open (Q10 and Q12). 111 students participated in the survey out of 184 enrolled in the course. Here below the questions and the results<sup>7</sup>.

*Q1: Indicate the most important function that an image (or drawing or photograph) can have when placed next to a text.*

*Data:* To help memorise the content of the text: 34.2%. To contextualize the text: 27.9%. To help understand the text: 25.2%. The remaining 12.7% chose one of the following options: it encourages motivation to read the text, it activates connections with personal experiences, it helps understand and memorize the text.

*Comment:* All answers confirmed my expectation: students are aware that images play an important role when accompanying a written text.

*Q2: Have you already created images using artificial intelligence?*

*Data:* Only very few times: 49.5%. Never: 41.4%. Often: 8.1%. 1% tried to use it but with poor results, adding that it seems easy, but it is not.

*Comment:* I expected a more widespread use of AI to create images. This could be due to the limited demand from educational institutions to produce documents or papers with attached images to illustrate, for example, hoped-for contexts/events.

*Q3: If you have already created images using artificial intelligence, how have you used them? (choose as many options as you like)*

*Data:* I did not use them, I just had fun creating them: 64.5%. I used them at school/university: 19.7%. I used them on social media: 9.2%. I used them to prepare greeting cards and cards with notices: 5.3%. I used them to create a poster, or tried to create them out of curiosity, or never tried to create them: 1.3%.

*Comment:* Curiosity makes students try to create images with AI but their real use turns out to be limited. Their limited use at school/university

<sup>7</sup> The survey was in Italian. This choice was intended to put the students at ease and encourage broad participation. In this paragraph, both questions and quoted answers are translated into English.

may imply few opportunities for analysing pros and cons and reflecting on how to use the tool wisely.

*Q4: Do you think it makes sense to worry about using AI-generated images appropriately?*

*Data:* Yes: 73%. No: 19.8%. Don't know: 7.2%.

*Comment:* For most of the students the issue seems to be relevant. I did not expect such a high level of consciousness of the possible negative consequences if AI-generated images are not used appropriately. It seems that education should address the issue in order to limit the number of students who are unaware of its possible negative implications and to raise awareness of the problems among those who are not yet considering it (27% in total).

*Q5: In your opinion, what does it mean "to make appropriate use" of an AI-generated image? (choose as many options as you like)*

*Data:* To state that it is an AI-generated image: 61.3%. To use it in an appropriate situation: 44.1%. To justify its use by explaining the reasons that led to its selection over, for example, a photograph: 42.3%. To refine it, even with multiple attempts, to make it meaningful in the context in which it will be used: 23.4%. Two students added their personal option: «By appropriate use, I mean non-institutional use, i.e. non-formal use»; «Above all, not to create false images. Furthermore, a good use could be to recreate things that we cannot see with our naked eye, such as the fine structure of cells or galaxies».

*Comment:* A high number of students have a clear opinion about what *to make appropriate use* means. The two added personal options tend to suggest an appropriate use in non-formal contexts (Do they include social media? What if they convey fake news?) and in the representation of what we cannot see with the naked eye (Does this occur in formal situations such as scientific articles? This seems to contradict the previous opinion).

*Q6: Has the issue "appropriate use of AI-generated images" ever been addressed at school?*

*Data:* No, never: 80.2%. Yes, sometimes: 18.9%. Yes, often: 0.9%.

*Comment:* The finding confirms the need to address the issue in educational contexts.

*Q7: Do you think that school/university should also inform and educate students about the use of AI-generated images?*

*Data:* Yes: 79.3%. No: 10.8%. Don't know: 9.9%.

*Comment:* The finding reveals a high level of awareness among students regarding the need to address this issue in educational contexts.

*Q8: What aspects do you focus on most when looking at an image that you think was generated by artificial intelligence? (choose as many options as you like)*

*Data:* Its plausibility: 60.4%. Its consistency (i.e. there must be no elements out of place): 45.0%. Its relevance to the context in which it is used: 40.5%. Its aesthetics: 24.3%. Its technical execution: 22.5%. The presence of the statement “generated by artificial intelligence”: 20.7%. No one chose the “other” option.  
*Comment:* I was struck by the fact that only 23 students (20.7%) feel the need, at the slightest suspicion, to understand whether the image they are looking at had been generated by AI or not. For the majority, a suspicious image seems to be primarily an object of curiosity and exploration in terms of challenging the difference between human and non-human.

*Q9: What reaction(s) does an image that you believe to have been generated by artificial intelligence elicit in you? (choose as many options as you wish)*

*Data:* Amazement: 57.7%. Curiosity: 55.0%. Fun: 37.8%. Concern: 33.3%. Admiration: 25.2%. Bewilderment: 22.5%. Distrust: 13.5%. Hilarity: 12.6%. Discomfort: 12.6%. Powerlessness: 12.6%. Anxiety: 11.7%. Confidence: 9.0%. Fear: 8.1%. Bliss: 7.2%.

*Comment:* 14 adjectives were offered, 7 with a positive connotation and 7 with a negative one. What surprised me most was the extremely big number of times adjectives with a positive connotation were chosen (227 times) compared to those with a negative one (127 times). Students’ attitude towards AI-generated images seems to be connected mostly to an optimistic perspective only partially affected by the many risks and their possible negative effects.

*Q10: Briefly explain your answer to Q9.*

*Data:* The analysis of the respondents’ answers led to the identification of two categories: 1) potential problems and 2) advantages that can impact students’ attitudes towards AI-generated images. In category 1 these issues appear: misinformation (especially on social media), deception, distortion of reality, distrust in one’s own ability to distinguish between the two kinds of images, possibility of creating them without authorisation, representation of a world distant from reality with its imperfections but which has a soul and conveys feelings, distrust in information agencies, diminished creative ability. In category 2 these issues appear: speed, fun, amazement (especially if the image represents something that would have been impossible to represent otherwise), admiration for the evolution of technology, curiosity about the process, ease of use, stimulus to observe variations due to the use of different tools, stimulus to consider the context of use, interest in technology.

*Comment:* Almost all factors, whether positive or negative, that can influence students' attitudes towards AI-generated images are well known in literature. One struck me in particular: distrust in one's ability to distinguish between the two types of images, which led me to perceive that student's sort of resignation, which is clearly present in his words:

I was entertained and intrigued by the "artificial" images that depicted scenes that were not accurate representations of reality. When I am no longer able to distinguish between real and unreal images, my emotions will change.<sup>8</sup>

*Q11: Do you feel that participating in this survey has been beneficial to you?*

*Data:* Yes: 50.5%. No: 19.8%. Don't know: 29.7%.

*Comment:* The administration of the survey turned out to be the only opportunity I had to implement an educational action as the event described in this article took place at the end of my course. I was confident that even simple autonomous reflection without teacher's guidance, prompted by completing the questionnaire and analysing the final results, would lead to useful insights.

*Q12: Briefly explain your answer to Q11.*

*Data:* 50 (50.5%) students identified the benefit engendered by the questionnaire as an opportunity to reflect on the issue. 22 (19.8%) believe they did not receive any advantage. 33 (29.7%) stated "I don't know".

*Comment:* The expression "it made me think/reflect" was used by 38 students. Another 5 used equivalent expressions. For another 7, the survey reminded them of reflections they had already made on their own.

Among those who claim not to have received any benefits, I focused on the following statements: (A) "The issue is not related to university studies", (B) "I don't think a survey can be beneficial", (C) "I wasted three minutes", (D) "Since these are my answers and I can't see the answers of others, I don't think it benefits me", (E) "I don't think it has brought me any benefits, but I would be happy if my answers could be used for study purposes in the future"<sup>9</sup>. (A),

8 Our translation from the Italian version: «Le immagini "artificiali" che ho visto ritraevano scene che non rappresentavano fedelmente la realtà, dunque hanno causato in me divertimento e curiosità. Nel momento in cui non sarò più in grado di distinguere le immagini reali dalle non reali, i miei sentimenti saranno diversi».

9 Our translation from the Italian version: (A) «Non reputo le immagini create dall'intelligenza artificiale inerenti allo studio universitario», (B) «Non credo un sondaggio possa provocare benefici a chi lo svolge», (C) «Ho perso 3 minuti», (D) «Essendo risposte mie e non vedendo altre opinioni non credo mi comporti benefico», (E) «Non credo mi abbia procurato qualche beneficio, però sono contento se le mie risposte in futuro possono servire per essere oggetto di studio».

(B), and (C) express a limited willingness to include events and opportunities that may differ from the more usual and institutional ones among possible learning moments. I was quite positively struck by reply (D): for this student learning is a social experience and this is the reason why I had already announced I would share the results of the survey with them all. Student (E) is willing to share his thoughts because he is aware that analysing the various opinions expressed in the survey can generate learning at multiple levels and for the multiple subjects involved.

Among those who answered “I don’t know”, I was struck by the following statements: (A) “I know very little about AI, so I will not comment”, (B) “A more specific lesson on this topic would be really useful”, (C) “I don’t know if it has benefited me”. (A) addresses the need to discuss at school/university the use of AI in general and its implications; (B) emphasises the limited value of my educational intervention in relation to AI-generated images; (C) highlights how important it is for educators to continuously guide students in learning to reflect on themselves and their experiences.



#### 4. Discussion

On the basis of the data collected through the questionnaire I will now examine two aspects: 1) my professional development process in the circumstances described above and 2) the positive impact that the actions I implemented may have had on students.

Regarding my professional development, I think it has been good for me to be open to a critical moment that required me to take a stand immediately, when the event took place. After that lesson, I was happy I intervened in spite of knowing I was not prepared. But I realized that my common sense, though it did help me in that moment, was insufficient for dealing with AI-generated images. I felt the need to gather information on the topic of visual literacy, which had never been among the ones I had explored in depth during my teaching career. At this stage of the process, I was even helped by my students’ ideas who, thanks to questions and prompts, analysed the image and identified its plausible *raison d’être*. Then, the retrieval of documents and articles related to visual literacy facilitated the identification of the categories that would be useful to investigate through targeted questions in the survey. I also asked the student who had generated that image to report by e-mail about the prompts he had given to the AI program and the reason why he had decided to use an AI-generated image. This is what he sent to me in English:

The goal was to create an eye-catching image [about something which] does not exist, to imagine a future moment. This was the prompt: «Generate an image of the Pope and an Imam shaking hands as a sign of mutual recognition, in a packed stadium, marking a historic moment. Use as many details as possible, trying to be precise».

His account confirmed the hypotheses regarding the appropriate use of that image that had emerged in class during that lesson. The decision to share the results of the survey was part of the educational actions I had planned. I was certain that the answers would be varied and would reveal different levels of awareness and critical thinking skills. That is precisely why I thought it would be useful to share the results with all of them, in the belief that comparing their own ideas with those of their classmates would generate something positive, at least for some of them. Finally, the drafting of this article itself required meticulous care in understanding the data collected and making it speak for itself for my future courses. This was a real experience of *reflection-for-action* (Eraut, 1995; Moon, 1999; Urzúa & Vásquez, 2008).

As for the positive impact that my actions may have had on the students, I believe it was important to encourage them to explore their feelings and invite them to reflect on the use of AI-generated images, as this area is still largely unexplored (Rapp *et al.*, 2025). In this specific area more than 50% of students acknowledged that they benefited from the survey because it encouraged them to reflect on themselves and their attitudes, which I think was a success considering how hastily and unexpectedly I approached the issue in class. Reflection and awareness applied to AI-generated images are cross-curricular skills (Aktay, 2022) and as a teacher I felt the need to monitor them since also university (Pezzano, 2023) can play a role in this field and guide the students to understand the reasons of their choices (Schönau *et al.*, 2020):

a fundamental tenet of responsible use is to not use generative AI to create content just because we can. Being responsible with these tools means considering their use carefully and applying the outputs thoughtfully. The risk of being overwhelmed by low-quality AI-generated content is very real and we do not want to contribute to this. (Nicholson-Benn, 2024, p. 15/16)

In addition to this, it has been extremely important to encourage students to reflect on the risks of perpetuating biases present in the AI training data. The specific episode discussed in this article made this risk tangible and clarified how future teaching interventions could focus not only on the “appropriate” use of AI-generated images in general but specifically on training students to recognize and deconstruct visual biases produced by AI.



## 5. Conclusions

I am grateful to my students from the English for Sports Sciences course in the 2024-2025 a.y. for participating in the survey and giving me the opportunity to write this article. As Ringvold and colleagues (2023) put it, «The first attempts at creating AI images may be fascinating, but the wow factor will not necessarily last for long» (p. 12/16). Now it is time to become fully aware of the potentialities and risks related to AI-generated images. AI «can induce educational visions of both utopia and dystopia» (Ringvold *at al.*, 2023, p. 2/16). Becoming more responsible in its use might include asking the students to give information about the tool they used, the prompt they gave the AI program, the reason(s) why they used it and clarify pros and cons. By doing so the relationship of trust between teacher and students might improve (Università Ca' Foscari, 2024).

Although the article was written in the context of teaching English for sports history, the conclusions are widely applicable. First, by transforming a classroom experience into a structured analysis that highlights a clear educational gap, I propose a replicable intervention model whose potential lies in being a catalyst for reflective teaching practice. Secondly, as far as the English language is concerned – in order to link the conclusions more closely to the specific disciplinary context from which the article emerged – creating AI prompts can become a linguistic-creative exercise and the critical analysis of an image could provide motivations for *speaking* or *writing* activities in English.

Back to the question in this article's title: should visual literacy as an educational aim affect my teaching? It definitely should and I am satisfied with the way I reacted in class that day by deciding to address the issue first of all through discussion and questions. This is what fascinates me about this job: you are never done learning as long as you leave the doors and windows wide open.



## Bibliographic references

- АКТАЙ, S. (2022). The usability of Images Generated by Artificial Intelligence (AI) in Education. *International Journal of Technology in Education*, 6(2), 51-62, [https://www.researchgate.net/publication/366823469\\_The\\_usability\\_of\\_Images\\_Generated\\_by\\_Artificial\\_Intelligence\\_AI\\_in\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/366823469_The_usability_of_Images_Generated_by_Artificial_Intelligence_AI_in_Education) (retrieved 10/08/2025).
- ANCeschi, A. (2025). Scuola e Ricerca: un binomio fantastico? *Idee in form@zione. Apprendimento e ricerca*, 13, 21-36.

- AQUARIUS AI (2023). A comprehensive guide to AI education – tips, techniques, and images. *Aquarius, AI Blog*, <https://aquariusai.ca/blog/a-comprehensive-guide-to-ai-education-tips-techniques-and-image> (retrieved 10/08/2025).
- ATWOOD, M., & PRESTON, D. (eds.) (2024). *Fourteen Days*. New York: HarperCollins.
- BARTHES, R. (2003). *La camera chiara. Nota sulla fotografia*. Torino: Einaudi. Traduzione di R. Guidieri, 1<sup>a</sup> ed. 1980.
- BRAQUE, G. (1952). *Le jour et la nuit: Cahiers 1917-1952*. Paris: Gallimard.
- COUNCIL OF EUROPE (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- DEMETRIO, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- ENVIL (2019). *Towards the next version of the Common European Framework of Reference for Visual Competency, June 2019*, <http://envil.eu/wp-content/uploads/2019/09/Towards-the-next-version-of-the-CEFR.pdf> (retrieved 10/08/2025).
- ERAUT, M. (1995). Schön shock: A case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 9-22.
- GEMS, G.R. (2021). *Sport History. The basics*. Abingdon (UK): Routledge.
- HAANSTRA, F., & WAGNER, E. (2016). Introduction. In E. Wagner & D. Schonau (eds.), *Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype* (pp. 1-5). Munster/New York: Waxmann, <https://envil.eu/book-2/> (retrieved 10/08/2025).
- HAN, B.-C. (2023). *Le non cose*. Torino: Einaudi. Titolo originale: *Undinge: Umbrüche der Lebenswelt* (2021). Berlin: Ullstein Buchverlage GmbH.
- HEIDEGGER, M. (2000). *L'origine dell'opera d'arte*. A cura di G. Zaccaria & I. De Gennaro. Milano: Marinotti. Prima pubblicazione 1950.
- KRESS, G., & VAN LEEUWEN, T. (2021). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Third edition. Oxon (UK): Routledge.
- MOON, J.A. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Page.
- MORTARI, L. (2017). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci (prima edizione 2003).
- NICHOLSON-BENN, H. (2024). Considering image generation and education today. *Joint Information Systems Committee (JISC)*, <https://nationalcentreforai.jiscinvolve.org/wp/2024/03/11/considering-image-generation-and-education-today/> (retrieved 10/08/2025).
- PAIVIO, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- PEZZANO, S. (2023). Report on Visual Media Literacy in Europe. *Zenodo*, <https://doi.org/10.5281/zenodo.10021764>.
- RAPP, A., DI LODOVICO, C., TORRIELLI, F., & DI CARO, L. (2025). How do people experience the images created by generative artificial intelligence? An exploration of people's perceptions, appraisals, and emotions related to a Gen-AI text-to-image model and its creations. *International Journal of Human – Computer Studies*, 193, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1071581924001587> (retrieved 10/08/2025).

- RINGVOLD, T.A., STRAND, I., HAAKONSEN, P., & STRAND, K.S. (2023). *Artificial Intelligence Text-to-Image Generation in Art and Design Teacher Education – A Creative Tool or a Hindrance to Future Creativity?* The 40th International Pupils' Attitudes Towards Technology Research Conference Hosted by Liverpool John Moores University, 31st October to 3rd November 2023, [https://www.researchgate.net/publication/375792398\\_Artificial\\_Intelligence\\_Text-to-Image\\_Generation\\_in\\_Art\\_and\\_Design\\_Teacher\\_Education\\_-\\_A\\_Creative\\_Tool\\_or\\_a\\_Hindrance\\_to\\_Future\\_Creativity](https://www.researchgate.net/publication/375792398_Artificial_Intelligence_Text-to-Image_Generation_in_Art_and_Design_Teacher_Education_-_A_Creative_Tool_or_a_Hindrance_to_Future_Creativity) (retrieved 10/08/2025).
- ROVELLI, C. (2025). *Sull'eguaglianza di tutte le cose. Lezioni americane*. Milano: Adelphi.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHÖNAU, D., & KÁRPÁTI, A. (2019). Renaming the framework: Common European Framework of Reference for Visual Competency. *International Journal of Art and Design Education*, 15(1), 95-100, [https://doi.org/10.1386/eta.15.1.95\\_1](https://doi.org/10.1386/eta.15.1.95_1).
- SCHÖNAU, D., KÁRPÁTI, A., KIRCHNER, C., & LETSIU, M. (2020). A New Structural Model of Visual Competencies in Visual Literacy: The Revised Common European Framework of Reference for Visual Competency. *Journal of Literacy, Pre-Literacy and Education – development of literacy in music education and visual culture across all levels of education*, 4(3), 57-71, <https://envil.eu/book-2/> (retrieved 10/08/2025).
- TAYLOR, L. (2025). Byung-Chul Han On Potography. *Les Taylor Photography. Landscape, Travel, Architecture*, <https://lestaylorphoto.com/byung-chul-han-on-photography/> (retrieved 10/08/2025).
- THOMAS, N.J.T. (2020) (copyright 2014). Dual Coding and Common Coding Theories of Memory. *Stanford Encyclopedia of Philosophy Archive*, <https://plato.stanford.edu/archives/sum2020/entries/mental-imagery/theories-memory.html> (retrieved 10/08/2025).
- UNIVERSITÀ CA' FOSCARI VENEZIA (2024). *Linee Guida per l'uso responsabile dell'IA generativa nel campo della didattica e dell'apprendimento*, [https://www.unive.it/pag/fileadmin/user\\_upload/ateneo/norme\\_regolamenti/regolamenti/servizi-informatici/Linee\\_Guida\\_IA\\_Didattica.pdf](https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/ateneo/norme_regolamenti/regolamenti/servizi-informatici/Linee_Guida_IA_Didattica.pdf) (retrieved 10/08/2025).
- URZÚA, A., & VÁSQUEZ, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1935-1946.
- VATTIMO, G. (1996). L'esperienza estetica per Heidegger e Gadamer. *Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche*. Rai Teche, <https://www.teche.rai.it/1996/06/gianni-vattimo-lesperienza-estetica-heidegger-gadamer/> (retrieved 10/08/2025).
- WAGNER E., & SCHÖNAU, D. (eds.) (2016). *Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype*. Munster-New York: Waxmann, <https://envil.eu/book-2> (retrieved 10/08/2025).



**La voce  
dei docenti  
in formazione**



## Il momento più illuminante del mio percorso formativo

Un cammino di ricerca per stabilire un legame con il passato

Paola Chiatti

Sono stanca, ma la tentazione è irresistibile. Prendo in mano la penna e inizio a scrivere sul mio piccolo quaderno.

È notte e da questa finestra, di fronte alla quale è collocata la mia scrivania, vedo ancora il posto in cui si erano accampati con i loro carri, gli animali e gli utensili. Chiudo per un momento gli occhi e torno con la memoria a quando ero bambina, precisamente a quel pomeriggio primaverile. L'immagine è nitida: li vedo arrivare, in fila. Gli uomini guidano la carovana: mi sembrano tanti. Erano in realtà circa trenta persone. Si fermarono e si sistemarono. I loro cavalli nitrivano, ma poi si acquietarono, mangiando l'erba intorno.

Apparvero da ogni parte bambini che ridevano, giocavano, si muovevano con grande agilità. La loro pelle era più scura della mia, i capelli neri. Le donne e le ragazze avevano abiti coloratissimi, ampie gonne su cui erano disegnate ghirlande di fiori, corpetti che modellavano la figura, grandi orecchini e collane vistose. Ero molto incuriosita, ma avevo paura di avvicinarmi, poiché mi avevano insegnato a diffidare di chi non si conosce.

Tornai a giocare in casa con i miei fratelli e, all'imbrunire, nostra madre ci chiamò per la cena. Durante il pasto parliamo di quello che avevamo fatto durante la giornata: eravamo soddisfatti e tranquilli, ma poi il pensiero andò alla guerra, che incombeva minacciosa su tutti noi.

Andai a dormire piuttosto preoccupata: mi ero appena adagiata sul letto, quando all'improvviso sentii una musica che catturava l'anima. Aprii la finestra: l'accampamento brillava alla luce di un grande falò. Un uomo suonava il violino ed io, bambina, ascoltai incantata quella musica melodiosa. Vidi poi cinque donne che mi parvero bellissime: avevano i capelli sciolti, liberi, lunghi fino alla schiena. Danzavano agitando i loro tamburelli. (Chiatti, 2017, pp. 101-102)<sup>1</sup>

È questo l'*Incipit* di un mio racconto, intitolato *Zingari*, nato dalla lettura di un documento che è conservato nell'Archivio storico del Comune di Marsciano e che ritengo importante trascrivere.

<sup>1</sup> Chiatti, P. (2017). *Categoria XV. Pubblica sicurezza. Sette storie del ventennio fascista*. Perugia: Morlacchi Editore.

19 maggio XIX°  
Carovane di zingari

Al comandante la Stazione dei CC.RR.  
Spina

Risulta che da oltre un mese nei pressi di San Biagio della Valle, si sono stabilite delle carovane di Zingari di oltre trenta persone.

Vi sarò grato, se vorrete provvedere al loro allontanamento, essendosi la loro permanenza prorogata oltre il tollerabile e ciò anche per la tranquillità di quelle popolazioni.

IL PODESTÀ<sup>2</sup>

Il mio testo, che ha tratto ispirazione da questa fonte storica e dalle narrazioni di mia madre, oggi ottantanovenne, nata e vissuta a Mercatello nel Comune di Marsciano, ha ricevuto una Menzione della Giuria in occasione del Premio Piemonte Letteratura 2016, promosso, a livello nazionale, dal Centro Studi Cultura e Società.

Il 14 maggio di quello stesso anno, a Torino, in occasione della manifestazione del Salone Internazionale del Libro di Torino, fui premiata per la mia opera.

Credo che questo riconoscimento sia stato possibile perché il mio lavoro è nato da un'ispirazione profonda, che ha avuto valore trasformativo, dopo una ricerca storico-archivistica realizzata con le mie studentesse e i miei studenti del Liceo Scientifico "Salvatorelli" di Marsciano (PG) presso l'Archivio comunale con la collaborazione dei funzionari della Soprintendenza ai beni archivistici dell'Umbria.

Senza il rapporto con le istituzioni, senza l'esperienza di una didattica laboratoriale, lo scambio continuo di riflessioni con gli allievi, l'analisi delle fonti storiche per poi sconfinare nella fantasia, non avrei potuto scrivere né il mio racconto *Zingari* né gli altri sei che compongono il libro *Categoria XV. Pubblica sicurezza. Sette storie del ventennio fascista*, edito nel 2017 a Perugia da Morlacchi.

Al termine del lavoro di ricerca, infatti, ho avvertito un'inquietudine e un'insoddisfazione che mi hanno spinto, soprattutto la sera, a riaprire le carte, a rileggere i documenti: la mia immaginazione ha iniziato a volare distaccandosi dai puri dati, dai nudi fatti espressi con il linguaggio burocratico, per incontrare, in un'atmosfera più alta e rarefatta, i volti, i corpi, i sentimenti di quelle persone marginali, vittime del potere oppressivo nel periodo della dittatura fascista. Ritengo che il mio stato d'animo turbato, irrequieto sia stato la fonte primigenia della mia illuminazione. Infatti, ri-

2 Archivio storico del Comune di Marsciano, 1941, Categoria XV, Classe 7.

cucire le storie, ridare la dignità della vita a chi è stato dimenticato è stato possibile non solo grazie alle fonti, ma anche alla luce delle narrazioni di mia madre che, con gli occhi e la sensibilità di una bambina vissuta in un piccolo paesino della campagna umbra, proprio dove è stata effettuata la ricerca storica, ha potuto testimoniare le atrocità della dittatura e della guerra. Ho ascoltato dalla sua voce il racconto dei bombardamenti e il tentativo di mettersi al riparo nei rifugi, il passaggio del fronte e la presenza dei tedeschi in casa, la violenza dei fascisti, l'aiuto offerto ad un giovane militare che, dopo l'8 settembre, aveva abbandonato l'esercito.

In questo modo è stato possibile intuire un nuovo modo di fare ed insegnare storia che ha valorizzato l'approccio narrativo e il ricorso alle fonti come strumento di ricerca: trovare l'unione tra lo studio teorico, i documenti conservati negli archivi e l'esistenza delle persone, tra i dati, i nudi fatti e i vissuti, soprattutto di coloro i quali sono stati subalterni al potere, afferrare questo profondo vincolo, attraverso la narrazione di storie, ha placato la mia irrequietezza derivante dall'insufficienza del puro lavoro scientifico e dal vivo desiderio di rievocare storie, valorizzando anche l'importanza della dimensione locale.

Scrive Anna Foa (2004, p. 7): «Esistono momenti nel mestiere dello storico, in cui anche la ricostruzione più minuta ed esaustiva del passato lascia insoddisfatti. Di solito, la scoperta di un documento [...] è per lo storico un momento di vera felicità. Quando le informazioni che ha raccolto riescono a ricostruire un'immagine più generale, la sensazione che lo pervade assomiglia più a una creazione che ad una ricostruzione: come uno scultore che modelli la cera per dar forma ad un corpo, gli sembra allora di aver dato vita ad un nuovo essere, ad una nuova storia»<sup>3</sup>.

Ed è proprio in questa azione creatrice che il tempo passato si riconnette al presente; scrive, infatti, Simona Vinci (2016, pp. 376-378): «La scrittura in fondo è questo: lasciar entrare le voci di quelli che hanno qualcosa da dire, non importa da dove vengano e da quando vengano. Ogni storia di ogni singolo essere umano, se raccontata e ascoltata da qualcuno, è declinata al tempo presente»<sup>4</sup>.

Nel momento in cui ho ricevuto il premio, dunque, ho avvertito una grande gioia derivante dal riconoscimento dato ad una mia azione creatrice, che era stata in grado di unire il mio essere docente di Storia e Filosofia, il mio essere persona, i miei sentimenti, il mio desiderio di dialogo e confronto autentici con i ragazzi nella condivisione di un percorso di

3 Foa, A. (2004). *Eretici. Storie di streghe, ebrei e convertiti*. Bologna: Il Mulino.

4 Vinci, S. (2016). *La prima verità*. Torino: Einaudi.

ricerca capace di suscitare emozioni e di riconnettere il passato con il presente, per poi dare forma, volto, a uomini e donne del passato, soprattutto a marginali vittime della violenza.

Nello svolgere il lavoro didattico, che è stato alla base della mia illuminazione, ho cercato di trovare un equilibrio tra il racconto della Storia dei manuali e la definizione delle questioni che intendevamo studiare attraverso le fonti d'Archivio: nella ricerca sono stati centrali i temi della repressione dei dissidenti politici, come i socialisti, dei "mentecatti", delle persone semplici, come i mezzadri, dei devianti, dei diversi, degli internati albanesi, di giovani donne morte per aborti effettuati in condizioni pericolose e inadeguate, della difesa della sicurezza e di un ordine pubblico voluto dall'alto ed imposto a persone inermi.

L'aspetto problematico della Storia, pertanto, ha contribuito, sia in me che nei ragazzi, a potenziare un sapere critico e un'idea di scienza come conoscenza parziale, mai compiuta, sempre rivedibile.

Impostare la didattica in questo modo ha un valore anche civile e politico poiché produce i giusti anticorpi contro il dogmatismo, le false credenze, l'autoritarismo, allo scopo di difendere la democrazia.

La ricerca storico-archivistica sul fascismo e la mia pubblicazione di racconti hanno avuto una loro eco presso la sede di Perugia del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti: infatti, negli anni 2018, 2019 e 2020 sono stata invitata a svolgere il ruolo di tutor d'aula nell'ambito dell'Unità formativa interdisciplinare di Italiano e Storia *I documenti raccontano. Tecniche di scrittura creativa sui documenti conservati all'Archivio di Stato di Perugia*. I docenti, coinvolti in questi corsi di formazione, hanno poi sperimentato questa metodologia nelle loro classi suscitando l'interesse dei ragazzi che hanno scritto racconti di fantasia a partire dalla lettura di fonti storiche, conservate negli Archivi umbri in cui hanno svolto ricerche accurate.

I miei racconti, secondo la Professoressa Patrizia Angelucci – già docente di Archivistica nell'Università di Perugia – rappresentano il raggiungimento delle finalità e degli obiettivi della sua proposta formativa, volta ad avvicinare gli insegnanti e gli studenti agli Archivi attraverso un approccio narrativo alle fonti per dare spazio alla fantasia, all'immaginario, alla composizione letteraria.

Aver vissuto sulla mia pelle questa esperienza, traendone vantaggio in termini di potenziamento della mia capacità di espressione personale, comunicazione, elaborazione concettuale e immaginazione, mi ha permesso di sollecitare su questa strada sia le studentesse e gli studenti, sia le colleghe e i colleghi disposti a mettersi in gioco sulla strada della spe-

rimentazione e della crescita professionale. Le giovani e i giovani liceali si sono sentiti protagonisti di un cammino di ricerca che, sulla base di un'attenta lettura delle fonti, ha permesso loro di stabilire un legame con il passato, narrare i fatti, ricostruire storie e di comprenderne l'*humanitas*.

Analogamente a quanto è avvenuto per me, il riconoscimento pubblico che le studentesse e gli studenti hanno avuto per i loro lavori, vincendo concorsi a livello locale e nazionale, come quello promosso dall'ANEI, è stato lo sprone ad un impegno più approfondito ed autentico nello studio della Storia, al fine di orientarsi in modo più consapevole nel presente.



## **Il momento più illuminante del mio percorso formativo**

Essere un'insegnante inclusiva: equità e sguardo attento

Luciana Malerba

Quando sono stata coinvolta nella stesura di questo articolo mi è stato proposto di scrivere il momento più illuminante della mia esperienza formativa e professionale, di scrivere qualcosa che avesse rappresentato in me una modifica sostanziale del mio essere docente. Mi sono interrogata giorni e giorni, sono rimasta spesso silenziosa davanti al computer a cercare ciò che profondamente avesse trasformato la mia professionalità. Mi sedevo e mi alzavo, mi risedevo e mi rialzavo. Non riuscivo a intravederlo. Alla fine credo di aver capito: la mia enorme difficoltà era quella di non saper intercettare un unico momento illuminante; piuttosto, si rivelava ai miei occhi molto più chiaro contemplare la mia vita formativa e professionale come un susseguirsi di continui momenti illuminanti, come un processo di costante trasformazione che permette, a chi ha la fortuna di svolgere questa professione, di poter modificare il proprio sguardo sulla scuola e sul mondo.

Infatti, riesco ad immaginare il mio essere insegnante come un processo dinamico, in cui ogni esperienza, ogni errore e ogni successo, se vissuti e analizzati con metariflessività, possono contribuire a farti crescere come esperto dell'educazione e della formazione, come persona critica e consapevole.

Detto ciò, nonostante le svariate sfumature della mia crescita come docente, ora sì che riesco a intravedere un momento particolarmente illuminante. Questo esercizio di riflessione e scrittura sta cominciando a dare i suoi frutti. Ricordo, in effetti, di aver vissuto un momento di grande chiarezza e che, a mio avviso, ha significativamente cambiato il mio modo di vedere le cose e di avvicinarmi all'insegnamento. È come se, in quel momento, una luce si fosse accesa dentro di me, illuminando aspetti che prima erano nascosti o sfocati. Per svelare il mio momento illuminante ho bisogno, però, di raccontare brevemente il mio percorso professionale.

La mia esperienza di insegnante è iniziata nel 2006 come insegnante di sostegno. Come tale, mi sono battuta fortemente per il principio di equità. Volevo che i miei alunni avessero le stesse opportunità degli altri alunni, che potessero aspirare alla propria realizzazione e riuscissero ad autodeterminarsi come persone, ovviamente ciascuno e ciascuna in relazione alle proprie abilità e capacità. Ho provato, seppur attraversando situazioni difficili e momenti di forte scoramento, a sostenere i miei alunni per il raggiungimento di obiettivi sempre più sfidanti e soprattutto ho cercato di far provare loro cosa significhi essere incluso/a in una classe, in una scuola, nel mondo. Spesso ci sono riuscita, cercando di smantellare tanti pregiudizi in me stessa e anche nei colleghi curricolari, ma altre volte mi sono imbattuta in barriere scoraggianti che sembravano insormontabili. Per esempio, alcuni colleghi, fortunatamente assai di rado, non mi permettevano di prendere parte attiva alla vita di classe.

Poi, dal 2021 ho iniziato il mio percorso di insegnante curricolare. Nel frattempo dal 2018 ad oggi collaboro, come docente specializzata sul sostegno, con le università siciliane per la specializzazione sul sostegno. Dunque, la mia esperienza di docente di discipline e laboratori all'interno dei percorsi di specializzazione sul sostegno mi ha permesso di non abbandonare del tutto il mondo dell'inclusione.

Come dicevo prima, ho cominciato la mia carriera di docente curricolare dopo quasi quindici anni di esperienza sul sostegno ed ho iniziato con grande entusiasmo ma, ora che finalmente avevo un'intera classe, pretendevo che tutti gli studenti e tutte le studentesse si adeguassero alle mie richieste, che tutti e tutte avessero gli stessi tempi e soprattutto che tutti e tutte raggiungessero gli stessi obiettivi e con le stesse modalità e procedure.

Riflettendo sulla me stessa insegnante curricolare, spesso mi avvicinavo alla classe con una certa rigidità metodologica e relazionale, seguendo schemi e metodi consolidati senza troppo spazio né per l'innovazione né per la riflessione personale. La mia attenzione era più rivolta a finire il programma e alla verifica dei risultati attraverso test e verifiche, piuttosto che a favorire una comprensione profonda o la crescita personale di ciascuno studente. Ero persuasa che se avessi semplicemente spiegato bene, se gli studenti avessero ascoltato e avessero svolto compiti ed esercizi, avrebbero imparato di sicuro. La mia convinzione era che il mio ruolo fosse quello di "insegnare" e che l'apprendimento dipendesse principalmente dalla mia capacità di comunicare esclusivamente le nozioni. La mia visione era più centrata sulla quantità di contenuti trasmessi, piuttosto che sulla qualità dell'esperienza di apprendimento vissuta dalla classe. Avevo

completamente dimenticato, nei panni di docente curricolare, che l'inclusione non interessa soltanto l'insegnante di sostegno ma anche il docente curricolare.

È proprio qui dove volevo arrivare perché in queste parole risiede forse il momento illuminante che per me ha significato una svolta: se volevo essere una professionista della scuola dovevo continuare ad essere un'insegnante inclusiva nonostante adesso parlassi e mi relazionassi con un uditorio di almeno una ventina di studenti. Non potevo trattare loro tutti allo stesso modo se volevo riuscire a raggiungere l'equità. Ecco cosa è successo. Un giorno si è verificato un episodio cruciale (era davvero la prima volta?): un alunno, protestando per una valutazione ricevuta, ha quasi gridato: "Professoressa, ci tratta tutti allo stesso modo, ma noi siamo tutti diversi!". Quella richiesta di attenzione mi ha trasmesso un brivido e poi mi ha fatto riflettere profondamente. La delusione e l'amarrezza in quegli occhi mi hanno davvero messo in difficoltà. In quel momento ho realizzato che essere insegnante inclusivo ed equo significa, ogni giorno, camminare su un filo sottile teso tra il desiderio di fare bene e la consapevolezza dei propri limiti. Che l'equità supera il concetto di uguaglianza e consiste nel provare a dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno per raggiungere gli stessi obiettivi degli altri: sembrava semplice, quasi ovvio. Ma nella realtà della classe, dove convivono storie, intelligenze, fragilità e forze tanto diverse, non ero riuscita ad essere equa e inclusiva come avrei voluto essere.

Le domande che hanno cominciato a perseguitarmi sono state: *come posso far arrivare tutti e tutte allo stesso traguardo, se partono da punti così lontani?* C'è chi ha una famiglia serena e chi combatte silenzi pesanti, chi ha strumenti linguistici raffinati e chi ancora fatica a formulare un pensiero in italiano e la sua prima lingua è il dialetto siciliano. C'è chi brilla con poco e chi, pur impegnandosi, sembra arrancare, sempre un passo indietro. Personalizzare, differenziare, adattare... sì, ma come? E soprattutto come fare senza creare nuove disuguaglianze? Come fare senza il rischio di far sentire qualcuno "diverso" o meno capace? Ho realizzato che non esiste un *linguaggio universale*. Ogni classe è un piccolo mondo con codici, emozioni e bisogni diversi. Ho cominciato a capire che in ogni classe ci si comporta in modo diverso perché ogni classe è differente, ma anche nella medesima classe un giorno si lavora in un modo, l'indomani in un altro. Quello che per alcuni è stimolante, per altri è fonte di ansia. Quello che per uno è incoraggiante, per un altro studente può suonare come un rimprovero o come una minaccia da cui rifuggire. E allora è cominciata in me la ricerca, continua, quasi estenuante, di una modalità relazionale che tenesse insieme tutto: fermezza e dolcezza, chiarezza ed empatia, rigore e

ascolto. Ed ecco che sono iniziate altre riflessioni, tutte difficili da risolvere e di cui forse ad oggi non ho trovato ancora una risposta.

Ma se sbaglio? Se non trovo le parole giuste? Se un alunno si sente escluso, frainteso, non riconosciuto? Succede qualcosa di profondo, posso ferirlo, mi dicevo. La sua motivazione si spegne, il nostro legame si incrina. E un ragazzo che non si sente capito smette, pian piano, di provare, di ascoltarti, di “esserci”. Smette di credere in sé, in te, nella scuola.

Ho realizzato anche che potevo aggiornarmi quanto volevo, avrei potuto mettere in pratica tutte le strategie e le metodologie più innovative ma ho compreso che la questione dell’equità è una questione di *sguardo*: osservare e scrutare davvero chi si ha davanti, prendersi cura nella relazione individuale con ciascuno dei tuoi studenti. Serve tempo, serve energia, serve un sistema che supporta, serve la collaborazione con la famiglia, servono colleghi con cui si lavora in sinergia, serve una rete in cui sussistono collaborazione, formazione, ascolto.

Come realizzare tutto ciò? Non ho ancora risposte esaustive e certe ma di sicuro non potevo rimanere immobile e non provare a cambiare. Ecco che ho cominciato a preoccuparmi del benessere di ciascuno e ciascuna, ho cominciato a imparare nel più breve tempo possibile i loro nomi, a guardare loro negli occhi, a rispettare i tempi di apprendimento di ognuno di loro. Ho cominciato a scrutare l’individualità di ciascuno, ho cominciato a capire che c’è l’alunno che ha bisogno e ti chiede la dolcezza, c’è, al contrario, chi ha bisogno di regole e autorevolezza. Ho iniziato a creare ambienti di apprendimento più partecipativi, che stimolassero la curiosità e l’interazione. Ho adottato metodi più flessibili, incoraggiando gli studenti a condividere le proprie idee, a fare domande e a riflettere sui propri processi cognitivi. Ho anche dedicato più tempo alla riflessione personale, chiedendomi come migliorare il mio modo di insegnare e come poter essere più efficace nel supportare il percorso di crescita dei miei studenti. Finalmente ho ritrovato quei principi esposti da Jacob Kounin<sup>1</sup> che, in realtà, quando mi erano stati presentati durante il mio percorso di abilitazione, mi erano apparsi molto teorici e poco atualizzabili. Ho cercato di mettere in pratica la *withitness* (essere dentro/addentro), riuscire ad essere sempre vigili in classe, attenti a ogni messaggio verbale ma soprattutto non verbale che i nostri studenti trasmettono, ho cercato di avere più possibile il polso della situazione. Altro elemento teorico che ho provato a mettere in pratica, sempre attingendo al modello di gestione della classe di Kounin, è il *momentum and smoothness* (slancio e scorrevole-

1 Cfr. Kounin, J.S. (1977). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Huntington, N.Y.: R.E. Krieger.

lezza). Ho capito che per gestire efficacemente la classe, non solo bisogna essere sempre presenti e attenti, dentro il flusso, ma bisogna anche motivare gli alunni con uno slancio iniziale per affrontare i nuovi argomenti. Lo slancio iniziale, a mio modesto parere, può essere un attivatore di interesse, un attivatore delle preconoscenze (organizzatore anticipato) ma può anche essere un semplice sorriso, un “Buongiorno, come state?”. Gli alunni hanno bisogno di essere presi per mano e soprattutto va spiegato loro, possibilmente durante l’avvio della lezione, perché si sta affrontando un argomento e non un altro, come quell’argomento può “agganciarsi” alle loro preconoscenze e alla loro vita di ogni giorno. Lo slancio e la scorrevolezza spesso permettono di mantenere viva la motivazione degli alunni ma soprattutto ho capito che la nostra energia e il nostro entusiasmo (per un’erotica dell’insegnamento<sup>2</sup>) sono fortemente contagiosi e permettono di mantenere accesa la fiammella che nutre l’amore per lo studio. Sono convinta, e ne ho spesso riscontro quando incontro i miei vecchi studenti, che un insegnante che trasmette entusiasmo può ispirare a esplorare, a scoprire e a sviluppare una curiosità naturale, rendendo l’esperienza scolastica più coinvolgente e significativa e tale da pervadere la loro vita. Gli studenti “prosperano” in un contesto in cui percepiscono l’entusiasmo dell’insegnante.

Ho cercato di realizzare l’equità attraverso la ricerca continua di individualizzazione e personalizzazione. «Non c’è nulla che sia ingiusto quanto far le parti uguali fra disuguali». Chissà se davvero riuscirò mai a mettere in pratica e realizzare il concetto di equità contenuto in questa celebre frase di Lorenzo Milani (1967, p. 55)<sup>3</sup>.

In quel momento illuminante, inoltre, ho colto l’importanza del concetto *avere cura degli alunni con consapevolezza*, come ci invita spesso a fare Daniela Lucangeli<sup>4</sup>. Noi insegnanti dovremmo essere più consapevoli del-

2 Cfr. Recalcati, M. (2014). *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*. Torino: Einaudi Editore. In questo testo, l’autore presenta una serie di riflessioni sull’insegnamento e sulla funzione insostituibile dell’insegnante come attivatore di motivazione ed entusiasmo nei propri studenti. Nello specifico, l’autore sottolinea come l’insegnante possa rendere il sapere un “oggetto erotizzato” in grado di muovere il desiderio di sapere. In particolare, si vedano pp. 37-40.

3 Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una Professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina. Il celebre testo, scritto a più mani dagli otto ragazzi della Scuola di Barbiana, evidenzia le disparità di trattamento da parte della scuola tradizionale tra Gianni che rappresenta gli alunni “stupidi e cattivi” e Pierino che, al contrario, rappresenta gli alunni bravi, intelligenti e “figli” dei dottori. La frase citata riassume l’esigenza di valorizzare una scuola che non dia gli stessi strumenti a tutti e tutte (uguaglianza) ma che possa offrire a ciascuno e ciascuna i mezzi per raggiungere gli stessi diritti (equità).

4 Cfr. per esempio: Lucangeli, D. (2023). *Se sbagli non fa niente. Il segreto delle carezze emotive che aiutano i nostri figli ad apprendere*. Novara: De Agostini.

la responsabilità che abbiamo nei confronti della vita scolastica (e non!) dei nostri studenti. Avere cura con consapevolezza significa non solo trasmettere conoscenze, ma anche accompagnare gli studenti nel loro percorso di crescita personale, scolastica e professionale. La consapevolezza in educazione diventa, quindi, un elemento chiave per formare individui capaci di affrontare le sfide del mondo contemporaneo, così liquido e incerto.

Un ultimo concetto che ho portato con me fin dalla mia lunga esperienza nel sostegno è il modo in cui vivere e interpretare l'errore, ossia non come qualcosa da evitare e da penalizzare. L'errore, il diritto all'errore, è l'unico modo che abbiamo per acquisire conoscenze nuove, per "errare" lungo il percorso della conoscenza e procedere innanzi fino a quando non si riesce a trovare la propria modalità di apprendimento e la strada da percorrere più congeniale a ciascuno. Ho iniziato a intravedere negli errori opportunità di crescita, a non considerarli fallimenti, e ho incoraggiato gli studenti a sperimentare senza paura di sbagliare. Da quel momento nelle mie classi credo si respiri un clima di condivisione e di collaborazione dove ogni domanda o dubbio o perplessità ha una sua ragione d'essere e può essere espressa.

A partire da quel mio particolare momento illuminante forse sono un'insegnante con più dubbi, che sbaglia di più, che "erra", ma certamente che prova ad essere più equa e che si sforza costantemente di concedere uno sguardo presente e attento a ciascuno e a tutti. Benedetta, dunque, quella esclamazione pronunciata da quello studente! E se non avesse detto nulla? Sarei stata capace di iniziare quella trasformazione di cui ora vado fiera?



Letti per voi

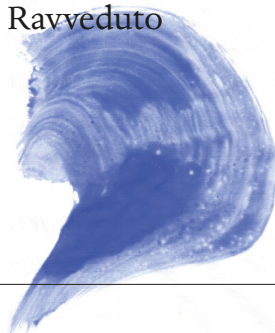


Andrea Micciché, Igor Pizzirusso, Marcello Ravveduto

## Il primo libro di didattica della storia

Einaudi, Torino, 2025, pp. 298, € 24,00

Recensione di Elefteria Morosini



Secondo gli autori del testo, l'insegnamento della storia si colloca in uno scenario in evoluzione che smentisce l'idea di una disciplina pesante, noiosa, poco appassionante, connessa con un certo tipo di insegnamento basato essenzialmente su manuali onnicomprensivi, sintetici, pieni di fatti e di date. Esistono, invece, molti altri materiali validi con cui fare storia, alcuni attestati nella metodologia della ricerca storica, altri prodotti dalle innovazioni tecnologiche e digitali che caratterizzano il nostro tempo.

Il proposito, come dichiara A. Micciché in un'intervista a *Letture.org*, è «abituarci insegnanti, studenti, cittadini a 'pensare storicamente' e a valorizzare la cassetta degli attrezzi di questa meravigliosa disciplina. Noi abbiamo provato a farlo mettendo insieme discussione metodologica, proposte didattiche, esperienze di Public History e pratiche di Digital History»<sup>1</sup>.

Il libro propone gli strumenti essenziali della professione dello storico, nella duplice attività di ricerca e di docenza, in generale incarnata da persone diverse ma che devono interagire. Le conoscenze che si ricavano in ambito extrascolastico vanno sfruttate per l'interesse che generano, facendo sì che i fruitori si interrogino sulla commistione tra contenuti scientificamente fondati e altri di fantasia.

Ad esempio, dopo aver visto una serie come *M. Il figlio del secolo* di J. Wright, vanno poste domande sul rapporto tra fatti documentati e inven-

<sup>1</sup> Cfr. <https://www.lettore.org/il-primo-libro-di-didattica-della-storia-andrea-micciche-igor-pizzirusso-marcello-ravveduto>.

zioni della sceneggiatura, va approfondito il tema svolgendo una ricerca storica. Oppure i *Discovery tours* di un videogioco come *Assassin's Creed: Odyssey* proposti a bambini/e della primaria possono avviare un approfondimento a partire da curiosità e riflessioni stimulate dal gioco.

Accomuna gli autori del volume una visione ottimistica che considera la Didattica della Storia, la Public History e la Digital History utili a rinnovare la «scienza degli uomini nel tempo», secondo la definizione di March Bloch in *Apologia della storia o Mestiere di storico* (Einaudi, 1998, p. 24). La storia deve parlare alle nuove generazioni con rigore scientifico, ma utilizzando il loro linguaggio e i loro strumenti, per costruire attraverso una didattica interattiva una cittadinanza informata, critica e democratica.

Il volume si articola in tre parti. La prima, scritta da A. Miccichè, esamina i fondamenti di storiografia e didattica della storia. Il quadro di riferimento riporta alla rivoluzione della rivista *Annales d'histoire économique et sociale*, fondata nel 1929 da M. Bloch e L. Febvre, che ha aperto al sapere storico un panorama sterminato e multiforme. La storia va raccontata e compresa, in quanto disciplina non dogmatica, unidimensionale, manualistica, passiva, ma come materia viva e in continua evoluzione che, per essere compresa, richiede di tenere conto delle sue fonti, della complessa trama del tempo e della sua importanza come fattore essenziale per la comprensione del presente. Maestri come M. Bloch, E. Carr, J. Topolski, F. Braudel insegnano a porre continui interrogativi sui metodi del fare storia e sulle modalità attraverso cui conosciamo il mondo.

La seconda parte, scritta da M. Ravveduto, è dedicata al rapporto fra Public History e Didattica della Storia. Il “sapere storico” circola nella società attraverso l’“infosfera storica” che comprende sia piattaforme *streaming* e servizi di riproduzione digitale sia *media* più tradizionali, come letteratura, cinema, documentari, canali tv dedicati, rubriche radiofoniche, *podcast* in cui si intrecciano ricostruzione scientifica, alta divulgazione e forme di intrattenimento. Tutti questi materiali vanno utilizzati didatticamente con consapevolezza e senso critico, distinguendo tra componenti di scienza e di fantasia.

Nella terza parte I. Pizzirusso illustra molteplici e pervasivi mediatori didattici: giochi, fonti musicali, iconografiche, video, musei, libri-game, *debate*, meme, lezioni rovesciate, prodotti digitali e applicazioni dell'intelligenza artificiale in vertiginoso sviluppo. Sono tutti strumenti che un/a docente di storia può utilizzare insieme ai/alle suoi/sue studenti/studentesse in laboratori e didattica attiva, rendendo la storia appassionante. Sono pagine da consultare in sede di progettazione didattica per le utili descrizioni tecniche.

Questo libro è uscito in concomitanza con la pubblicazione della prima bozza delle Indicazioni Nazionali 2025 che hanno sollevato numerose e radicali critiche, soprattutto da parte delle associazioni degli storici. Contrasta nettamente con l'impostazione data dai tre studiosi l'approccio narrativo lineare per il primo ciclo di scuola sostenuto nelle IN 2025, così come la visione tradizionale di una storia che passa da Gerusalemme, Atene, Roma e giunge alla contemporaneità attraverso la centralità dell'Occidente, ignorando tutte le ricerche connesse con la storia globale, ambientale, di genere, ecc. che tanti risvolti positivi hanno nella proposta di attività didattiche qui illustrate per tutti gli ordini e cicli di scolarità.

## Indice



Presentazione

Il primo libro di didattica della storia

### Parte prima

#### *I metodi e la didattica della storia*

#### I. I metodi della storia

1. La storia, la didattica, la conoscenza potente
2. La storia come disciplina moderna
3. La storia come scienza
4. Le fonti storiche
5. La critica delle fonti
6. I tempi della storia

#### II. Didattica operativa e laboratoriale

1. Pensare storicamente
2. Didattica e fonti
3. Didattica operativa e didattica laboratoriale
4. Scegliere un manuale

### Parte seconda

#### *Didattica fuori dalla scuola*

#### III. *Public history* e didattica della storia

1. La storia che cambia

2. L'uso pubblico
3. La *public history*
4. L'albero della *public history*
5. La prospettiva maieutica
6. La *public history* a scuola
7. La via italiana alla *public history*

#### IV. Le sfide della didattica della storia

1. Un popolo di storici dilettanti
2. I personaggi
3. La cronaca del passato
4. Interpretazioni e opinioni
5. La storia non è un dogma
6. Riconoscersi
7. La svolta applicativa

### Parte terza

#### *Le risorse per la didattica della storia*

#### V. Le fonti per la didattica

1. Le fonti audiovisive
  - 1.1. La musica
  - 1.2. Il cinema
2. Le fonti iconografiche
  - 2.1. Fotografie, immagini e ricerca storica
  - 2.2. Interpretare le fonti iconografiche
  - 2.3. Utilizzo delle immagini nella didattica
  - 2.4. Educare alla lettura critica
  - 2.5. Altri possibili usi didattici
  - 2.6. Immagini e web
3. Oggetti
  - 3.1. Raccontare la storia attraverso gli oggetti
  - 3.2. Fare didattica con gli oggetti
  - 3.3. Quali vantaggi?
4. Il patrimonio culturale
  - 4.1. La toponomastica
  - 4.2. I luoghi della memoria
  - 4.3. Il paesaggio
  - 4.4. Il museo

## VI. Le risorse digitali

1. Una nuova era
2. Immersione digitale
  - 2.1. Le regole dello spazio digitale
  - 2.2. Miniaturizzazione
  - 2.3. Frenesia e disintermediazione
3. La didattica nello spazio digitale
4. Il web come spazio per raccogliere informazioni e contenuti
  - 4.1. Le immagini
  - 4.2. Informazioni e notizie: i social media
  - 4.3. Informazioni e notizie: i siti web
  - 4.4. Informazioni e notizie: le banche dati
  - 4.5. Informazioni e notizie: le enciclopedie online
  - 4.6. Informazioni e notizie: i chatbot e l'Intelligenza artificiale generativa
  - 4.7. Informazioni e notizie: WebQuest
5. Il web come spazio per produrre informazioni e contenuti
6. Il web come spazio per potenziare la didattica
  - 6.1. Gli ambienti di apprendimento
  - 6.2. Presentare le informazioni con le slide
  - 6.3. Bacheche virtuali e mappe concettuali
  - 6.4. I dati quantitativi e i grafici
  - 6.5. Geostoria
  - 6.6. Immagini
  - 6.7. Meme
  - 6.8. Audiovisivi
  - 6.9. Podcast
  - 6.10. Siti web e programmazione
  - 6.11. Giochi
7. Rassegna di risorse utili

## VII. I giochi

1. Il gioco come artefatto e consumo culturale
2. *Gamification*, *game-based learning* e didattica ludica
3. La didattica con i giochi *mainstream*
4. Costruire giochi per la classe: il docente come *game master*
  - 4.1. Costruire un gioco di ruolo o un'avventura a bivi
  - 4.2. Costruire giochi in (e con) la classe
  - 4.3. Controfattualità
  - 4.4. *Debriefing*
5. Strumenti suggeriti

Parte quarta  
*Una riflessione conclusiva*

VIII. Il palcoscenico della storia

1. La storia a teatro, la scuola a teatro
2. Gli studenti come *audience*
3. La televisione e la società dello spettacolo

Parte quinta  
*Un'appendice: norme, programmi e storia*

IX. Le Indicazioni nazionali

1. Le Indicazioni nazionali del 2012
2. Le indicazioni per la scuola secondaria di secondo grado: i licei
3. Le linee guida per gli istituti tecnici e per i professionali



**Scheda autori**

**Andrea Micciché** è professore associato di Storia contemporanea all'Università degli Studi di Enna Kore, coordina la commissione "Didattica e scuola" della Società italiana per lo studio della storia contemporanea.

**Igor Pizzirusso** si occupa di didattica della storia e Public History presso l'Istituto Nazionale F. Parri (Milano); è nel Consiglio direttivo dell'Associazione italiana di Public History e di PopHistory ETS (Enti del Terzo Settore).

**Marcello Ravveduto**, ricercatore di Storia contemporanea presso l'Università degli Studi di Salerno, dirige il Laboratorio di storia e media audiovisivi; è nel direttivo del Centro Interuniversitario per la ricerca e lo sviluppo della Public History.

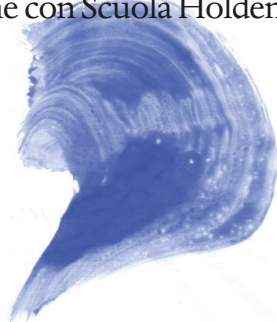
Stefano Vicari, Maria Pontillo in collaborazione con Scuola Holden

## Domani resto a casa

Leggere tra le righe l'ansia scolastica

Erickson, Trento, 2024, pp. 117, € 13,50

Recensione di Angela Guerriero



Il testo *Domani resto a casa* è un agile volumetto di 117 pagine che tratta dell'ansia scolastica attraverso il racconto di tre storie accompagnate da accattivanti tavole iconografiche realizzate dagli illustratori dell'Accademia di Belle Arti di Palermo.

Già il titolo anticipa le problematiche che studenti, più o meno giovani, possono incontrare nella loro carriera scolastica. Con questa pubblicazione gli autori si propongono una duplice finalità: contribuire a costruire una società più attenta alle difficoltà dei ragazzi e suggerire risposte adeguate per provare a superarle.

Il libro fa parte della serie “Leggere tra le righe” dedicata alla salute mentale di bambini e adolescenti e pensata per coloro che per ragioni personali (genitori, adolescenti) o professionali (psicologi, educatori, insegnanti) hanno bisogno di conoscere le forme e i sintomi più ricorrenti del malessere mentale nelle giovani generazioni. “Leggere tra le righe” vuole richiamare l'attenzione su una corretta interpretazione dei segnali allo scopo di cogliere le richieste di aiuto dei giovani sapendo ascoltare e dialogare. Questa serie si propone anche di accompagnare gli adulti in sfide così complesse affrontando temi come l'autolesionismo, l'ansia scolastica, la disforia di genere, i disturbi alimentari, la depressione. Questo testo, in particolare, mira ad approfondire da un punto di vista scientifico cosa accade nella mente degli studenti durante le attività scolastiche o di studio individuale, illustrando i molteplici segnali che gli studenti forniscono.

Nella sezione che apre il volume, dal titolo “Mettersi in ascolto dell'uomo”, gli autori della scuola Holden (scuola di *storytelling*) riflettono

sull'entusiasmo da loro stessi provato nell'atto dello scrivere e su come la scrittura possa essere considerata un mezzo per alfabetizzarsi alle emozioni durante tutta la vita.

Le storie raccontate nel testo sono un gesto di condivisione: S. Vicari, per esempio, in "Tra le righe con gli adolescenti", racconta dei suoi pazienti e di come lui stesso abbia imparato a superare la distanza medico-paziente e a leggere tra le righe per capire anche il non detto.

"Una bombola quasi vuota" narra di Claudio che vive momenti di ansia quando, durante le interrogazioni, non ricorda bene gli argomenti e, per superarli, accetta il confronto con la psicologa. L'autrice M. Piran chiarisce il significato dell'ansia scolastica di Claudio, che si caratterizza come una condizione emotiva, legata alla scuola, di intenso malessere e ne evidenzia i campanelli d'allarme come ad esempio i cambiamenti emotivi e comportamentali che precedono il rifiuto di recarsi a scuola (come abbassamento del rendimento scolastico, solitudine, mal di testa), traccia la relazione tra ansia scolastica e ansia sociale e definisce i fattori di rischio e di protezione.

"Un'esperta di paure" parla di Marco, un ragazzino di seconda elementare con la paura di andare a scuola vissuta con il rammarico di non poter trascorrere quel tempo con i genitori. In questo racconto l'autrice Piran evidenzia i comportamenti sentinella per definire la diagnosi di ansia scolastica e disturbo da separazione e ne delinea i sintomi fisiologici (per es. dolori addominali, battito cardiaco accelerato, respiro corto), cognitivi (per es. la paura che possa accadere qualcosa di brutto ai genitori) o comportamentali (per es. pianti, scatti di rabbia nel momento di separarsi, difficoltà ad addormentarsi) e chiarisce l'importanza del ruolo fondamentale del pediatra nel riconoscimento del disturbo, fornisce consigli ai genitori e agli insegnanti e illustra le tappe principali dell'attività dello psicoterapeuta cognitivo-comportamentale.

"Ora che sei grande", di A. Mhimid, narra di Chiara – bullizzata un giorno a scuola – e del ruolo della compagna di banco, Valentina, nell'informare i genitori dell'amica i quali decidono di parlare con Chiara, disponibile al confronto. L'autrice fa riferimento al ritiro sociale per ansia a causa di situazioni che coinvolgono le interazioni con coetanei e adulti o che possono identificarsi con la depressione e individua gli strumenti per curare il disturbo in entrambi i casi: la psicoterapia individuale e il gruppo dei pari, dove un ragazzo o una ragazza socialmente ritirato/a viene affiancato da un/una coetaneo/a più competente nelle abilità sociali che sa trasmettere comportamenti più appropriati per fronteggiare efficacemente i momenti difficili.

In “Guida pratica in cinque passi”, sezione che chiude il volumetto, vengono definiti l’ansia scolastica e i suoi campanelli d’allarme per riconoscerla, le strategie d’intervento che possono essere adottate dai genitori, le possibilità di trattamento con la psicoterapia e come possono intervenire gli insegnanti.

La lettura di *Domani resto a casa* è un valido compendio che può aiutare gli insegnanti a comprendere il significato dell’ansia scolastica, i sintomi e i comportamenti messi in atto dagli studenti. Inoltre, può facilitare la messa a fuoco di questioni delicate da approfondire in un secondo tempo attraverso eventuali letture più specifiche.

## Indice

Mettersi in ascolto dell’umano (Scuola Holden)

Tra le righe con gli adolescenti (S. Vicari)

Una bombola quasi vuota (M. Piran)

Tra le righe con Claudio (S. Vicari e M. Pontillo)

Un’esperta di paure (M. Piran)

Tra le righe con Marco (S. Vicari e M. Pontillo)

Ora che sei grande (A. Mhimid)

Tra le righe con Chiara (S. Vicari e M. Pontillo)

Guida pratica in cinque passi

## Scheda autori

**Stefano Vicari** è professore ordinario di Neuropsichiatria Infantile presso la facoltà di Medicina, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Dirige l’Unità Operativa Complessa di Neuropsichiatria Infantile dell’IRCCS Ospedale Pediatrico Bambino Gesù di Roma.



**Maria Pontillo** è psicoterapeuta cognitivo-comportamentale e dirigente psicologa presso l'Unità Operativa Complessa di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza dell'Ospedale Pediatrico Bambino Gesù di Roma.

**Scuola Holden**, fondata nel 1994, è una scuola di *storytelling* con sede a Torino. Il nome è un riferimento diretto al romanzo di J.D. Salinger *Il giovane Holden*, un ragazzo che odia la scuola. Questa scelta testimonia la fiducia dei suoi fondatori, tra cui Alessandro Baricco, nella potenza straordinariamente salvifica della scrittura.

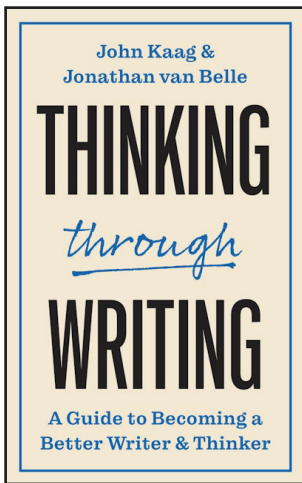
John Kaag, Jonathan van Belle

## Thinking through Writing

A Guide to Becoming a Better Writer and Thinker

Princeton University Press, Princeton & Oxford, 2024, \$24.95 / £20.00

Review by Evan Knight



John Kaag and Jonathan van Belle take their readers on an insightful and, frankly, entertaining journey to discover the connections between thinking and writing that spans eight chapters. They clarify the stakes in the introduction by recounting an anecdote from John's life, telling how his mother Becky, a substitute English teacher, sat him down when he was having trouble finishing a "horrible essay for his high-school English class". Knowing her son's temperament, she made a grand statement to be sure her message sank in: «Becoming a better writer involves becoming a better person. Don't take this wrong way, but before you pick

up that pen, you need to become more thoughtful» (p. 7). This statement is emblematic of their book, for two reasons: first, it gestures towards the authors' strategy of lightening the load that a manual on writing usually presents by weaving anecdotes, jokes, interesting quotes from teachers and professors, and fun, challenging exercises in amongst the necessary topics like essay structure and thesis formation; secondly, it highlights the act of writing as something transformational, nourishing personal development through the practice of careful, thoughtful reflection on one's ideas and how those ideas will be received by a given audience. In other words, the authors present writing not as a dry exercise one masters by locking oneself in a dusty library and memorizing dusty tracts on rhetoric and eloquence, but a dynamic project that employs tools like rhetoric and eloquence to present thoughts and arguments in such a way as to offer the reader a thought-provoking and memorable text. One that is, of course,

well-written. Their presentation of writing is ethical, relational, and thus asks writers to imbue their work with thought and care, knowing it is destined be read by another.

I make this slightly lengthy introduction to this book because the authors' emphasis on the ethical aspect of writing is crucial in this technological day and age where the ever-increasing presence of social media in our lives encourages "hot takes" and often rewards "clickbait" over substance. To read a manual that returns *thinking* to the act of writing is, therefore, refreshing, timely and essential.

To keep these stakes in mind, and to remind the reader that *thinking* is always the initial moment of writing, the title of each of the eight chapters begins with "Thinking Through..." The reader thus finds Chapter 1 to be "Thinking Through the Beginning," with the authors laying out key ideas for *beginning* an essay. They define such terms as: critical debate; close reading; text; analysis vs synthesis; and thesis. The magic of this book is to present these dense, complicated ideas in short, clear sections, in an approachable language that often is quite funny. It is evident that in writing this book, the authors had a clear idea of their audience: college-age students, maybe taking a writing-centric course for the first time, whose idea of close-reading might be falling asleep with their face in the textbook. How do you engage them? Humor, anecdote, clear definitions, actionable examples; all of which are consistently present in this book.

For example, in Chapter 2 – "Thinking through Arguments" – the authors present, first, a concise definition of an argument, from its premises, conclusions and inferences to what it means for it to be valid as opposed to sound, and vice versa. They then go through types of arguments and the logical pitfalls one most often faces, before presenting how to shape your argument in such a way as to *motivate* someone, some stranger, to even read it in the first place. The pace is such that even with chapters so chock-full of vocabulary and definitions, it is not difficult to remain engaged. This is helped, in large part, by the aforementioned moments of humor peppered throughout. For example, when presenting the difference between causation and correlation, they invent a situation in which "when consumption of ice cream goes up, so do cases of homicide." This is a silly enough premise to catch the reader's attention, but the punchline seals the deal: "It gives a new meaning to the cliché 'we all scream for ice cream'" (p. 61).

In addition to humor, short, engaging exercises help maintain interest. Those at the end of Chapter 3 – "Thinking Through Structure" – are particularly effective and entertaining. Exercise 1 is presented thus (p.

118): «1.) Have you already forgotten about hooks? (Did we hook you just now?) Using the lesson on good hooks, write five hooks for five imaginary essays. Pierce through a potential reader's inattention. Create suspense. Prompt wonder. Jar your reader. Wake your reader up!» This is effective because they give an example of a structural term used in the chapter – a hook – then *succinctly review the five different kinds of hooks* that they presented and want the reader to now come up with. The authors provide this kind of micro-modeling throughout, demonstrating their understanding of their audience's needs, as well as how to teach effectively.

Chapters 4 and 5, the middle chapters of the book, its center, are a subtle reminder of *who* is at the heart of writing; titled “Thinking through Others” and “Thinking through the Self,” respectively, they return us to the fundamental idea that when “I” write, it is for an “Other.” The authors highlight that the writer must always have the other in mind, as that other is the audience. Once the author acknowledges the presence of a reader, the next step is that «An author should assume that a reader is *free* – that is all – and that this freedom implies that a reader can, and will, turn elsewhere for information and inspiration if you don't convince them to read to the end» (p. 122). Chapter 4 is therefore dedicated to how to write *for* others, how to identify your audience and how to respect their time. Importantly, “Thinking through Others” means also writing *with* others because «Writing *with* others might be the first step in writing *for* others» (p. 130). The last half of the chapter highlights ways of writing with others, such as co-authoring, mentoring, and peer review. Chapter 5 turns from the other to the self to examine the ramifications of the “I” in writing, once again highlighting the transformational potential of thoughtful writing: «When we write, we also have the chance to review our own thoughts and get to know ourselves» (p. 141). They acknowledge that this might sound “cheesy,” but they maintain it is true. With points of view varying from Ralph Waldo Emerson to the historic reception of the “I” in academic writing, the reader is given a crash-course in the positives and perils of the first-person singular. The chapter ends on an important note: the “I” is not just a pronoun existing in an essay. The “I” is also the actual writer, the physically embodied human being that exists in the world. The authors finish the chapter by offering suggestions on how to care for oneself in the act of writing: don't forget to exercise; don't forget to sleep; don't forget that you *are* only human, and so ought to be kind to yourself. It is a lovely chapter, ending on this unexpected, yet welcome, note.

With the basics out of the way, Chapters 6 and 7 delve into more practical, concrete details such as how to use sources to provide evidence while

avoiding plagiarism (Chapter 6), to everyone's favorite topics: editing and grammar (Chapter 7). Even here, they keep it light; their first example of how to cite in the MLA style is the following: «Why is there so much bullshit?» (p. 184)<sup>1</sup>. That calculated use of vulgar language is clever, as it has the potential to snap a reader, who might have been drifting, back to attention, further demonstrating that writing can be dynamic if approached correctly. A similar tack is taken in Chapter 7, which opens with a quote from Nietzsche, followed by the authors' interpretation: «The point of writing, if we understand Nietzsche correctly, is to cut to the bone: to put your real no-bullshit self on paper» (p. 205). And the rest of the chapter is dedicated to how get your writing to cut to the bone, to be authentic, even if it might involve «painful writerly revision» (p. 205).

*Thinking through Writing* is an entertaining guide to writing and thinking, and how to become better at both. Indeed, how becoming better at one helps better the other. It provides a strong foundation for what beginning writers need to know. This is not to say that the audience is limited to beginners: the book is suitable for beginning and experienced writers alike, from teachers to teacher trainers, to free-lance authors and editors looking for a helpful, entertaining guide. Indeed, it provides experienced writers with a refreshing take on key concepts, while always reminding the reader, subtly or directly, of the stakes at the heart of it all: «Writing clearly, forcefully, honestly, and authentically is a matter of preserving and passing on what is most essential to each of us, the questions and answers that mold a human life» (p. 253).



## Contents

Introduction

Chapter 1: Thinking Through the Beginning

Chapter 2: Thinking Through Arguments

Chapter 3: Thinking Through Structure

Chapter 4: Thinking Through Others

<sup>1</sup> Here the authors are quoting H.G. Frankfurt (2005). *On Bullshit*. Princeton: Princeton University Press, p. 62.

Chapter 5: Thinking Through the Self

Chapter 6: Thinking Through Evidence

Chapter 7: Thinking Through Technique

Chapter 8: Thinking Through to the End

### About the Authors

**John Kaag** is the Donahue Professor of Ethics and the Arts at the University of Massachusetts Lowell. He received his PhD in Philosophy from the University of Oregon and is the author of *Sick Souls, Healthy Minds: How William James Can Save Your Life*.

**Jonathan van Belle** is a writer and scholar currently pursuing a PhD in the philosophy department at the University of Oregon. With John Kaag, he co-authored *Henry at Work: Thoreau on Making a Living*.





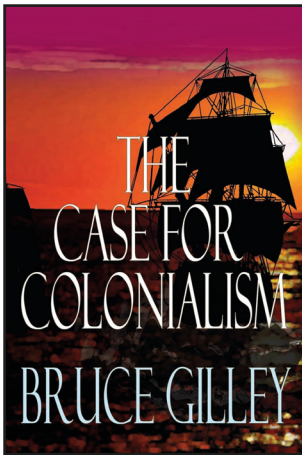
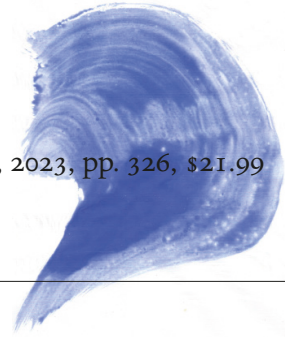
Bruce Gilley

## The Case for Colonialism

New English Review Press, Nashville (Tennessee), 2023, pp. 326, \$21.99

Review by Wilhelm Snyman

---



In times of fake news and manipulation, it is more vital than ever for education to take responsibility for developing students' critical thinking, including by seeking out reliable, sometimes opposing, sources on which to build their knowledge and shape their behavior. Taking this into account, we think it would be useful to reflect on a discussion raised by Bruce Gilley with the article *The Case for Colonialism* (2017) which was followed by a book with the same title (2023). This might lead to new approaches to the study of historical events that do not dismiss strong positions that might seem unacceptable at first

sight with a consequent students' development of the ability to recognize and distinguish in sources ideological attitudes on the one hand and forms of "decolonization" of the mind on the other.

Thus, Gilley's book invites didactic use in that it would encourage students/pupils to engage with the geographical, historical and social dimensions which determine the world we live in. An ideal approach on the part of the instructor would be to point out the inevitable biases, one way or the other that have come to dominate the discourse and to revert to an altogether more sound approach to the topic, pointing out the inconsistencies and likely biases of the authors of various texts dealing with the topic.

To discuss the book at hand, in any history course grappling with the changing world and trying to discover why the world is the way it is, with all its inequalities, a teacher would be amply rewarded by con-

sulting this book which is a more elaborate engagement – as compared to the article – with a narrative that permeates and seeks to define our world. Often, the extremes the narrative adopts can be attributed to a preoccupation on the part of satiated Western elites, who seem to want to do penance for their well-being, by harping on the evils of colonialism, yet having benefitted from the long-term effects thereof. So there is an inherent contradiction in the discourse.

For example, there are those historians who laud the role of the British in India and those who abhor the role of the British, citing the millions Britain made from India, the Bengal famine in 1943, to name but two, along with the Amritsar massacre in 1919. Clearly, there are going to be many individual cases that support the idea that colonialism was beneficial in that, for better or for worse, colonialism propelled much of the rest of the world into what we might call the Modern Age. The supporters of the British would mention the vast railway network, democracy, the civil service, which have all left a lasting legacy. Gilley cites many examples where clearly the issues surrounding colonialism are not neat and tidy and clear cut. One aspect which Gilley highlights is the relative lack of corruption in the British colonial service, as compared to other colonising powers, structures which owe a lot to the constitutional power structures in the home country.

One has to bear in mind too that each of the colonial powers (the Portuguese, the Spanish, the Dutch, the French, the Germans and the Italians) pursued vastly different philosophies in their approach to the self-imposed tutelage over foreign lands and that each territory presented differing pre-colonial power structures that the various European nations had to confront. This volume of his carries the same title, and is an expansion of the central idea of the article, namely that the time has come for a re-evaluation of the knee-jerk and nigh universal condemnation of the phenomenon of colonialism. What Gilley is essentially doing in this work is to look at the “factual”, i.e. historical basis, upon which much of the invective against colonialism is based. The results of his analysis are often counter-intuitive and indeed surprising, if not enlightening. Gilley writes:

It is high time to re-evaluate this pejorative meaning. The notion that colonialism is always and everywhere a bad thing needs to be rethought in light of the grave human toll of a century of anti-colonial regimes and policies. The case for Western colonialism is about rethinking the past as well as improving the future. It involves reaffirming the primacy of human lives, universal values, and shared responsibilities – the civilising mission without scare quotes – that led to

improvements in living conditions for most Third World peoples during most episodes of Western colonialism. (p. iv)

Gilley's analysis is per force wide ranging, spanning all areas of the globe, an intimate history of Europe's role in determining the futures of the various continents and the distinctive roles of Portugal, Spain, France, Germany and especially of Britain. He sings the praises of the British empire as follows: «The British empire brought the English language, property rights, banking, the rule of law, Christian ethics, a limited state, representative government, civil society, and the idea of liberty to places that would have at best concocted some debased local interpretation of these things in the absence of direct colonial rule» (p. 29).

Gilley debunks many myths, many of which have emanated from the academic establishment. In this regard he points out the 'blind spots' in the thinking of, for example, Edward Said's *Orientalism* among other texts which decry the legacy of colonialism. Significantly, Gilley examines in considerable depth the various outcomes of independence, after the various colonial powers were evicted. He laments the fruits of independence drawing attention to the nepotism, corruption and decay that came in the wake of independence. Gilley's attention specifically focuses on Africa and the Caribbean. In this regard, these he contrasts to the destinies of post-independent states in Asia such as Singapore and India. As a measure of the invective against any suggestion that colonialism might have benefited some, he cites the example of the South African politician, Helen Zille, who dared to suggest that Singapore's success might well be due to the solid foundation left behind by British colonialism, which had been in force in Singapore with establishment of the colony by Stamford Raffles in 1819. Zille was excoriated by the South African press for daring to suggest an alternative to the master narrative which Gilley avers has been dominated by "left-leaning" sociologists dominating the discourse at most of the Western universities (Gilley, p. 149).

While Gilley's analysis is nigh-exhaustive, the merit of a study such as his is that it imparts to learners, the need for precision-driven research methods, and points out the dangers of adopting a sociological approach to historical events. Of course there are aspects of a sociological approach which may be useful, but Gilley illustrates the merits of looking at what actually occurred, devoid of judging events of the past purely from an idealistic point of view.



## Contents

### Part I

#### *The Article and Its Aftermath*

- 1 The Case for Colonialism
- 2 How the Hate Mob Tried to Cancel Me
- 3 A Lecture
- 4 A Response to My Critics
- 5 Is It Shameful to Defend Colonialism?

### Part II

#### *Episodes of Colonialism*

- 6 African Civilization and The Premature Termination of Colonialism\*
- 7 The Case for Colonialism in the Middle East
- 8 Why European Colonialism Was Right
- 9 In Defense of King Léopold's Congo
- 10 Malaya and the Low Point of Colonial History Writing
- 11 Colonial Yemen, Post-Colonial Yemen

### Part III

#### *Colonialism in the United States and Canada*

- 12 The Good Fortune of Being Enslaved in America
- 13 Erasing White Settlers with Fake Indian Rocks
- 14 Defending the British Empire on the Canadian Prairies

Part IV  
Voices of the Colonized

15 Africa's Chinua Achebe on the Positive Legacies of Colonialism

16 India's V.S. Naipaul and the Reckoning With Empire

Conclusion

Elegy for a Colonial Perspective

**The author**

**Bruce Gilley** is a Canadian-American professor of political science and director of the PhD program in Public Affairs and Policy at the Mark O. Hatfield School of Government at Portland State University. He is the founder and president of the Oregon Association of Scholars, member of the Heterodox Academy and founding signatory of the Oregon Academic Faculty Pledge on Freedom. Gilley gained international acclaim but also a storm of criticism for his highly controversial peer-reviewed article "The Case for Colonialism", published in an advance online edition of the scientific journal *Third World Quarterly* in 2017 (pp. 1-18). Fifteen members of the journal's board resigned over Gilley's article.







Le traduzioni



# Impatto psicosociale della guerra sullo sviluppo sociale ed emotivo delle giovani generazioni\*

Revisione integrativa della letteratura\*\*

Peter J.O. Aloka,  
Oluwakemi Ajayi, Lilian Zindoga, Nzukiso Mnyamana

Traduzione di Cristina Richieri e Luisanna Paggiaro\*\*\*

*In questa revisione vengono esaminati gli impatti psicologici della guerra sullo sviluppo sociale ed emotivo dei giovani. La guerra e i conflitti armati non solo possono avere un profondo impatto sui singoli soggetti, ma influenzano negativamente anche l'intero sistema familiare. Le difficoltà associate al trasferimento forzato, alla migrazione e all'adattamento a nuove condizioni aggravano le ripercussioni della guerra. Invece di crescere e svilupparsi in un ambiente sicuro, prevedibile, emotivamente e fisicamente sano, i giovani si trovano ad affrontare la guerra. Quanti di loro hanno assistito o vissuto un conflitto sono più esposti a difficoltà psicosociali che potrebbero compromettere seriamente la loro crescita sociale, emotiva, cognitiva e fisica. Dai risultati di un'ampia gamma di studi, si dimostra come l'esposizione a conflitti armati alteri in modo significativo il percorso di sviluppo dei giovani. I risultati mostrano che i problemi legati ai traumi sono comuni, i comportamenti sociali cambiano e le basi dell'istruzione vengono compromesse. La revisione porta a considerare la necessità di politiche e pratiche mirate che rispondano alle esigenze specifiche dei giovani colpiti dalla guerra, sostenendo un approccio olistico per promuovere la resilienza e il recupero. Inoltre, vi si sottolinea l'importanza di creare interazione sociale e di collaborare con le organizzazioni internazionali allo scopo di offrire l'educazione alla pace come materia per portare coesione sociale in una nazione in guerra.*

PAROLE CHIAVE: psicosociale, guerra, sociale, emotivo, giovani studenti, sviluppo

\* Nell'intero corpo del testo originale gli Autori usano i termini *young learners*, *children* e *students*. Nella parte finale del §1 chiariscono che la popolazione considerata in questo studio ha una età compresa tra i 6 e i 18 anni. In questa traduzione sono stati mantenuti, il più possibile, i termini italiani corrispondenti a quelli usati dagli Autori (N.d.T.).

\*\* Titolo originale: *Psychosocial impact of war on the social and emotional development of young learners – An integrative review of literature*. L'articolo, pubblicato nel 2025 in *Perspectives in Education*, 43(2): 5-19, è ad accesso libero distribuito secondo i termini e le condizioni della Licenza Creative Commons, <https://journals.ufs.ac.za/index.php/pie/issue/view/596> (consultazione 18/08/2025). Come precisano gli Autori nel §3 (Metodologia), la revisione integrativa della letteratura è una forma di ricerca che genera nuove conoscenze su un determinato argomento attraverso il riesame, la critica e la sintesi della letteratura più rappresentativa in modo tale da generare nuovi quadri di riferimento e nuove prospettive sull'argomento (cfr. Torracco, 2016) (N.d.T.).

\*\*\* L'articolo è stato tradotto con Deep Learning Translator ([urly.it/3y7yn](http://urly.it/3y7yn)). Il testo elaborato dall'intelligenza artificiale è stato perfezionato tramite procedure di *post-editing*. Cfr. Richieri & Knight (2024), *Machine translation tools as foreign language learning activators*. *Idee in form@zione*, 12, 157-173 (N.d.T.).



## 1. Introduzione

Qualsiasi conflitto armato violento che coinvolga due o più gruppi organizzati, quali stati, governi, tribù o milizie, è una guerra. Spesso partecipano alle guerre soldati e mercenari reclutati per combattere per un altro paese (Buheji & Buheji, 2024). Numerosi fattori possono portare alla guerra, come il desiderio di controllare un territorio, colonizzare un paese meno sviluppato per motivi commerciali o estrattivi o per sfruttare risorse minerarie come oro, diamanti o petrolio. La guerra è un'esperienza terribile e traumatica che di solito provoca gravi e duraturi danni psicologici (Buheji & Buheji, 2024). Gli psicologi e gli specialisti nel sostegno sono da tempo preoccupati per l'impatto di questa esperienza sui soldati. Numerosi paesi, tra cui Ucraina, Afghanistan, Palestina, Repubblica Centrafricana, Etiopia, Libia, Mali, Somalia, Sud Sudan, Siria, Sri Lanka e Cipro stanno vivendo invasioni, conflitti civili e significativi spostamenti di popolazioni causati da disordini.

Tuttavia, di tutte le persone sfortunate coinvolte nel terribile flusso del conflitto, i bambini sono senza dubbio i più sensibili, oltre alle atrocità fisiche, al turbamento psicologico, sociale ed emotivo che la guerra ha sul loro sviluppo (Gray, 2020). La portata del danno che la guerra ha causato o continua a causare ai bambini "colpiti collateralmente" che sono sopravvissuti non può essere adeguatamente rappresentata dalle statistiche. Una delle prime cose che risentono dell'instabilità sociale è l'istruzione, che viene spesso interrotta. Soprattutto durante i primi anni di vita, si verificano cambiamenti importanti che avvengono rapidamente nel corpo, nella mente e nelle emozioni (Limaj *et al.*, 2024). Affinché i bambini raggiungano importanti traguardi nello sviluppo in ambiti quali l'acquisizione del linguaggio, le funzioni esecutive, la capacità di assumere prospettive diverse, la gestione delle emozioni o l'interazione sociale, sono necessarie esperienze di apprendimento durante tutto questo periodo (Tlili *et al.*, 2024). I bambini esposti a condizioni di guerra e disordini civili rischiano di subire effetti negativi a lungo termine, poiché potrebbero avere difficoltà nello sviluppo socio-emotivo e cognitivo se non riescono a vivere queste esperienze cruciali entro i tempi previsti (Seff *et al.*, 2024). In questo studio sono considerati giovani studenti i bambini di età compresa tra i sei e i diciotto anni.

Nel 2022, circa 43 milioni di minori sono stati costretti ad abbandonare le loro case in tutto il mondo (Mattelin *et al.*, 2024). Ad esempio, i bambini di età inferiore ai sei anni costituiscono una delle categorie più numerose di richiedenti asilo in Germania, rappresentando il 20,4% di tutte le do-

mande. I bambini sono profondamente e ampiamente colpiti dalla guerra, che può avere una serie di effetti negativi. Questi includono reazioni acute da stress, separazione traumatica dai genitori (in particolare se uno dei genitori è nelle forze armate), un aumento del rischio di problemi di salute mentale e paura per la propria sicurezza e quella delle persone care. I bambini si trovano, quindi, ad affrontare la guerra invece di godere di un ambiente sicuro, prevedibile, emotivamente e fisicamente sano in cui crescere e svilupparsi (Aburn *et al.*, 2016).

Gli effetti negativi del trasferimento forzato e dei relativi fattori di rischio sulla salute mentale e sullo sviluppo di bambini più grandi e di adolescenti sono stati ampiamente studiati (Knapczyk *et al.*, 2024). Tuttavia, solo un' unica ricerca sistematica ha esaminato gli effetti del trasferimento forzato sui bambini in età prescolare. Sebbene la ricerca sui bambini piccoli delocalizzati abbia mostrato tassi significativi di disturbi somatici, interruzione del gioco, problemi di sonno e disturbo da stress post-traumatico (PTSD<sup>1</sup>), non siamo a conoscenza di studi sui risultati dello sviluppo di questa popolazione. È fondamentale comprendere come la guerra influisca sullo sviluppo dei bambini piccoli, poiché i ritardi nello sviluppo sono considerati un segno di futuri problemi sanitari e scolastici (Limaj *et al.*, 2024). Di conseguenza, in questa revisione integrativa della letteratura si sono esplorati gli impatti psicosociali della guerra sullo sviluppo sociale ed emotivo dei giovani studenti (dai 6 ai 18 anni). La domanda di ricerca che ha guidato lo studio è illustrata qui di seguito.

## 2. Domanda di ricerca

Questo studio ha affrontato la seguente domanda di ricerca: Qual è l'impatto psicosociale della guerra sullo sviluppo sociale ed emotivo dei giovani studenti?

## 3. Metodologia

Per indagare l'impatto psicosociale della guerra sullo sviluppo sociale ed emotivo dei giovani studenti abbiamo fatto ricorso ad una revisione integrativa della letteratura. Per reperire la letteratura sono stati utilizzati motori di ricerca quali il catalogo pubblico *online*, Google Scholar, Web

1 Post-Traumatic Stress Disorder: disturbo da stress post-traumatico (N.d.T.).

of Science, Psych-INFO, Science Direct, Academic Search Elite/EBSCO, Blackwell Synergy e l'Education Resources Information Centre (ERIC). La ricerca dei dati secondari è stata limitata ad articoli di riviste sottoposti a revisione paritetica, atti di conferenze e rapporti di ricerca pubblicati tra il 2000 e il 2024. Le pubblicazioni che trattavano gli effetti psicosociali della guerra sulla crescita sociale ed emotiva dei giovani studenti in vari paesi del mondo sono state individuate utilizzando questo sistema di database *online*. I dati secondari sono stati sottoposti ad analisi tematica per individuare gli ambiti presi in considerazione per questa indagine. Per rispondere alla domanda di ricerca, abbiamo organizzato e discusso attentamente le parole chiave emerse dalla letteratura sull'impatto psicosociale della guerra sullo sviluppo sociale ed emotivo dei giovani studenti. La rilevanza di un ambito è determinata dal nesso, dall'argomento, dal concetto, dal pensiero o dal tema più forte. La revisione integrativa della letteratura è una forma particolare di ricerca che utilizza la letteratura esistente per generare nuove informazioni (Torraco, 2016). All'interno di un progetto, il ruolo di una revisione tematica è quello di proporsi di migliorare la conoscenza del comportamento degli *stakeholder* e di esplorare quali aspetti delle procedure correnti siano efficaci e inefficaci (Feutrie, Sirelius, & Werquin, 2005). Pertanto, questa revisione si sostanzia in una valutazione critica o in un giudizio formale di un argomento o di un concetto.



## 4. Risultati

### 4.1. *L'impatto psicologico della guerra sullo sviluppo sociale ed emotivo dei giovani studenti*

I temi emersi dalla revisione tematica sull'impatto psicologico della guerra sullo sviluppo sociale ed emotivo dei giovani studenti sono discussi qui di seguito.

Muthanna, Almahfali e Haider (2022) hanno riferito che la guerra nello Yemen ha avuto un considerevole impatto negativo sull'istruzione, evidenziando nei loro risultati casi di espulsione e di parzialità, l'uso dei bambini come futuri combattenti, dispute tra i bambini sulla loro identità, il danno alla salute mentale dei bambini, l'ingiusta gestione dell'istruzione a fini di lucro, la standardizzazione dei comportamenti negativi e la distruzione della dignità degli insegnanti. In Ucraina, Davydova *et al.* (2023) hanno documentato il livello di ansia che attualmente impatta sul *background* emotivo degli adolescenti, sulla relazione tra il loro livello di

ansia e il bisogno di comunicare con i coetanei e sugli effetti dello stress sulle relazioni degli adolescenti con i genitori. La Russia ha invaso l'Ucraina nel febbraio 2022, provocando una significativa *escalation* della guerra russo-ucraina iniziata nel 2014. La guerra è ancora in corso. Come riportano Lokshyna e Topuzov (2022), l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) afferma che la guerra in Ucraina ha comportato conseguenze devastanti per i bambini, con una portata e una rapidità che non si vedevano dalla Seconda Guerra Mondiale. Questi autori sottolineano inoltre che in media più di cinque bambini vengono uccisi o feriti ogni giorno in Ucraina e che una scuola su dieci è stata danneggiata o distrutta. Queste statistiche riflettono la misura in cui i giovani studenti sono colpiti psicologicamente e socialmente nei Paesi devastati dalla guerra.

Nella loro riflessione sui cittadini stranieri provenienti dal Medio Oriente e dal Nord Africa, Stark *et al.* (2021) osservano che la ricerca ha evidenziato il ruolo fondamentale delle scuole nell'assistere i giovani immigrati e nel promuovere il loro benessere mentale, emotivo e sociale. Per quanto riguarda la valutazione della stabilità mentale degli adolescenti provenienti dal Medio Oriente e dal Nord Africa nati negli Stati Uniti e all'estero (Seff *et al.*, 2021; Stark *et al.*, 2021), i dati suggeriscono che essi possono rappresentare un gruppo vulnerabile che necessita di interventi mirati e culturalmente sensibili per destigmatizzare questioni legate alla salute mentale e al benessere psicosociale, per rafforzare le fonti di resilienza esistenti e per incoraggiare comportamenti di richiesta di aiuto. Seff, *et al.* (2021) hanno anche richiamato l'attenzione sulla scarsità di ricerche che valutano gli effetti del trasferimento forzato, del reinsediamento e del pregiudizio relativo al benessere degli adolescenti rifugiati che si sono stabiliti negli Stati Uniti. Per i 176 adolescenti intervistati da Seff *et al.* (2021) i principali obiettivi da raggiungere includevano l'ambizione, gli atti di gentilezza, l'empatia e i comportamenti di aiuto, la capacità di resistere alle avversità e di riprendersi da esperienze di vita difficili, dallo sconforto, dalla preoccupazione, e il fatto di sentirsi apprezzati, rispettati e integrati a scuola. Secondo Seff *et al.* (2021), alcuni metodi utilizzati per ottenere dati qualitativi sono stati i seguenti: indagini quantitative che hanno coinvolto gruppi di studenti, interviste ai tutori (*caregiver*), interviste qualitative approfondite a persone che conoscono la situazione delle comunità e delle agenzie, pubbliche o private, da cui provengono le prestazioni finanziate dalla Divisione Servizi per la terza età e per gli adulti. Per analizzare le trascrizioni delle interviste sono stati utilizzati l'approccio comparativo costante e l'analisi tematica. In sintesi, lo studio di Seff *et al.* (2021) ha sottolineato 1) i benefici del rap-

porto di *mentorship* tra pari e delle amicizie tra studenti americani e internazionali che condividono valori, credenze, comportamenti e usanze, 2) l'importanza di un programma di studi incentrato su pensieri, sentimenti e azioni che promuova le conoscenze e le competenze che valorizzano la diversità, comprendono e rispettano le diversità tra le culture nelle istituzioni educative e riconoscono il ruolo che le differenze di genere svolgono nella integrazione delle culture.

Sulla base della letteratura esaminata sopra, è evidente che uno degli effetti significativi della guerra sugli studenti è quello di influire negativamente sulla loro salute mentale. Pertanto, il benessere psicologico, emotivo e sociale complessivo degli studenti risente negativamente di tale situazione. Dunque, questo risultato implica la necessità 1) di sviluppare strategie di resilienza negli studenti, in modo che possano affrontare le avversità e riprendersi da eventi difficili, da sconforto, da preoccupazioni e 2) di creare contesti dove gli studenti si sentano apprezzati, rispettati e integrati a scuola. Pertanto, lo studio sostiene che le comunità dovrebbero adottare interventi volti a promuovere conoscenze e competenze negli studenti che li aiuterebbero a potenziare la loro resilienza e a superare le avversità.

#### 4.2. *Gli effetti negativi della guerra sulla vita familiare degli studenti*

Oltre ad avere un importante impatto negativo sui singoli bambini, la guerra e i conflitti armati danneggiano anche l'intero sistema familiare. Le difficoltà associate al trasferimento forzato, alla fuga, alla migrazione e al reinsediamento in nuovi ambienti aggravano le ripercussioni della guerra (Denov & Shevell, 2019). Questa concatenazione di eventi può porre fine a reti, risorse e legami comunitari che assistono e salvaguardano le famiglie e i bambini. In definitiva, i bambini, compresa la loro futura discendenza, ne subiscono le conseguenze per il resto della loro vita.

Secondo Bennouna e colleghi (2019), le scuole sono fondamentali per aiutare i cittadini stranieri negli Stati Uniti a superare le difficoltà di adattamento. Il persistente elevato afflusso di queste famiglie in fuga dai conflitti armati in tutto il mondo richiede un piano d'azione inclusivo per le istituzioni educative, programmi volti a favorire il benessere emotivo, psicologico e sociale degli adolescenti e l'immigrazione obbligatoria dei richiedenti asilo (Bennouna *et al.*, 2019). L'indagine sui programmi attuati tra il 2000 e il 2019 nei paesi sviluppati ha individuato elementi che condizionano il modo in cui le attività sono state attuate e accolte. Lo studio ha anche dimostrato che tra le questioni ricorrenti che i programmi va-

lutati dovevano affrontare figuravano: lo scambio interculturale, l'accesso alla comunità, l'attenzione protettiva, il limite al numero di studenti che possono essere accolti all'interno di un edificio scolastico, l'efficienza. Pertanto, le conoscenze acquisite attraverso queste iniziative suggeriscono molte misure che possono essere adottate per porre rimedio a tali questioni, come, per esempio, personalizzare i servizi per ogni individuo e il suo contesto, attuare una serie di misure di sicurezza che tengano conto dei vari livelli di interazione sociale che i giovani hanno nelle loro comunità e promuovere la fiducia attraverso interventi congiunti con le scuole, le comunità e gli studenti.

In Sudafrica, Theron (2023) ha realizzato una sintesi delle conoscenze di tipo narrativo basata su esperienze verificabili piuttosto che su teorie, al fine di identificare e sintetizzare la letteratura esistente sulla forza dei giovani immigrati che vivono nell'Africa subsahariana. Questo approccio mirava a identificare cosa renda questi individui sulle rotte africane particolarmente resilienti, nonché cosa possa ritenersi esclusivo di questi bambini e adolescenti in merito alla loro capacità di resistere o riprendersi rapidamente dalle difficoltà. La ricerca indica che il processo socio-ecologico alla base della flessibilità dei giovani studenti nell'Africa subsahariana è complesso e coinvolge abilità personali, relazionali, istituzionali e sociali che consentono di affrontare situazioni difficili e mantenere una buona salute mentale, cui si aggiunge il contrasto a pratiche o valori che potrebbero limitare la resilienza. I risultati di Theron (2023) confermano due idee che comportano stabilità mentale nella resilienza dei giovani subsahariani, ossia una trasformazione nei confronti della cultura africana e la consapevolezza che modalità emotivamente sicure sostengono il comportamento e lo sviluppo. Burde e colleghi (2015) hanno condotto un'altra analisi approfondita dei dati presenti in letteratura per determinare quali azioni sostengano i giovani rifugiati in materia di accesso all'istruzione, uguaglianza nell'apprendimento e benessere. Gli obiettivi degli autori sono i seguenti: valutare il volume e la qualità delle testimonianze disponibili relativamente a programmi e pratiche di successo in Paesi e regioni colpiti da crisi; trovare conferma pertinente e solida di mediazione efficace tra Paesi in via di sviluppo e Paesi industrializzati; creare rappresentazioni psicologicamente astratte di come dovrebbero essere svolte procedure in grado di offrire strategie per l'espletamento di determinati compiti e di processi naturali o consolidati che determinano eventi da testare in studi successivi (Burde *et al.* 2015).

Inoltre, Burde *et al.* (2015) hanno riscontrato scarsità di ricerca in merito ai fattori che colpiscono gli studenti rifugiati – il loro accesso

all'educazione, alla qualità, al benessere – come pure in merito alle analisi di genere e della disabilità. Nel loro elenco di raccomandazioni, gli autori consigliano di finanziare un'indagine accurata sull'apprendimento e il benessere dei giovani rifugiati, compresi quelli con disabilità (Burde *et al.* 2015). Raccomandano anche di finanziare la progettazione di studi volti a ridurre la probabilità di disastri nei paesi con un basso tenore di vita e colpiti da conflitti, nonché di continuare a finanziare programmi educativi di comunità (CBE<sup>2</sup>) e programmi per la prima infanzia ben gestiti e ben strutturati. Alla fine, la ricerca su questi programmi contribuirà a identificare le differenze nelle politiche per i bambini dalla nascita ai sette anni.

Dalla letteratura esaminata sopra, si può sostenere che gli effetti negativi della guerra sulla vita familiare degli studenti includono sfide quali il trasferimento forzato, la migrazione e il reinsediamento in nuovi ambienti fisici e sociali che pongono difficoltà di adattamento alle persone colpite. Conseguentemente, i reinsediamenti portano con sé problemi di adattamento familiare a causa della interruzione dei legami familiari e della perdita del sostegno interpersonale tra i membri. Le famiglie che hanno subito sconvolgimenti che hanno portato alla migrazione hanno riscontrato un peggioramento del benessere fisico, mentale ed emotivo. In questo modo le migrazioni compromettono negativamente i sistemi di sostegno familiare, comprese le risorse, il supporto sociale e i legami comunitari che assistono e proteggono le famiglie e i bambini. Alla fine, i bambini subiscono gli effetti del dislocamento per il resto della loro vita e di quella dei loro discendenti.

#### *4.3. In che modo le scuole esercitano un impatto psicosociale positivo e riducono i rischi emotivi tra i giovani in situazioni di crisi*

La letteratura indica che esistono sistemi di supporto psicosociale che le scuole potrebbero adottare per assistere gli studenti colpiti da guerre e altre avversità. Ad esempio, Tatebe e Mutch (2015) hanno esaminato vari individui stranieri in Nuova Zelanda e vari aspetti delle attività educative volte alla riduzione del rischio di catastrofi (DRR<sup>3</sup>). Tra le altre cose, insieme a temi familiari presenti in tutta la letteratura multidisciplinare, nella ricerca sono state individuate diverse carenze in merito al ruolo dell'istruzione nella riduzione del rischio di catastrofi. Questi risultati evidenziano

2 Community-Based Education: educazione di comunità (N.d.T.).

3 Disaster Risk Reduction: riduzione del rischio di disastro (N.d.T.).

la difficoltà nello sviluppare l'organizzazione della gestione delle emergenze al fine di pianificare e coordinare la reazione, installare sistemi di allarme, identificare le vie di evacuazione, preparare le forniture di emergenza. Ciò dimostra quanto sia fondamentale l'istruzione per i giovani che studiano nelle zone di conflitto.

Pacheco *et al.* (2022) concordano con Tatebe e Mutch (2015) sul fatto che i giovani sono colpiti in modo sproporzionato dalle catastrofi naturali e che le scuole sono fondamentali per garantire il loro benessere. Inoltre, per le popolazioni più esposte ai disastri, potrebbe essere fondamentale che le scuole si adoperassero per sviluppare capacità di resilienza e prendessero in considerazione il loro impatto psicologico sugli studenti. Nello studio del 2022, Pacheco *et al.* forniscono un metodo basato su prove scientifiche per spiegare ai bambini e ai giovani come le scuole possano indurre un effetto psicosociale positivo nelle situazioni di crisi. Questo articolo ha contribuito a far comprendere meglio ai lettori come gli ambienti educativi riducono i rischi emotivi tra i giovani se si esamina sia come essi sono concepiti (ad esempio il ruolo che ricoprono per favorire interazione e comportamenti), sia come essi aiutano i giovani a diventare membri competenti della società. Questo approfondimento sottolinea soprattutto l'importanza delle scuole nel promuovere la resilienza e nell'aiutare gli studenti in caso di catastrofi naturali e conflitti armati. Il reale sviluppo e la salute mentale dei giovani studenti possono essere influenzati in modo significativo quando essi subiscono eventi gravi e traumatici, difficoltà finanziarie familiari, abusi, negligenza, ed esposizione alla violenza.

Secondo Michalek *et al.* (2021), le terapie che migliorano la salute mentale e lo sviluppo socio-emotivo sono fondamentali per ridurre queste conseguenze. Inoltre, Michalek *et al.* (2021) sostengono che 120 milioni di persone in tutto il mondo sono state trasferite con la forza, parte delle quali sono bambini rifugiati di età inferiore ai 18 anni. Secondo il giornalismo di guerra, i bambini rifugiati sono notevolmente esposti a esperienze di conflitto orribili, che possono causare problemi di salute fisica e mentale difficili e complessi. Inoltre, i bambini rifugiati o che hanno subito traumi, trasferimento forzato o povertà sembrano soffrire maggiormente di stress mentale. Secondo uno studio scientifico sulle malattie mentali (Michalek *et al.*, 2021), questi bambini mostrano spesso livelli più elevati di disagio psicologico e problemi comportamentali e sono più inclini dei bambini non rifugiati a sviluppare psicopatologie croniche.

Nyarko (2022) ha avanzato l'ipotesi che gli adolescenti in Finlandia subiscano una serie di pressioni, alcune delle quali violente che, combinate con i rapidi cambiamenti del loro sviluppo, li rendono esposti a problemi

di salute mentale come ansia o depressione. Da un lato, i risultati qualitativi di Nyarko (2022) hanno individuato tre temi negativi, ovvero ricordi lucidi e terribili, impoverimento delle opportunità adeguate all'età e comportamenti autolesionistici e distruttivi, nonché temi positivi, ovvero maggiore consapevolezza della vita, compassione ed empatia per chi soffre. D'altra parte, i risultati dei dati quantitativi hanno evidenziato che un'alta prevalenza di eventi stressanti nella vita quotidiana era associata a un aumento dei livelli di sintomi depressivi e disagio psicologico. I risultati dello studio di Nyarko (2022) hanno anche riportato dati su morte e traumi durante i conflitti armati.

Buheji e Buheji (2024) riferiscono sul conflitto di Gaza e pongono in evidenza la distruzione delle infrastrutture, che può causare un collasso catastrofico nel tessuto sociale interconnesso, nel sistema educativo e in quello sanitario. Lo studio di Buheji e Buheji (2024) fornisce un quadro completo sia del calo degli indicatori di apprendimento sia dello sviluppo più lento della popolazione oggetto di studio rispetto ad altri bambini della stessa età e fornisce suggerimenti costruttivi su come assistere i bambini nelle zone di guerra. Sono stati compiuti diversi sforzi per fermare la guerra a Gaza, ma sembra che i leader israeliani non stiano prestando attenzione alle reazioni a livello globale. Tuttavia, secondo Alterman del Centro per gli studi strategici e internazionali (2025), il 17 gennaio 2025 è stato raggiunto un accordo di cessate il fuoco tra Israele e Hamas, che è stato confermato dall'ufficio del primo ministro israeliano Benjamin Netanyahu. È stato inoltre ribadito che le due parti hanno iniziato a scambiarsi ostaggi o prigionieri di guerra.

Sulla base della letteratura esaminata sopra, si può affermare che le scuole potrebbero fornire sostegno psicosociale agli studenti colpiti dalla guerra in vari modi. In primo luogo, le scuole dovrebbero svolgere un ruolo significativo nel rafforzare la resilienza volta ad aiutare gli studenti colpiti da catastrofi naturali e conflitti armati. Ciò comporterebbe l'attivazione di meccanismi di sostegno psicosociale con tecniche che consentano agli studenti di sviluppare forti capacità interpersonali così che possano impegnarsi in comportamenti di ricerca di aiuto. Inoltre, le scuole potrebbero fornire interazioni e comportamenti strutturati che consentano ai giovani di sviluppare competenze che sono proprie di veri membri della società. Infine, i dirigenti scolastici potrebbero dare vita a organizzazioni per la gestione dei momenti di crisi volte a pianificare e coordinare la reazione, installare sistemi di allarme, identificare le vie di evacuazione e preparare le forniture di emergenza in caso di necessità.

#### 4.4. *L'impatto della guerra sullo sviluppo sociale ed emotivo dei giovani studenti*

Quasi tutti i paesi del mondo hanno ratificato la “Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del bambino” (UNCRC<sup>4</sup>) che chiarisce i diritti fondamentali dei bambini, compresi i diritti alla vita, alla salute e allo sviluppo (UNICEF, 2019). Essa vieta la discriminazione ed esige che gli interessi dei bambini siano protetti. L'UNCRC e un Protocollo Opzionale che affronta i diritti dei bambini in caso di loro coinvolgimento nei conflitti armati<sup>5</sup> è stato successivamente adottato dal Consiglio di sicurezza delle Nazioni Unite (Bürgin *et al.*, 2022). Questo trattato riconosce che pace, sicurezza e sviluppo sono messi a repentaglio quando in tali circostanze si verifica violenza contro i bambini. Di conseguenza, si ritiene che esporli alla guerra e alla violenza armata violi i loro diritti umani fondamentali in quanto possono prodursi effetti persistenti sul loro benessere e sulla loro capacità di crescita sia dal punto di vista evolutivo che psicopatologico (Bürgin *et al.*, 2022). Dall'esame della letteratura sull'impatto sociale di guerra e violenza sullo sviluppo dei giovani studenti sono emersi i seguenti temi.

#### 4.5. *Avere esperienza di un ambiente instabile e di un trauma emotivo*

In uno studio condotto presso la Princess Nourah Bint Abdulrahman University, l'IOM<sup>6</sup> (2014) ha messo in luce come l'incertezza futura dei giovani sia stata aggravata dallo sviluppo delle crisi in molti paesi, soprattutto quelli che hanno vissuto guerre in Medio Oriente. Come conseguenza di disoccupazione e povertà, questi giovani hanno ora maggiori probabilità di migrare verso paesi europei stabili alla ricerca di nuove opportunità (IOM, 2014). Secondo l'IOM (2014), i conflitti hanno peggiorato i problemi che i giovani devono affrontare in Medio Oriente. Anche prima dei conflitti, i giovani in quest'area hanno dovuto fronteggiare notevoli sfide economiche e sociali, e molti governi non hanno messo in atto efficienti programmi sociali rivolti ai giovani per affrontare questi problemi. Alo-taibi (2021) sottolinea che in Medio Oriente le preoccupazioni dei giovani sono aumentate a più livelli con l'inizio dei conflitti armati e il loro

4 United Nations Convention on the Rights of the Child: Convenzione sui diritti dell'infanzia dell'ONU (N.d.T.).

5 Protocollo facoltativo alla Convenzione sui diritti del bambino riguardante il coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati, <https://unipd-centrodirittiumani.it/it/archivi/strumenti-internazionali/protocollo-facoltativo-alla-convenzione-sui-diritti-del-bambino-riguardante-il-coinvolgimento-dei-bambini-nei-conflitti-armati-2000> (N.d.T.).

6 International Organization for Migration: organizzazione internazionale per l'immigrazione (N.d.T.).

coinvolgimento in queste guerre, le quali portano a gravi violazioni dei diritti umani come brutalità e tortura. Questa circostanza rende i giovani mediorientali più soggetti a un futuro incerto (Snoubar & Hawal, 2015). Nei paesi colpiti da conflitti, intravedere un futuro stabile comporta per i giovani pesanti sfide a causa dell'elevato tasso di disoccupazione e il deterioramento delle condizioni causate dalla guerra (Messkoub, 2008).

Alotaibi (2021) osserva che i giovani immigrati provenienti dalle zone di guerra hanno, quindi, grandi aspettative per un futuro migliore nei loro nuovi paesi; tuttavia, a causa delle loro esperienze nei territori di conflitto armato, questi giovani incontrano nei nuovi contesti culturali molte difficoltà che possono avere un effetto dannoso sulla loro integrazione. Inoltre, secondo Alotaibi (2021), un calo della salute mentale può derivare dalla mancanza di sostegno sociale. Affinché servizi e programmi di supporto psicosociale abbiano un impatto sostanziale sul benessere psicologico e sociale dei giovani provenienti da zone di guerra e di conflitto, le comunità ospitanti devono offrire azioni di supporto alla salute mentale (Stark *et al.*, 2020). Questi servizi sono essenziali per aiutare gli adolescenti immigrati a salvaguardare la loro salute mentale e il loro benessere psicosociale in quanto plasmano le loro prospettive per il futuro (Stark *et al.*, 2021). I giovani che crescono in zone di conflitto armato hanno prospettive sul futuro diverse rispetto a coloro che sono cresciuti in contesti sicuri e stabili, soprattutto a causa delle guerre, dei conflitti armati e del danno a lungo termine che essi causano alle persone e alla società. La loro salute mentale potrebbe subire conseguenze anche a causa di questa disparità, che può rendere difficile l'adattamento ai nuovi contesti (Alotaibi, 2021).

#### 4.6. *Discriminazione persistente*

I giovani provenienti da zone di guerra e conflitto affrontano una serie di problemi, come la discriminazione razziale nel loro paese ospitante, che richiedono soluzioni a livello comunitario. Ad esempio, particolarmente a seguito degli attacchi dell'11 settembre, i giovani provenienti dal Medio Oriente e dal Nord Africa sono stati oggetto di pregiudizi e molestie (Sutton, 2002). Guerre e conflitti impattano sui giovani in vari modi, sia in patria che nei paesi ospitanti in cui cercano sicurezza, siano essi studenti provenienti da paesi esteri o richiedenti asilo. Interventi professionali possono essere necessari per aiutare questa popolazione ad adattarsi ai nuovi contesti sociali e a costruire prospettive di vita futura. Ciò può accadere attenuando la loro vulnerabilità causata dalla combinazione di continui conflitti nei loro paesi di origine e di preoccupazioni nel paese ospitante, fattori che possono

aggravare la loro ansia per il futuro. Gli studenti che sperimentano ansia per il loro avvenire si sentono tesi e spaventati per ciò che potrebbe accadere in futuro, il che può costituire una minaccia alla loro sicurezza in ambito sociale, professionale, accademico e finanziario (Zaleski, 1996).

Inoltre, la preoccupazione alimenta il pessimismo negli studenti, che a sua volta causa comportamenti ricorrenti come instabilità emotiva, introversione, riluttanza e incertezza. Questi fattori danneggiano gli atteggiamenti e i sentimenti degli studenti, inducendo uno stato d'animo depresso e di autocompiacimento (Alshaer & Kaviani, 2019). Tuttavia, Alotaibi (2021) sostiene che diversi problemi che i giovani provenienti da queste aree di conflitto affrontano, come il pregiudizio razziale nelle loro comunità ospitanti, richiedono risposte a livello di comunità. In particolare, come è già stato ricordato, dopo gli attacchi dell'11 settembre, i giovani provenienti dal Medio Oriente e dal Nord Africa hanno subito intolleranza e molestie (Sutton, 2002). L'ansia dei giovani studenti per il futuro può peggiorare a causa delle continue ostilità nel loro paese d'origine e delle difficoltà nel paese ospitante. In questo caso è necessario un supporto professionale per aiutare questi giovani vulnerabili ad adattarsi e a elaborare progetti costruttivi per il loro futuro nel nuovo contesto culturale.

#### 4.7. *Il benessere mentale dei bambini piccoli durante e dopo la guerra*

I bambini che hanno esperienza di guerra corrono un rischio maggiore di sviluppare depressione, ansia, PTSD e comportamento maleducato (Bentancourt *et al.* 2013). Ricerche degli ultimi anni suggeriscono che esistono differenze di genere negli effetti psicologici del trauma da combattimento (Annan *et al.*, 2011). Fernando *et al.* (2010) affermano che l'ambiente è fondamentale per aiutare i bambini ad adattarsi psicologicamente, mettendo in discussione l'idea che gli eventi bellici causino esclusivamente miseria. Fernando *et al.* (2010) sostengono che le valutazioni dei risultati psicologici tra le comunità colpite da conflitti sono aggravate dall'instabilità del contesto politico e che la povertà ha storicamente ricevuto minore attenzione. Esiste un impatto sostanziale a livello mondiale della migrazione e della guerra sulla salute mentale dei giovani studenti con disturbo da stress post-traumatico e depressione che assume livelli elevati nei paesi colpiti da conflitti (Morina *et al.*, 2020). La salute mentale dei giovani è ulteriormente in pericolo a causa della migrazione forzata e della fuga, in particolare per i minori non accompagnati che sono stati separati dai genitori (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2018). I conflitti armati hanno un impatto finanziario significativo oltre ai loro effetti negativi sulla

salute mentale e fisica. Inoltre essi deteriorano i servizi sociali fondamentali, aggravano le fratture esistenti all'interno delle comunità, fanno crollare le economie locali, interrompono percorsi di istruzione e ne limitano l'accesso (Alexander *et al.*, 2010). Dunque, ci sono molti pericoli associati alla guerra, alla vita in aree di conflitto, alla fuga e all'essere costretti a migrare, il che può influire sullo sviluppo fisico di un giovane, mentalmente e socialmente, per il resto della sua vita (Bürgin *et al.*, 2022).

Uno studio condotto a New York sui paesi ad alto reddito rivela che i giovani colpiti da guerre e conflitti affrontano sfide estreme che possono dar luogo a un rischio crescente di effetti negativi su salute mentale e benessere psicosociale anche dopo un certo periodo di insediamento in un nuovo paese (Fazel *et al.*, 2012). Secondo lo stesso studio, le difficoltà associate a guerre e conflitti possono dare origine a diverse problematiche cui vanno incontro ragazze e ragazzi, tra le quali violenze fisiche e sessuali, perdita dei genitori, arruolamento nelle forze armate e fattori di stress quotidiani come povertà e malnutrizione (Benounna *et al.*, 2020). Questi giovani sperimentano frequentemente l'incertezza fino a quando non viene loro riconosciuto lo stato di profugo che permetterà loro di presentare domanda di asilo in un nuovo paese. Molti, durante questo periodo, patiscono la prigionia, l'espulsione forzata, gli interrogatori molesti, nuovi traumi e separazione familiare (Robjant *et al.*, 2009). Inoltre, il percorso di istruzione viene spesso interrotto poiché i giovani sono costretti a migrare e in tal modo vengono privati delle loro risorse primarie di resilienza e piena salute (Dooley, 2017). Nello stesso studio, Ellis *et al.* (2010) ribadiscono che i giovani rifugiati sottoutilizzano costantemente le cure per la salute mentale nei paesi ospitanti. Per vari motivi, tra cui problemi di trasporto e mancanza di conoscenza del sistema educativo, chi li accompagna ha difficoltà a soddisfare le loro esigenze di salute e i loro bisogni educativi (Mendenhall *et al.*, 2017; Short & Boyson, 2012). Inoltre, Thorpe (2017) sostiene che spesso gli istituti scolastici e il sistema sanitario mancano di finanziamenti e delle conoscenze linguistiche e culturali necessarie per aiutare gli studenti provenienti da paesi colpiti dalla violenza.

Secondo Fazel e Betancourt (2018), molti giovani rifugiati e richiedenti asilo possono integrarsi nella loro nuova vita nonostante molti ostacoli. Il contesto sociale fornisce loro una varietà di elementi protettivi e di sostegno a vari livelli che sono di aiuto o riducono i pericoli che i soggetti incontrano (Fazel & Betancourt, 2018). Bronfenbrenner (1979) e Boothby *et al.* (2006) aggiungono che i giovani costretti a migrare trovano spesso forza nei loro cari, nella società e nella costruzione dell'ambiente in cui si trovano, anche in assenza di fattori individuali come la fase di svilup-

po che stanno vivendo e le tecniche di gestione delle difficoltà. Se vengono fornite risorse necessarie e preparazione, le scuole possono offrire agli adolescenti una comunità sicura e accogliente (Kia-Keating & Ellis, 2007; Trentacosta *et al.*, 2016). Attraverso il coinvolgimento degli studenti, i sistemi educativi di supporto promuovono l'appartenenza scolastica. Gli accademici hanno utilizzato sempre più la teoria bioecologica per comprendere questo processo (Allen *et al.*, 2018; Fazel & Betancourt, 2017). Allo stesso modo, le scuole possono fungere anche da luoghi di accesso ai tanto necessari servizi MHPSS<sup>7</sup>.

In uno studio condotto in Sierra Leone, Fernando (2010) riferisce che una combinazione di pressioni quotidiane ed esperienze traumatiche potrebbe essere associata allo sviluppo di sintomi interiorizzanti ed esternalizzanti in bambini e adolescenti cresciuti in situazioni difficili. Secondo Mels *et al.* (2010), gli adolescenti del Congo orientale, che si trovavano sfollati all'interno del loro stesso paese, hanno anche riportato tassi più elevati di esposizione ai traumi, una accresciuta suscettibilità a maggiori fattori di stress quotidiani come l'insicurezza rispetto a quelli provenienti da gruppi non sfollati o da coloro che erano tornati a casa. È interessante notare secondo Mels *et al.* (2010) che, paragonati al gruppo non sfollato in Sierra Leone, coloro che erano tornati a casa non mostravano variazioni statisticamente significative in relazione ai fattori di stress quotidiani, il che suggerisce che la continua insicurezza e la delocalizzazione avevano provocato un considerevole impatto. Rispetto a ricerche contemporanee, Mels *et al.* (2010) hanno identificato una relazione più ampia tra eventi traumatici oltre ai fattori di stress quotidiani, reazioni da stress post-traumatico e sintomi interiorizzanti. Questo risultato può essere spiegato dai più elevati livelli di continua insicurezza del gruppo sfollato. Lustig *et al.* (2004) ipotizzano che questi risultati siano simili a quelli di ricerche precedenti che evidenziano l'impatto determinante dello stress sulla psicologia dei bambini rifugiati nei paesi ad alto reddito causato dalle difficoltà del reinsediamento. Howard & Hodes (2000) aggiungono che è comunemente noto che i giovani provenienti da contesti di conflitto e guerra hanno maggiori probabilità di sperimentare nella comunità difficoltà psicologiche dovute a più fattori. Fazel *et al.* (2012) postulano che la psicologia dell'adattamento dei giovani reinsediati in paesi ad alto e basso reddito siano significativamente prevedibili sulla base delle loro condizioni socio-economiche, della salute e della coesione della famiglia, della integrazione nella comunità e dell'accesso all'istruzione dopo il reinsediamento.

7 Mental Health and Psychosocial Support Services: servizi di supporto per la salute mentale e psichica (N.d.T.).

In uno studio condotto in Siria e Iraq, Sheridan e McLaughlin (2014) hanno riscontrato che l'esposizione al conflitto era associato a sintomi di ansia costantemente più gravi. Questa associazione era dissimulata dall'andamento generalmente stabile dei sintomi d'ansia in tutto il gruppo. Secondo lo stesso studio, Sheridan e McLaughlin (2014) ipotizzano che vivere la guerra aumenti la predisposizione di una persona all'ansia in risposta a stress futuri. Questa ricerca sottolinea quanto sia fondamentale riconoscere l'ansia come un fenomeno tipico e duraturo nei giovani rifugiati invece di concentrarsi solo sul disturbo da stress post-traumatico. Questo è importante poiché l'ansia nella prima infanzia può avere un impatto sostanziale sullo sviluppo di un individuo e può manifestarsi a lungo termine (Kendall *et al.*, 2004).



## 5. Conclusione e implicazioni

Questa revisione integrativa ha inteso analizzare l'impatto psicosociale della guerra sullo sviluppo sociale ed emotivo dei giovani studenti. I risultati indicano che i bambini e gli adolescenti esposti ai conflitti armati hanno maggiori probabilità di sperimentare una varietà di disturbi traumatici correlati come depressione, ansia e PTSD. Questi giovani studenti spesso mostrano relazioni interpersonali disturbate, maggiore ostilità e ritiro dalle interazioni sociali, ostacolando così la loro capacità di costruire forti legami sociali. In termini di istruzione, l'imprevedibilità e il trauma causati dal conflitto possono determinare gravi difficoltà di apprendimento e disimpegno. La rassegna evidenzia anche il ruolo critico dei fattori protettivi come i legami familiari forti, il sostegno comunitario e gli interventi educativi efficaci nel mitigare questi effetti avversi. Inoltre, questo articolo chiarisce come gli ambienti che offrono armonia, sicurezza e supporto emotivo migliorino notevolmente la resilienza e il recupero.

I risultati di questo studio hanno rivelato quanto necessarie siano politiche urgenti per la sicurezza e l'assistenza dei giovani studenti nelle aree di conflitto. Ciò implica offrire servizi di supporto psicologico, ambienti di apprendimento sicuri e strumenti per aiutare le famiglie a mantenere stabilità e normalità. Gli insegnanti dovrebbero ricevere una formazione su come rilevare e affrontare il disagio emotivo e i sintomi di trauma degli studenti. Alle scuole è richiesto di utilizzare strategie di insegnamento aggiornate sulla questione che promuovano un ambiente di empatia e comprensione. Elementi dell'apprendimento socio-emotivo (SEL<sup>8</sup>) che aiutano

8 Social Emotional Learning: apprendimento socio-emotivo (N.d.T.).

i bambini a sviluppare resilienza, empatia e meccanismi di adattamento dovrebbero essere parte integrante del curriculum. Per i giovani studenti, lo sviluppo di reti di comunità e di sistemi di supporto possono rappresentare una fonte essenziale di sostegno sociale ed emotivo. Gli obiettivi principali delle iniziative comunitarie dovrebbero essere quelli di rafforzare il senso di sicurezza e di appartenenza delle persone. Gli interventi incentrati sulla famiglia sono essenziali perché forniscono a genitori e a chi ne fa le veci gli strumenti necessari per soddisfare i bisogni emotivi dei propri figli.

## Riferimenti bibliografici



- ABURN, G., GOTT, M., & HOARE, K. (2016). What is resilience? An integrative review of empirical literature. *Journal of Advanced Nursing*, 72(5), 980-1000, <https://doi.org/10.1111/jan.12888>.
- ALEXANDER, J., BOOTHBY, N., & WESSELLS, M. (2010). Education And Protection Of Children And Youth Affected By Armed Conflict: An Essential Link. In *Protecting Education from Attack: A State of the Art Review* (Ch. 4), (pp. 55-67). Paris: UNESCO.
- ALLEN, J.A., REITER-PALMON, R., CROWE, J., & SCOTT, C. (2018). Debriefs: Teams learning from doing in context. *American Psychologist*, 73(4), 504-516, <https://doi.org/10.1037/amp0000246>.
- ALOTAIBI, N.M. (2021). Future anxiety among young people affected by war and armed conflict: Indicators for social work practice. *Frontiers in Sociology*, 6, 729811, <https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.729811>.
- ALSHAER, H., & KAVIANI, H. (2019). A study on metaphors used by female teachers to describe their work-related stresses and psychological exhaustion: Reflecting on potential interventions. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 4, 72-81, <https://doi.org/10.12740/APP/109135>.
- ALTERMAN, J.B. (2025). *Israel and Hamas Reach a Ceasefire*. 21 January 2025. Center for Strategic and International Studies website, Washington D.C. <https://www.csis.org/analysis/israel-and-hamas-reach-ceasefire> (consultazione 15/10/2025).
- ANNAN, J., BLATTMAN, C., MAZURANA, D., & CARLSON, K. (2011). Civil war, reintegration, and gender in Northern Uganda. *Journal of Conflict Resolution*, 55(6), 877-908, <https://doi.org/10.1177/0022002711408013>.
- BENNOUNA, C., KHAULI, N., BASIR, M., ALLAF, C., WESSELLS, M., & STARK, L. (2019). School-based programs for supporting the mental health and psychosocial wellbeing of adolescent forced migrants in high-income countries: A scoping review. *Social Science and Medicine*, 239, 112558, <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112558>.
- BENNOUNA, C., STARK, L., & WESSELLS, M.G. (2020). Children and adolescents in conflict and displacement. In S.J. Song, & P. Ventevogel (eds.), *Child, Adolescent and Family*

- Refugee Mental Health: A Global Perspective* (pp. 17-36), [https://doi.org/10.1007/978-3-030-45278-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-45278-0_2).
- BETANCOURT, T.S., MCBAIN, R., NEWNHAM, E.A., & BRENNAN, R.T. (2013). Trajectories of internalizing problems in war-affected Sierra Leonean youth: Examining conflict and post conflict factors. *Child Development*, 84(2), 455-470, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01861.x>.
- BOOTHBY, N., STRANG, A., & WESSELLS, M.G. (eds.) (2006). *A World Turned Upside Down: Social Ecological Approaches to Children in War Zones*. Bloomfield, United States: Kumarian Press, <https://doi.org/10.1515/9781565493179>.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press, <https://doi.org/10.4159/9780674028845>.
- BUHEJI, M., & BUHEJI, B. (2024). Mitigating risks of slow children development due to war on Gaza 2023. *International Journal of Psychology and Behavioural Sciences*, 14(1), 11-21, [https://www.researchgate.net/profile/Mohamed-Buheji/publication/377599407\\_Mitigating\\_Risks\\_of\\_Slow\\_Children\\_Development\\_Due\\_to\\_War\\_on\\_Gaza\\_2023/links/65af8cce8c1a4a6d1d190354/Mitigating-Risks-of-Slow-Children-Development-Due-to-War-on-Gaza-2023.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mohamed-Buheji/publication/377599407_Mitigating_Risks_of_Slow_Children_Development_Due_to_War_on_Gaza_2023/links/65af8cce8c1a4a6d1d190354/Mitigating-Risks-of-Slow-Children-Development-Due-to-War-on-Gaza-2023.pdf).
- BURDE D., GUVEN O., KELCEY J., LAHMANN H., & AL-ABBADI, K. (2015). What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in crisis-affected contexts. *Education Rigorous Literature Review*. London: Department for International Development, <http://hdl.handle.net/10725/15596> (consultazione 15/10/2025).
- BÜRGIN, D., ANAGNOSTOPOULOS, D., VITIELLO, B., SUKALE, T., SCHMID, M., & FEGERT, J.M. (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health – multi-level, needs oriented, and trauma-informed approaches. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 31(6), 845-853, <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z>.
- DAVYDOVA, O., LITVINOVA, O., SOSHENKO, S., & HERASYMENKO, L. (2023). Psychological peculiarities of interpersonal relations of adolescents-mixed education learners in the Ukraine war. *Youth Voice Journal*, Special Issue, 2023, 55-66, <https://bit.ly/4krPNJk> (consultazione 15/10/2025).
- DENOV, M., & SHEVELL, M.C. (2019). *Social work practice with war-affected children and families: the importance of family, culture, arts, and participatory approaches*. (1st Edition), New York-London: Routledge, <https://doi.org/10.1080/10522158.2019.1546809>.
- DOOLEY, T. (2017). *Education Uprooted: For Every Migrant, Refugee and Displaced Child, Education*. UNICEF, [https://www.unicef.org/media/48911/file/UNICEF\\_Education\\_Uprooted-ENG.pdf](https://www.unicef.org/media/48911/file/UNICEF_Education_Uprooted-ENG.pdf) (consultazione 15/10/2025).
- ELLIS, B.H., LINCOLN, A.K., CHARNEY, M.E., FORD-PAZ, R., BENSON, M., & STRUNIN, L. (2010). Mental health service utilization of Somali adolescents: Religion, community, and school as gateways to healing. *Transcultural Psychiatry*, 47(5), 789-811, <https://doi.org/10.1177/1363461510379933>.

- FAZEL, M., & BETANCOURT, T.S. (2018). Preventive mental health interventions for refugee children and adolescents in high-income settings. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(2), 121-132, [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(17\)30147-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(17)30147-5).
- FAZEL, M., REED, R.V., PANTER-BRICK, C., & STEIN, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266-282, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2).
- FERNANDO, G.A., MILLER, K.E., & BERGER, D.E. (2010). Growing pains: The impact of disaster-related and daily stressors on the psychological and psychosocial functioning of youth in Sri Lanka. *Child Development*, 81(4), 1192-1210, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01462.x>.
- FEUTRIE, M., SIRELIUS, E.I., & WERQUIN, P. (2005). Thematic review. Belgium – Flanders Country Note for Review Visit: 21-23 May 2007, Version: 24 July 2008, <https://vince.eucen.eu/wp-content/uploads/2018/04/Belgium-FD1-Rapport-OECD-Flanders.pdf> (consultazione 15/10/2025).
- GRAY, T. (2020). Teaching and learning amid demographic change: A thematic review of school responses to newcomer students in the new Latinx diaspora. *Journal of Latinos and Education*, 22(2), 745-766, <https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1819284>.
- HOWARD, M., & HODES, M. (2000). Psychopathology, adversity, and service utilization of young refugees. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(3), 368-377, <https://doi.org/10.1097/00004583-200003000-00020>.
- IOM (2014). *IOM Outlook on Migration, Environment and Climate Change*. IOM Publications Platform.
- KENDALL, P.C., SAFFORD, S., FLANNERY-SCHROEDER, E., & WEBB, A. (2004). Child anxiety treatment: outcomes in adolescence and impact on substance use and depression at 7.4-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(2), 276, <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.2.276>.
- KIA-KEATING, M., & ELLIS, B.H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29-43, <https://doi.org/10.1177/1359104507071052>.
- KNAPCYZK, S. (2024). War and children: A specific case of historical experience. In: S. Knapczyk (ed.), *Articulating Childhood Trauma: In the Context of War, Sexual Abuse and Disability* (pp. 37-49). New York-London: Routledge India, <https://doi.org/10.4324/9781032710600>.
- LIMAJ, E., YAROSHENKO, O.M., MELNYCHUK, N.O., MOSKALENKO, O.V., & CHUNG, J.K. (2024). The trauma of war; implications for future generations in Ukraine – Comparison with the Eastern European countries that were at war at the end of the 20th century. *International Journal of Environmental Studies*, 81(1), 111-124, <https://doi.org/10.1080/00207233.2023.2267388>.
- LOKSHYNA, O.I., & TOPUZOV, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207-230,

- [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725395/1/Lokshyna\\_Topuzov\\_COVID%20in%20Ukraine.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725395/1/Lokshyna_Topuzov_COVID%20in%20Ukraine.pdf).
- LUSTIG, S.L., KIA-KEATING, M., KNIGHT, W.G., GELTMAN, P., ELLIS, H., KINZIE, J.D., KEANE, T., & SAXE, G.N. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(1), 24–36, <https://doi.org/10.1097/00004583-200401000-00012>.
- MATTELIN, E., PAIDAR, K., SÖDERLIND, N., FRÖBERG, F., & KORHONEN, L. (2022). A systematic review of studies on resilience and risk and protective factors for health among refugee children in Nordic countries. *European Child Adolescent Psychiatry*, 33(3), 667–700, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35445318/> (consultazione 15/10/2025).
- MELS, C., DERLUYN, I., BROEKAERT, E., & ROSSEEL, Y. (2010). The psychological impact of forced displacement and related risk factors on Eastern Congolese adolescents affected by war. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(10), 1096–1104, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02241.x>.
- MENDENHALL, M., BARTLETT, L., & GHAFAR-KUCHER, A. (2017). “If you need help, they are always there for us”: Education for refugees in an international high school in NYC. *The Urban Review*, 49(1), 1–25, <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0379-4>.
- MESSKOUB, M. (2008). *Economic Growth, Employment and Poverty in the Middle East and North Africa*. International Institute of Social Studies of Erasmus University (ISS), Working Paper Series/General Series, 460, 1–34, <https://www.ilo.org/publications/economic-growth-employment-and-poverty-middle-east-and-north-africa> (consultazione 15/10/2025).
- MICHALEK, J.E., LISI, M., AWAD, D., HADFIELD, K., MARESCAL, I., & DAJANI, R. (2021). The effects of a reading-based intervention on emotion processing in children who have suffered early adversity and war related trauma. *Frontiers in Psychology Secondary Developmental Psychology*, 12, 613754, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.613754>.
- MORINA, N., HOPPEN, T.H., & PRIEBE, S. (2020). Out of sight, out of mind: refugees are just the tip of the iceberg. An illustration using cases of depression and post-traumatic stress disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 525834, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00179>.
- MUTHANNA, A., ALMAHFALI, M., & HAIDER, A. (2022). The interaction of war impacts on education: Experiences of school teachers and leaders. *Education Sciences*, 12(10), 719, <https://doi.org/10.3390/educsci12100719>.
- NYARKO, F. (2022). *War, Stress and Mental Health in Adolescence: The Role of Meaning-Making, Social Relations, Emotional Intelligence and Cognitive Skills*. Doctoral thesis, Tampere University, Finland, <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2209-0> (consultazione 15/10/2025).
- PACHECO, E.M., PARROTT, H.E., OKTARI, R.S., & JOFFE, H. (2022). How schools can aid children’s resilience in disaster settings: The contribution of place attachment, sense of place and social representations theories. *Frontiers in Psychology*, 13, 1004022, <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1004022/full> (consultazione 15/10/2025).

- ROBJANT, K., HASSAN, R., & KATONA, C. (2009). Mental health implications of detaining asylum seekers: systematic review. *The British Journal of Psychiatry*, 194(4), 306-312, <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.108.053223>.
- SEFF, I., GILLESPIE, A., BENNOUNA, C., HASSAN, W., ROBINSON, M.V., WESSELS, M., & STARK, L. (2021). Psychosocial wellbeing, mental health, and available supports in an Arab enclave: Exploring outcomes for foreign-born and US-born adolescents. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 632031, <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.632031>.
- SEFF, I., STARK, L., ALI, A., SARRAF, D., HASSAN, W., & ALLAF, C. (2024). Supporting social emotional learning and wellbeing of displaced adolescents from the Middle East: a pilot evaluation of the 'forward with peers' intervention. *BMC Psychiatry*, 24(1), 176, <https://doi.org/10.1186/s12888-024-05544-2>.
- SHERIDAN, M.A., & MCLAUGHLIN, K.A. (2014). Dimensions of early experience and neural development: deprivation and threat. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(11), 580-585, <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.09.001>.
- SHORT, D.J., & BOYSON, B.A. (2012). *Helping newcomer students succeed in secondary schools and beyond* (vol. 78). Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Carnegie Corporation of New York, [https://media.carnegie.org/filer\\_public/ff/fd/ffda48e-4211-44c5-b4ef-86e8b50929d6/ccny\\_report\\_2012\\_helping.pdf](https://media.carnegie.org/filer_public/ff/fd/ffda48e-4211-44c5-b4ef-86e8b50929d6/ccny_report_2012_helping.pdf) (consultazione 15/10/2025).
- SNOUBAR, Y., & HAWAL, H.H. (2015). Young communities and the impact of wars and conflicts on the healthy growth of young people: Middle East as a model study. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 1(1), 118-125, [https://www.researchgate.net/publication/318537861\\_Young\\_Communities\\_and\\_the\\_Impact\\_of\\_Wars\\_and\\_Conflicts\\_on\\_the\\_Healthy\\_Growth\\_of\\_Young\\_People\\_Middle\\_East\\_as\\_a\\_Model\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/318537861_Young_Communities_and_the_Impact_of_Wars_and_Conflicts_on_the_Healthy_Growth_of_Young_People_Middle_East_as_a_Model_Study).
- STARK, L., ROBINSON, M.V., GILLESPIE, A., ALDRICH, J., HASSAN, W., WESSELS, M., ALLAF, C., & BENNOUNA, C. (2021). Supporting mental health and psychosocial wellbeing through social and emotional learning: A participatory study of conflict-affected youth resettled to the U.S. *BioMed Central Public Health*, 21, 1620, <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11674-z>.
- SUTTON, R. (2002). *Discrimination and Harassment Among International Students: A Focus Group Study* (pp. 1-7). Raleigh, NC: Office for Equal Opportunity, <https://doi.org/10.13021/G8NC7Z>.
- TATEBE, J., & MUTCH, C. (2015). Perspectives on education, children and young people in disaster risk reduction. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 14(2), 108-114, <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2015.06.011>.
- THERON, L. (2023). Resilience of sub-Saharan children and adolescents: A scoping review. *Transcultural Psychiatry*, 60(6), 1039, <https://doi.org/10.1177/1363461520938916>.
- THORPE, A. (2017). Rethinking Participation, Rethinking Planning. *Planning Theory & Practice*, 18(4), 566-582.
- TORRACO, R.J. (2016). Writing integrative reviews of the literature: Methods and purposes. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology IJAVET*, 7(3), 62-70, <https://doi.org/10.4018/IJAVET.2016070106>.

- TRENTACOSTA, C.J., MCLLEAR, C.M., ZIADNI, M.S., LUMLEY, M.A., & ARFKEN, C.L. (2016). Potentially traumatic events and mental health problems among children of Iraqi refugees: The roles of relationships with parents and feelings about school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 86(4), 384, <https://doi.org/10.1037/ort0000186>.
- UNICEF (2019). *The United Nations Convention on the Rights of the Child – the Children’s version*. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text-childrens-version> (consultazione 15/10/2025).
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2018). *Report on the health of refugees and migrants in the WHO European region: No public health without refugees and migrant health*. 12 February 2018, <https://www.who.int/publications/i/item/report-on-the-health-of-refugees-and-migrants-in-the-who-european-region-no-public-health-without-refugee-and-migrant-health> (consultazione 15/10/2025).
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2018). *World health statistics 2018: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals*. Geneva: World Health Organization, <https://www.who.int/publications/i/item/9789241565585>.
- ZALESKI, Z. (1996). Future anxiety: Concept, measurement, and preliminary research. *Personality and Individual Differences*, 21(2), 165-174, [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(96\)00070-0](https://doi.org/10.1016/0191-8869(96)00070-0).

**Cristina Richieri** insegna inglese e si occupa di formazione del personale docente. Fa parte del Consiglio Direttivo di ANFIS ed è Direttrice Responsabile di *Idee in Form@zione* – periodico per la formazione degli insegnanti, organo ufficiale dell'ANFIS. È coautrice di testi per l'insegnamento della lingua inglese. È docente a contratto di Lingua Inglese presso il dipartimento di Scienze Biomediche dell'Università degli Studi di Padova. Le sue pubblicazioni scientifiche sono attinenti l'insegnamento della lingua inglese, la formazione degli insegnanti, l'educazione interculturale, l'autof ormazione, la riflessività e la reciprocità nei processi di apprendimento e insegnamento.

Research Gate: [https://www.researchgate.net/profile/Cristina\\_Richieri2](https://www.researchgate.net/profile/Cristina_Richieri2).

**Luisanna Paggiaro** ha insegnato inglese al Liceo “F. Buonarroti” di Pisa ed è stata supervisore al tirocinio presso la SSIS Toscana. Attualmente è formatrice per le lingue straniere e per il CLIL. In qualità di associata ANFIS, collabora nella redazione di *Idee in form@zione* e *AnfisInforma*. Organizza laboratori e corsi in presenza e online, in collaborazione con le scuole, l'Università di Pisa, l'USR Toscana, l'ambito 18 (formazione area pisana) e l'associazione *lend-lingua e nuova didattica* di cui è referente locale. Ha creato un blog dedicato alle lingue straniere (<https://www.bloomingteachers.com/>) e ha pubblicato testi scolastici, articoli sulla metodologia delle lingue straniere e del CLIL su riviste specializzate.

# Idee in form@zione

Oltre i curricula. Riflessioni sulle trasformazioni

Periodico per la formazione degli insegnanti

Organo dell'Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisorì

Anno 15 • n. 14 • 2026



Idee in form@zione è il periodico annuale organo dell'ANFIS – Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisorì – che intende promuovere l'avvicinamento della teoria alla pratica professionale e diffondere, attraverso riflessioni di carattere culturale, la valorizzazione della professionalità docente, del tirocinio come componente fondamentale del percorso di formazione iniziale, della ricerca e dell'innovazione tramite la formazione continua.

ISSN: 2280-8523 (digitale)

ISSN: 2612-3738 (cartaceo)

ISBN 979-12-218-2435-3



9 791221 824353