



DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

Direttore editoriale **Antonio Ascione**

Direttore responsabile **Nicola Tenerelli**

Rivista registrata al tribunale di Bari il 25 giugno 2024 n. 3325/2024 ISSN 3035-1464

Educare alla Pace e alla partecipazione democratica

Educating for peace and
democratic participation

Anno **3**

Numero **1**, giugno 2026

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI



DIDASKALOI

Direttore editoriale Antonio Ascione

COMITATO SCIENTIFICO

Antonio Ascione – Università degli studi Aldo Moro di Bari, Italia
Arkadiusz Jabłoński – KUL Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Poland
Davide Di Palma – Università della Campania Luigi Vanvitelli, Italia
Domenico Tafuri – Università degli studi di Napoli Parthenope, Italia
Gabriella De Mita – Università degli studi Aldo Moro di Bari, Italia
Marian Surdacki – KUL Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Poland
Nicola Tenerelli – Università degli studi Aldo Moro di Bari, Italia
Pablo Álvarez-Dominguez – Universidad de Sevilla, España
Piotr Magier – KUL Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Poland
Vittoria Bosna – Università degli studi Aldo Moro di Bari, Italia
Wiestaw Partyka – KUL Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Poland
Rosa Indellicato – Università Mercatorum, Italia
Rosa Gallelli – Università degli studi Aldo Moro di Bari, Italia
Alessio Fabiano – Università degli studi della Basilicata, Italia
Claudio De Luca – Università degli studi della Basilicata, Italia
Giuseppe Spadafora – Università della Calabria, Italia
Antonio Borgogni - Università degli studi di Bergamo, Italia
Sandrina Milhano - Politecnico di Leiria, Portugal
Daniel Ernesto Stigliano - Universidad de Buenos Aires, Argentina

ISSN 3035-1464

Anno 3, numero 1, giugno 2026

© STILO EDITRICE
www.stiloeditrice.it

APROWEB SRL
www.aproweb.it

INDICE

EDITORIALE: Educare alla pace e alla partecipazione democratica / Educating for Peace and Democratic Participation, Daniel Ernesto Stigliano p. 5

1. Generare pace attraverso il benessere scolastico: la scuola come laboratorio di armonia relazionale e cura sociale / *School Well-Being as a Pathway to Peace: Reimagining the School as a Laboratory of Relational Harmony and Social Care*, Immacolata Messuri, Matteo Conte, Ines Tedesco p. 13

2. Educare alla pace nell'onlife: educazione civica, cittadinanza digitale e media literacy nella scuola italiana post-2019 / *Educating for Peace in the Onlife: Civic Education, Digital Citizenship and Media Literacy in Italian Schools after Law 92/2019*, Rosa Minerva p. 31

3. La risposta pedagogica all'antagonismo antropologico. Dalla *Pace Perpetua* all'educazione alla gentilezza / *The pedagogical response to anthropological antagonism. From Perpetual Peace to education in kindness*, Nicola Tenerelli p. 47

4. Architetture pedagogiche della cittadinanza connettiva nell'ecosistema della democrazia digitale tra agency epistemica, deliberazione online e vulnerabilità algoritmiche / *Pedagogical architectures of connective citizenship within the ecosystem of digital democracy between epistemic agency, online deliberation, and algorithmic vulnerabilities*, Gaetano Monaco p. 63

5. La cura di sé come pratica di resistenza e di democrazia. Il contributo di Pierre Hadot alla riflessione pedagogico-filosofica sulla cittadinanza attiva. / *Care of the self as a practice of resistance and democracy. Pierre Hadot's contribution to the pedagogical-philosophical reflection on active citizenship*, Rosa Gallelli, Paolo Fiorella p. 76

6. Youth Participation: From the Old Model of Protest to Online Activism, Abstentionism, Slacktivism, and New Political-Educational Agencies. A Critical and Experimental Invitation for Teachers / *Partecipazione giovanile: dal vecchio modello di protesta all'attivismo online, all'astensionismo, allo slacktivism e alle nuove agenzie politico-educative. Un invito critico e sperimentale per gli insegnanti*, Antonio Ascione, Ilaria Verni p. 89

7. L'integrazione dell'EdTech nel Schoolwide Enrichment Model (SEM): uno studio sulle posture epistemologiche dei docenti della scuola primaria di fronte alla plusdotazione / *Integrating EdTech into the Schoolwide Enrichment Model (SEM): a Study on Primary School Teachers' Epistemological Postures Towards Giftedness*, Ilenia Amati, Francesco Del Sorbo, Giuseppe Carmine De Sena p. 98

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

8. Ambienti transmediali e didattica ludica: logiche di gamificazione per un'ecologia di classe inclusiva (e riconciliatrice) / *Transmedia environments and playful teaching: Gamification logics for an inclusive (and reconciling) classroom ecology*, Rosa Indellicato, Marcello Merolla, Giampietro Calise p. 109
9. Ai margini della normalità: disabilità e background migratorio nel sistema scolastico italiano tra paradosso della certificazione e canalizzazione formativa / *On the Margins of Normality: Disability and Migrant Background in the Italian School System, between the Paradox of Certification and Educational Channeling*, Antonio Ascione, Sandrina Milhano p. 119

EDITORIALE

Educare alla Pace e alla Partecipazione Democratica

Daniel Ernesto Stigliano

L'educazione alla pace e alla partecipazione democratica rappresenta un pilastro fondamentale per la costruzione di società inclusive, giuste e non violente. Questo numero di Didaskaloi esplora i fondamenti teorici, le pratiche pedagogiche e le sfide contemporanee di un approccio educativo che integra la promozione della pace che definiremmo *positiva*: non è sufficiente l'assenza di guerra per dichiararsi in uno stato di pace, ma occorre la presenza di giustizia sociale, equità e relazioni armoniose, mantenute con lo sviluppo di competenze democratiche attive.

Partendo dai contributi inossidabili di autori come Betty Reardon, Paulo Freire, John Dewey e basando ogni potenziale intervento sui report internazionali dell'UNESCO, possiamo affermare che l'educazione deve essere trasformativa, dialogica e orientata all'azione.

I contributi offrono esempi pratici e raccomandazioni, nonché evidenzia il ruolo imprescindibile della scuola e della formazione continua per contrastare la violenza strutturale, la polarizzazione sociale e il disimpegno civico.

In un'epoca segnata da conflitti armati – la “guerra mondiale a pezzi”, come dall'acuta affermazione di papa Francesco –, crisi climatiche, disuguaglianze crescenti e erosione democratica, l'educazione assume un ruolo strategico non solo come trasmissione di conoscenze, ma come unico strumento virtuoso di trasformazione sociale.

L'UNESCO, con la Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development (UNESCO, 2023), versione aggiornata della prima storica Raccomandazione del 1974, sottolinea che l'educazione deve forgiare le nuove generazioni con conoscenze, abilità socio-emotive, valori e comportamenti per partecipare efficacemente ai processi democratici e promuovere la pace.

L'educazione alla pace (Navarro-Castro & Nario-Galace, 2019) non è una disciplina aggiuntiva, bensì un approccio olistico che permea l'intero curriculum di un essere umano, partendo dalla sua vita scolastica.

Come ha evidenziato Jenkins (2019), serve una “educazione sulla pace e per la pace” che parta dall'analisi critica delle forme di violenza – diretta, strutturale, culturale – per poi strutturare una cultura di pace attiva che preveda di trasferire le competenze per la risoluzione nonviolenta dei conflitti micro e macro (National Peace Academy, 2024).

Dewey legava indissolubilmente educazione e democrazia alla pace: una società

democratica richiede una scuola che formi cittadini critici e partecipi, ma è anche vero che la società con le sue istituzioni – la scuola in primis - deve contribuire a realizzare una formazione che certifichi la sua possibile tenuta democratica (Lopez & Fiorucci, 2017).

La partecipazione democratica di cui tanto si sente parlare deve essere intesa come un approccio al sociale che vada oltre la semplice operazione di voto: implica agency civica, dialogo interculturale, giustizia sociale e responsabilità globale.

Betty Reardon (1988), pioniera dell'educazione alla pace, metteva in evidenza che la pace fosse un processo dinamico: la definisce come "la trasmissione della conoscenza sui requisiti, ostacoli e possibilità per la pace; formazione in competenze; e sviluppo di capacità riflessive e partecipative" (National Peace Academy, 2024).

La pace non è statica ma un processo continuo di abolizione della guerra e costruzione di relazioni giuste (Reardon & Cabezudo, 2002). Sulla scorta della lezione di Galtung (2008), da poco scomparso, non può essere sufficiente una pace 'negativa', laddove non sussistano condizioni di violenza diretta; con la forza del dialogo, l'obiettivo della educazione alla pace deve consistere nel continuo riproporre un modo di convivere che indirizzi verso il rispetto dei diritti umani, primo fra tutti la dignità della persona, che funga da traino per una giustizia sociale e una maggiore equità economica.

Freire (1970-2017; Editorial 2023), Premio UNESCO per l'Educazione alla Pace nel 1986, è sempre un punto di riferimento con il suo paradigma educativo per il quale l'educazione alla pace deve affrontare tutte le forme di violenza, partendo da quella strutturale, la povertà, per poi debellare la violenza culturale fatta di discriminazione basata su stereotipi, che porta fino all'odio e alla segregazione. Nella Pedagogia degli Oppressi viene accusata la cosiddetta educazione "bancaria" (l'accumulo di nozioni!) che dovrebbe essere sostituita da una pedagogia del problem-posing e della presa di coscienza critica. Il dialogo, la riflessione sull'esperienza e l'azione trasformativa (praxis) sono gli strumenti indispensabili per liberare sia oppressi dall'emarginazione, ma anche gli oppressori che con la pretesa dell'accaparramento materiale e valoriale distruggono i presupposti di pace all'interno del loro stesso contesto sociale.

La visione di Freire si collega alla democrazia partecipativa: i cittadini non devono essere spettatori spettatori ma co-costruttori della realtà sociale, in una prospettiva globale.

L'educazione alla cittadinanza democratica integra diritti umani, rule of law, pluralismo e competenze per il dialogo. Sempre l'UNESCO (2023) promuove la Global Citizenship Education (GCED) come ponte tra pace, diritti e sostenibilità, preparando i giovani a essere "agenti di cambiamento" in contesti locali e globali.

Le pratiche educative considerate efficaci sono facilmente evincibili:

1. Innanzitutto, occorre portare avanti nelle scuole un curriculum integrato con proposte reali sulla pace, sulla risoluzione dei conflitti piccoli e grandi, sui diritti umani, studiando la storia critica dei conflitti;
2. L'educazione ambientale in quanto passaggio fondamentale per struttura il senso di rispetto verso la natura, eredità per tutti gli esseri umani;
3. Fondamentale l'attenzione alla media- literacy, oggi più che mai condizionante a causa di algoritmi, hate speech e fake news;
4. Pedagogia della partecipazione e dello stare assieme, intesa in svariate situazioni: progetti di service-learning, simulazioni di assemblee democratiche, circoli di dialogo; ma anche metodi attivi come cooperative learning, restorative circles (pratiche riparative), teatro dell'oppresso (Boal, ispirato a Freire), e project-based learning su temi locali (es. migrazioni, clima, disuguaglianze).
5. Clima Scolastico Democratico: la scuola come "comunità democratica" (Dewey): consigli degli studenti, gestione condivisa dei conflitti, inclusione di voci minoritarie. In Italia, esperienze come quelle di "scuole senza guerra" o progetti di educazione interculturale (Vivo Scuola, 2023).
6. Formazione Docenti: i docenti devono essere facilitatori, non autorità unidirezionali.
7. Corsi su competenze socio-emotive, bias impliciti e facilitazione di dialoghi difficili.

Il metodo di Freire è stato innestato da tempo nei programmi scolastici in Colombia (Valencia Agudelo, Gutiérrez Loaiza & Johansson, 2012) promuove la cultura della pace legandola a ogni forma di partecipazione istituzionale e, soprattutto, a ogni progetto di sviluppo, affinché sia equo; anche il governo canadese ha inserito da un paio di decenni l'educazione alla pace nei curricula di studi sociali (Report of Canada, 2001).

Le problematiche contemporanee inevitabilmente sfidano la scuola che non può tirarsi fuori dalla complessità sociale, anzi, è chiamata ad analizzarla e a formare nuove generazioni che sappiano gestirla. Assieme alle classiche discipline scolastiche i giovani devono appropriarsi di altri temi:

1. Polarizzazione dell'opinione pubblica e disinformazione, causata dai social media che amplificano hate speech; serve educazione critica ai media.
 2. Crisi democratica e declino della fiducia nelle istituzioni; l'educazione deve ricostruire senso di agency.
 3. Conoscenza dei contesti di conflitto e delle aree di tensione, impedendo che l'educazione alla pace rischierà di essere considerata come "ideologica".
 4. Risorse naturali e valutazione degli impatti ecologici, studiando la difficoltà di misurare impatti a lungo termine di decisioni politiche e comportamenti.
 5. Globalizzazione e localismi, universalità dei valori, diritto della differenza.
- Tutti questi approfondimenti sono connessi all'educazione alla pace. Educare alla pace e alla partecipazione democratica non è un optional utopico, ma una

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

necessità per la sopravvivenza e il progresso umano. Come già affermava Maria Montessori, serve un'educazione capace di salvare l'umanità sviluppando il valore dell'individuo e formando cittadini capaci di comprendere il proprio tempo.

Le istituzioni scolastiche, in alleanza con comunità, famiglie e organizzazioni internazionali, devono adottare approcci trasformativi che coltivino empatia, pensiero critico, resilienza e azione collettiva. Solo così si formeranno cittadini globali responsabili, capaci di costruire pace duratura e democrazie vive.

La scommessa è alta: investire nell'educazione oggi più che mai significa investire nella possibilità di un futuro migliore.

*

*

*

EDITORIAL

Educating for Peace and Democratic Participation

Daniel Ernesto Stigliano

Education for peace and democratic participation represents a fundamental pillar for building inclusive, just, and nonviolent societies. This issue of Didaskaloi explores the theoretical foundations, pedagogical practices, and contemporary challenges of an educational approach that integrates the promotion of what we would call positive peace: the absence of war is not sufficient to declare a state of peace; instead, social justice, equity, and harmonious relationships are necessary, maintained through the development of active democratic skills.

Drawing on the indelible contributions of authors such as Betty Reardon, Paulo Freire, and John Dewey, and basing any potential intervention on UNESCO's international reports, we can affirm that education must be transformative, dialogical, and action-oriented.

The contributions offer practical examples and recommendations, as well as highlighting the essential role of schools and lifelong learning in countering structural violence, social polarization, and civic disengagement.

In an era marked by armed conflicts—the “piecemeal world war,” as Pope Francis astutely called it—climate crises, growing inequalities, and the erosion of democracy,

education takes on a strategic role not only as a means of transmitting knowledge, but as the only virtuous instrument of social transformation.

UNESCO, with its Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development (UNESCO, 2023), an updated version of the first historic recommendation from 1974, emphasizes that education must provide new generations with the knowledge, socio-emotional skills, values, and behaviors necessary to participate effectively in democratic processes and promote peace.

Peace education (Navarro-Castro & Nario-Galace, 2019) is not an additional subject, but rather a holistic approach that permeates a person's entire educational journey, starting with school life.

As Jenkins (2019) emphasized, we need “peace education” that begins with a critical analysis of forms of violence—direct, structural, and cultural—to then structure an active culture of peace that includes the transfer of skills for nonviolent conflict resolution at the micro and macro levels (National Peace Academy, 2024).

Dewey inextricably linked education, democracy, and peace: a democratic society requires a school that trains critical and participatory citizens, but it is equally true that society, with its institutions—primarily schools—must contribute to creating an education that certifies its democratic vitality (Lopez & Fiorucci, 2017).

The much-debated democratic participation must be understood as an approach to society that goes beyond the simple act of voting: it involves civic action, intercultural dialogue, social justice, and global responsibility.

Betty Reardon (1988), a pioneer of peace education, emphasized that peace is a dynamic process: she defines it as “the transmission of knowledge about the requirements, obstacles, and possibilities of peace; the training in skills; and the development of reflective and participatory capacities” (National Peace Academy, 2024).

Peace is not static, but a continuous process of abolishing war and building just relationships (Reardon & Cabezudo, 2002). Following the teaching of the recently deceased Galtung (2008), a “negative” peace cannot suffice where conditions of direct violence do not exist; with the power of dialogue, the goal of peace education must be to continually reintroduce a way of living together that promotes respect for human rights, especially human dignity, which serves as a driving force for social justice and greater economic equity.

Freire (1970-2017; Editorial, 2023), winner of the UNESCO Peace Education Prize in 1986, remains a point of reference with his educational paradigm, according to which peace education must address all forms of violence, starting with structural

violence—poverty—and then eradicating cultural violence, consisting of discrimination based on stereotypes, which leads to hatred and segregation. In his *Pedagogy of the Oppressed*, he criticizes so-called “banking” education (the accumulation of knowledge!), which should be replaced by a pedagogy of problematization and critical awareness. Dialogue, reflection on experience, and transformative action (praxis) are indispensable tools for liberating both the oppressed from marginalization and the oppressors who, by seeking to accumulate material goods and values, destroy the prerequisites for peace within their own social context.

Freire's vision is linked to participatory democracy: citizens must not be mere spectators, but co-constructors of social reality, from a global perspective.

Education for democratic citizenship integrates human rights, the rule of law, pluralism, and skills for dialogue. UNESCO (2023) also promotes Global Citizenship Education (GCE) as a bridge between peace, rights, and sustainability, preparing young people to be “agents of change” in local and global contexts.

Effective educational practices are easily identifiable:

1. First, it is necessary to implement an integrated curriculum in schools with concrete proposals on peace, the resolution of small and large conflicts, and human rights, studying the critical history of conflicts;
2. Environmental education as a fundamental step in shaping a sense of respect for nature, a legacy for all human beings;
3. Attention to media literacy is crucial, today more than ever influenced by algorithms, hate speech, and fake news;
4. Pedagogy of participation and solidarity, understood in various contexts: service-learning projects, simulations of democratic assemblies, and dialogue circles; but also active methods such as cooperative learning, restorative circles (restorative practices), theater of the oppressed (Boal, inspired by Freire), and project-based learning related to local issues (e.g., migration, climate, inequalities).
5. Democratic school climate: the school as a “democratic community” (Dewey): student councils, shared conflict management, inclusion of minority voices. In Italy, experiences such as “schools without war” or intercultural education projects (Vivo Scuola, 2023).
6. Teacher training: teachers must be facilitators, not one-way authorities.

7. Courses on socio-emotional skills, implicit bias, and managing difficult dialogues.

Freire's method has long been integrated into Colombian school curricula (Valencia Agudelo, Gutiérrez Loaiza & Johansson, 2012). It promotes a culture of peace, connecting it to every form of institutional participation and, above all, to every development project, ensuring equity. The Canadian government also included peace education in its social studies curricula a couple of decades ago (Canada Report, 2001).

Contemporary issues inevitably pose challenges to schools, which cannot ignore social complexity; on the contrary, they are called upon to analyze it and train new generations capable of managing it. Beyond traditional school subjects, young people must address other issues:

1. Polarization of public opinion and misinformation, caused by social media that amplify hate speech; critical media education is necessary.

2. Democratic crisis and declining trust in institutions; education must rebuild a sense of autonomy.

3. Understanding conflict contexts and areas of tension, to prevent peace education from being considered "ideological."

4. Natural resources and ecological impact assessment, studying the difficulty of measuring the long-term effects of political decisions and behaviors.

5. Globalization and localism, universality of values, the right to difference.

All these reflections are connected to peace education.

Educating for peace and democratic participation is not a utopia, but a necessity for the survival and progress of humanity. As Maria Montessori stated, we need an education capable of saving humanity, developing the value of the individual and forming citizens capable of understanding their own times.

Schools, in collaboration with communities, families, and international organizations, must adopt transformative approaches that cultivate empathy, critical thinking, resilience, and action.

Bibliography

- Editorial, *Paulo Freire e la rivoluzione della pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, 2023; <https://edizionigruppoabele.it/paulo-freire-pedagogia-educazione-critica/>
- Freire P., *Pedagogia degli Oppressi*, Bloomsbury, 1970/2017.
- Galtung J., *Affrontare il conflitto, trascendere e trasformare*, ed. Plus (Pisa university press), Pisa, 2008.
- Jenkins T., *Comprehensive Peace Education*, in: Peters, M. (eds), *Encyclopedia of Teacher Education*, Springer, Singapore, 2019; https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_319-1
- Lopez G. & Fiorucci M., *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma Tre Press, 2017.
- National Peace Academy, *Cos'è l'educazione alla pace?, Campagna globale per l'educazione alla pace*, Sud Euclide, OH 94401, 2024; <https://www.peace-ed-campaign.org/it/what-is-peace-education/>
- Navarro-Castro L. & Nario-Galace J., *Peace Education: A Pathway to a Culture of Peace*, Center for Peace Education, Miriam College Quezon City, Philippines, (3th ed.) 2019.
- Reardon B.A. & Cabezudo A., *Learning to Abolish War: Teaching Toward a Culture of Peace*, Springer International, 2002.
- Reardon B.A., *Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility*, Teachers College Press, Columbia University, 1988.
- Report of Canada, *Education for Peace, Human Rights, Democracy, International Understanding and Tolerance*, Council of Ministers of Education of Canada and Canadian Commission for UNESCO, 2001.
- UNESCO, *Global citizenship and peace education*, www.unesco.org, 2023; <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education>
- UNESCO, *The Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development*, www.unesco.org, 2023; <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/recommendation>
- Valencia Agudelo G.D., Gutiérrez Loaiza A. & Johansson S., *Negoziare la pace: una sintesi di studi sulla risoluzione negoziata dei conflitti armati interni*, Studi politico, 40, 2012, 149-174.
- Vivo Scuola, *Educazione alla pace e solidarietà*, Portale Scuola della Provincia di Trento, 2023; <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Educazione-alla-pace-e-solidarieta>

ARTICOLO 1.**Generare pace attraverso il benessere scolastico: la scuola come laboratorio di armonia relazionale e cura sociale / *School Well-Being as a Pathway to Peace: Reimagining the School as a Laboratory of Relational Harmony and Social Care*¹**

IMMACOLATA MESSURI

Dipartimento di Scienze Umane

Università Telematica degli Studi IUL – Firenze, Italia

i.messuri@iuline.it

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2976-6355>

MATTEO CONTE

Dipartimento di Scienze Umane

Università Telematica degli Studi IUL – Firenze, Italia

m.conte@iuline.it

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3532-6871>

INES TEDESCO

Dipartimento di Scienze Umane

Università Telematica degli Studi IUL – Firenze, Italia

i.tedesco@iuline.it

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2310-5514>

ABSTRACT. Il contributo esplora il legame tra benessere scolastico e costruzione della pace come fondamento dell'educazione. La scuola è interpretata come spazio di umanizzazione, dove la cura orienta processi cognitivi, emotivi e sociali. Si propone una didattica del benessere capace di promuovere cooperazione, giustizia relazionale e inclusione. Centrale è il ruolo del docente come mediatore di relazioni significative.

¹ Il contributo è frutto di un lavoro condiviso tra tutti gli autori. Ai fini di riconoscimento accademico Immacolata Messuri è autrice dei paragrafi 4 e 5; Matteo Conte è autore del paragrafo 1 e 2; Ines Tedesco è autrice del paragrafo 3.

Il benessere emerge come principio generativo di comunità e pace sociale.

Parole chiave: benessere scolastico; educazione alla pace; pedagogia della cura; didattica relazionale.

ABSTRACT. *The paper explores the relationship between school well-being and the construction of peace as a foundational dimension of education. School is conceived as a space of humanization, where care guides cognitive, emotional, and social processes. It proposes a pedagogy of well-being aimed at fostering cooperation, relational justice, and inclusion. The teacher's role as a mediator of meaningful relationships is considered central. Well-being emerges as a generative principle of community and social peace.*

Keyword: *School well-being; Peace education; Pedagogy of care; Relational didactics*

1. Introduzione

L'esistenza umana, considerata nella sua trama relazionale e formativa, appare come processo di co-appartenenza al mondo, un divenire in cui il soggetto si costituisce in essa e attraverso di essa, non limitandosi esclusivamente ad abitare l'esperienza. L'interazione con il reale, pertanto, si esplica attraverso un'azione ermeneutica mediante la quale l'individuo elabora significati, dà forma alla propria identità, intreccia coordinate simboliche della propria appartenenza.

Abitare spazi e relazioni costituisce la cifra originaria del vivere umano. All'interno di tale dimora simbolica si determina la qualità del legame che ciascun soggetto instaura con il mondo e con l'alterità, non designabile come mera collocazione fisica, ma come modalità di *essere-nel-mondo* che implica coinvolgimento, significazione e responsabilità².

Il vivere, dunque, non può essere ridotto alla sola dimensione biologica della sopravvivenza, né esaurito nella sua funzionalità adattiva. Esso si dispiega come esercizio riflessivo e consapevole, come capacità di orientarsi nel fluire dell'esperienza attribuendo senso, valore e direzione al proprio orizzonte di senso³. Ne consegue che la distinzione tra mera sopravvivenza e pienezza del vivere dischiude un varco teorico attraverso cui il benessere si rivela nella sua statura di categoria fondativa dell'esperienza umana, sottraendosi a ogni riduzione meramente funzionale. Lo stare bene si configura, pertanto, come compimento di una consonanza profonda tra il mondo interiore del soggetto e l'orizzonte esteriore in cui egli è situato, quale esito di un processo di integrazione che coinvolge dimensioni affettive,

² M. Parricchi, Dall'abitare la natura alla cultura della sostenibilità: sentieri pedagogici, in M. Parricchi, B. Bocchi, C. Lelli (a cura di), *Abitare la sostenibilità*, Bergamo, Zeroseiup, 2020, pp. 21-29.

³ E. Morin, *La testa ben fatta*, trad. di S. Lazzari, Raffaello Cortina, Milano 1999.

cognitive e relazionali; esso assume così lo statuto di principio costitutivo dell'esperienza umana, inscrivendosi nel cuore stesso del vivere e sottraendosi a ogni riduzione a condizione meramente accessoria.

La riflessione filosofica ha storicamente articolato questa tensione lungo due direttrici paradigmatiche. Da un lato, la prospettiva edonistica, che iscrive il benessere nella dinamica del piacere e nella regolazione del rapporto tra soddisfazione e dolore; dall'altro, l'orizzonte umanistico di matrice aristotelica, in cui la felicità si delinea come esito di un processo di realizzazione di sé fondato sull'esercizio della virtù, sull'impegno etico e sulla tensione verso il bene⁴. Se la prima prospettiva si ancora a un equilibrio di stati affettivi, la seconda riconosce nella felicità una forma di attività dell'anima, un processo di autorealizzazione che trascende l'individualità isolata per aprirsi a una dimensione intrinsecamente relazionale e collettiva⁵.

Pertanto, il benessere autentico non può essere concepito come proprietà privata dell'individuo, né come esito autoreferenziale di un percorso soggettivo chiuso in sé stesso; esso si radica, piuttosto, nel tessuto vivo della comunità, trovando la propria possibilità di compimento nella reciprocità, nella partecipazione e nella corresponsabilità. Come sottolinea Martha Nussbaum⁶, il benessere assume la forma di una vita condivisa, in cui la felicità individuale si alimenta del contributo al benessere altrui, in un movimento circolare che intreccia indissolubilmente il destino del singolo a quello della collettività. Proprio questo intreccio tra dimensione individuale e collettiva, infatti, ci consente una rilettura del benessere in termini eminentemente relazionali: non più stato, ma esperienza; non più possesso, ma processo; non più risultato, ma pratica situata di interdipendenza.

Entro tale orizzonte teorico si colloca la prospettiva pedagogica del presente contributo, che descrive il benessere come esito di un processo formativo e culturale intenzionalmente costruito, radicato nelle pratiche di convivenza educativa e orientato alla configurazione di contesti generativi di cura, riconoscimento e responsabilità reciproca. Tale riflessione, infatti, intende indagare il nesso strutturale tra la costruzione del benessere nei contesti aula e la produzione delle condizioni di possibilità per la pace e per il benessere collettivo di comunità, nella consapevolezza che tali dimensioni si co-costituiscono all'interno di dinamiche relazionali e pedagogiche condivise⁷. In modo convergente, si intende operare una riconfigurazione dell'approccio al benessere in prospettiva pedagogica, sollecitando

⁴ G. Minois, *La ricerca della felicità. Dall'età dell'oro ai giorni nostri*, Edizioni Dedalo, Bari 2010.

⁵ L. Bruni, *L'economia, la felicità e gli altri. Un'indagine su beni e benessere*, Città Nuova, Roma 2004.

⁶ M.C. Nussbaum, *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, tr. it. M. Scattola, il Mulino, Bologna 1996.

⁷ M. Fiorucci, G. Crescenza, *Educare alla pace e alla cittadinanza. Riflessioni e prospettive a partire dall'analisi del paradigma del "Vivir bien"*, «MeTis – Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», XIII, 1 (2023), pp. 1-17.

una revisione profonda del senso stesso della formazione che viene considerata pratica di accompagnamento del soggetto nella tessitura di un'esistenza piena, significativa e consapevolmente abitata. Su tali premesse, l'educazione si sottrae a ogni riduzione alla mera accumulazione di saperi per configurarsi come processo di istituzione dell'umano, come spazio generativo in cui si dischiude la possibilità stessa di un'esistenza orientata al senso. Crescita personale ed *empowerment sociale* si intrecciano dunque in una relazione di co-implicazione, tale per cui lo sviluppo del soggetto e la trasformazione dei contesti culturali si alimentano reciprocamente entro una dinamica generativa e circolare. L'educazione si delinea, pertanto, come luogo di un equilibrio dinamico, intrinsecamente instabile e sempre in via di ridefinizione, in cui si articolano e si ricompongono le tensioni tra risorse interne ed esterne, tra interiorità e mondo, tra desiderio e responsabilità⁸.

Ne consegue che il benessere indossa gli abiti del costruito multidimensionale, di sintesi dinamica capace di intrecciare dimensioni biologiche, psicologiche, sociali e culturali che si intrecciano lungo direttrici processuali attraversate da tempo e spazio. Direttrici, queste, sensibili alle transizioni dell'esistenza e alle configurazioni relazionali in cui il soggetto è immerso⁹.

Generare benessere in classe per porre le basi alla pace e alla convivenza armonica tra gli studenti presuppone un equilibrio sempre in divenire, una dinamica oscillatoria tra sfide e risorse, in cui il docente è chiamato a mobilitare le proprie potenzialità per trasformare le criticità in occasioni di crescita individuale e collettiva. Il nesso tra emozioni positive, coinvolgimento attivo e qualità della vita consente di cogliere la pace nella sua dimensione generativa e cioè di quella forza espansiva capace di ampliare gli orizzonti della consapevolezza e di costruire risorse interiori durevoli¹⁰. Partecipazione alla vita comune, essere solidali, riporre fiducia nel prossimo, si ergono ad architravi di un'esistenza orientata alla fioritura umana¹¹. Coltivare il benessere collettivo per generare pace diviene pertanto una pratica esigente, che implica riflessività, cura sociale e personale. È in questa direzione, infatti, che si colloca l'apporto della pedagogia della complessità, la quale interpreta il benessere come uno spazio di fioritura e sviluppo armonico in cui prendono forma relazioni costruttive, fondate su equilibrio, connessione e consapevolezza.

La scuola si configura, per sua natura, come luogo privilegiato di intenzionalità educativa, contesto generativo in cui queste dinamiche possono essere coltivate e rese

⁸ A. Delle Fave, F. Massimini, M. Bassi, Edonismo ed eudaimonismo nella psicologia positiva, in *Selezione psicologica ed esperienza ottimale attraverso le culture. Empowerment sociale attraverso la crescita personale*, Springer, Dordrecht 2010, pp. 3-18.

⁹ A. Delle Fave (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, FrancoAngeli, Milano 2007.

¹⁰ B.L. Fredrickson, M.F. Losada, Positive affect and the complex dynamics of human flourishing, «*American Psychologist*», LX, 7 (2005), pp. 678-686.

¹¹ C. Peterson, *Pursuing the Good Life. 100 Reflections in Positive Psychology*, Oxford University Press, New York 2013.

oggetto di progettazione consapevole, fino a delinarsi come autentico laboratorio di umanità condivisa¹² dove la cura educativa equivale a quella via maestra entro cui costruire armonia, consapevolezza e solidarietà, senza ridurre l'educazione alla pace e alla convivenza civile ad un mero orientamento metodologico.

A partire da una ricostruzione delle radici epistemologiche del benessere in chiave pedagogica, il contributo si orienta verso l'esplorazione dei presupposti teorici di una didattica ad esso ispirata, intesa come pratica formativa capace di generare forme di realizzazione condivisa e di alimentare processi di coesione sociale. In ultima istanza, lo sguardo si sofferma sulla figura del docente, colto nella sua funzione più radicale di agente di cura e promotore di pace, chiamato ad assumere una responsabilità educativa che si configura come compito generativo: accompagnare la formazione di soggetti capaci di abitare il mondo in modo pieno, consapevole e relazionale, inscrevendo la propria esistenza entro una trama di legami pacifici con sé stessi, con l'alterità e con l'orizzonte più ampio del vivere comune¹³.

2. *Generare pace attraverso il benessere scolastico*

Il tema del benessere scolastico, assunto nella sua intrinseca natura di dispositivo relazionale, formativo e culturale, si configura come uno snodo nevralgico nella costruzione di una pedagogia della pace, trovando nel contesto classe il proprio spazio privilegiato di elaborazione. L'aula, infatti, si delinea come microcosmo sociale e simbolico in cui si generano, si negoziano e si trasformano le pratiche di convivenza, rendendo il benessere una condizione strutturale dell'esperienza educativa.

Generare pratiche pacifiche in ambienti scolastici implica, dunque, un oltrepasamento di quella concezione meramente regolativa della convivenza civile; bisogna intendere tali pratiche concentrandosi in primis sulla qualità dei legami, sulla densità dell'incontro e la cura delle interazioni quotidiane, che costituiscono la misura dell'agire pedagogico. Progettare pratiche didattiche volte alla costruzione della pace, equivale ad alimentare gesti ordinari di cura, ascolto e corresponsabilità che attraversano la quotidianità della vita di classe, i micro-processi ad essa legati, riconoscendo significati relazionali e senso di appartenenza¹⁴.

Ne consegue che la dimensione relazionale si configura come il nucleo generativo dell'esperienza educativa, il luogo vivo in cui essa prende forma e continuamente si rigenera, inscrevendosi entro un processo circolare di co-costruzione in cui soggettività, storie, linguaggi e vissuti si incontrano, si riconoscono e si trasformano

¹² S. Ulivieri, F. Cambi, P. Orefice, *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, Firenze University Press, Firenze 2010.

¹³ G. Monaco, *School well-being as a key determinant of educational quality. What is the teacher's role?*, «Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva», IX, 2 (2025).

¹⁴ D. Nicolella, *Da Montessori a Freire. Educare alla pace decostruendo la violenza*, «Journal of Health Care Education in Practice», VII, 1 (2025), pp. 5-15.

reciprocamente. Entro questa configurazione, il contesto classe emerge come esito emergente di pratiche relazionali intenzionali e condivise e la metafora del *respiro educativo*¹⁵ consente di restituire con particolare efficacia la densità di questo processo, richiamando l'urgenza di contrastare quelle forme di asfissia esistenziale generate dall'isolamento, dalla competizione esasperata e dalla frammentazione che contraddistinguono le società postmoderne. Educare alla pace, equivale pertanto ad una pratica di ossigenazione sociale, capace di riattivare circuiti di umanità e di riconoscimento reciproco, restituendo il soggetto alla consapevolezza di sé come essere-in-relazione.

Il benessere scolastico non si lascia ricondurre a una mera condizione psicologica di serenità individuale, si configura piuttosto come processo intersoggettivo, dinamico e situato, alimentato dalla qualità delle relazioni educative e dalla capacità della comunità scolastica di rigenerarsi attraverso pratiche intenzionali di cura che si esplicano attraverso tre movimenti pedagogici tra loro intrecciati: l'entrare in relazione, il costruire alleanza e il promuovere emancipazione¹⁶.

Il primo rinvia a una disponibilità autentica all'incontro, all'apertura verso la diversità e alla sospensione del giudizio; il secondo si radica nella co-elaborazione di significati, configurando la relazione educativa come spazio di negoziazione e riconoscimento e il terzo orienta verso processi di autonomia e responsabilità.

La figura del docente assume una funzione eminentemente maieutica, mediatrice, chiamata a tenere insieme polarità solo apparentemente antitetiche, quali: empatia e rigore, prossimità e distanza, accoglienza e responsabilizzazione. Proprio in questa tensione generativa abitano le condizioni necessarie per costruire legami autentici e forme di convivenza orientate alla pace.

In una prospettiva micro-pedagogica, la relazione educativa si configura come la cellula generativa del benessere scolastico e, al contempo, come il luogo di massima intensità etica dell'agire formativo¹⁷. È entro questa trama relazionale, minuta e quotidiana, che si dischiude, infatti, la possibilità di riconoscere l'altro nella sua irriducibile dignità di soggetto, sottraendolo a ogni riduzione a oggetto di intervento e restituendolo a una logica di incontro e di reciproco riconoscimento.

Affinché tale legame possa preservare la propria forza trasformativa, si rende necessario vigilare su alcuni fraintendimenti che ne compromettono la qualità e ne attenuano la portata educativa.

¹⁵ M.R. Mancaniello, Formarsi in un clima di classe collaborativo. Le metodologie partecipative per promuovere l'agio dell'apprendimento e prevenire le forme di disagio relazionale nella scuola dell'adolescenza, «Nuova Secondaria», XLII, 6 (2025), pp. 141-153.

¹⁶ M.G. Casares, Entrare in relazione, costruire un'alleanza e promuovere l'emancipazione, in C. Benelli, M.G. Casares (a cura di), (in)Tessere relazioni educative. Teorie e pratiche di inclusione in contesti di vulnerabilità, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 15-32.

¹⁷ E. Zambianchi, S. Scarpa, M. Costa, En-attività della relazione educativa e costruzione del sé, TAB Edizioni, Roma 2020.

Un primo nodo critico è rappresentato dalla pretesa *neutralità*¹⁸, che si manifesta quando l'insegnante si rifugia in una postura impersonale, confinando la propria azione nella mera trasmissione dei contenuti e sottraendosi alla responsabilità, inevitabilmente etica, di incidere nei processi di crescita dell'altro. Un secondo elemento di fragilità è costituito dalla *distanza*, che prende forma in relazioni fredde, irrigidite da una gerarchia non mediata, incapaci di generare fiducia e di sostenere un autentico riconoscimento reciproco¹⁹. Infine, si delinea il rischio della *dipendenza*, tipico di quelle configurazioni relazionali eccessivamente protettive o direttive, nelle quali il discente non viene accompagnato verso l'autonomia, ma trattenuto entro dinamiche che ne limitano l'iniziativa e la capacità di autodeterminazione²⁰.

È nel superamento consapevole di tali derive che la relazione educativa può riacquistare la propria densità generativa, configurandosi come matrice di benessere condiviso.

Una relazione autenticamente educativa si radica pertanto in un'alleanza generativa entro cui fiducia e libertà assumono la forma di orizzonte condiviso di crescita; un paradigma, questo, che si impone come principio fondativo di una pedagogia della pace che considera la vulnerabilità dell'altro come elemento caratterizzante della sua alterità.

Il benessere prende forma proprio in questa capacità di abitare la relazione nella sua complessità, accogliendo conflitti, differenze e fragilità come occasioni generative di apprendimento reciproco, di ridefinizione condivisa dei significati²¹, trasformando l'ambiente-classe in un laboratorio etico-relazionale, in cui pratiche di convivenza siano sempre e comunque orientate alla pace e rapporti sereni tra gli attori sociali.

Sul piano istituzionale, il benessere scolastico si delinea come processo sistemico e comunitario, che coinvolge in modo integrato dirigenti, docenti, studenti, famiglie e territorio, chiamati a co-costruire un ambiente educativo fondato su relazioni di fiducia e responsabilità condivisa. Il clima relazionale è frutto di cooperazione, comunicazione aperta e riconoscimento reciproco, in cui la leadership educativa assume i tratti di una pratica partecipativa e distribuita, capace di valorizzare l'alterità come risorsa generativa per promuovere coesione e corresponsabilità.

Ne consegue che la pace non coincide con la mera assenza di conflitto ma diviene competenza trasformativa capace di attraversare e rigenerare la complessità delle relazioni in senso dialogico e cooperativo, facendo del benessere la condizione stessa di possibilità di una convivenza autenticamente umana.

¹⁸ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2022.

¹⁹ J. Houssaye, *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*, ESF Éditeur, Paris 2015.

²⁰ M.S. Knowles, *From pedagogy to andragogy*, «Religious Education», LXXV, 4 (1980), pp. 202-211.

²¹ N. Pastena, «Abitare l'educativo». *Disabilità e Capability. Creare mondi antropo-eticamente sostenibili*, «Formazione & insegnamento», XI (2013), pp. 85-90.

Un ulteriore sviluppo di tale impostazione si rinviene nella pedagogia del dono²², che interpreta la relazione educativa come spazio privilegiato per costruire reciprocità. In tal senso, l'atto del donare, sottratto a ogni deriva paternalistica, si configura come dinamica fiduciaria e circolare di offerta e restituzione, capace di dischiudere un orizzonte simbolico entro il quale la relazione si fa atto di pace e di riconciliazione. In un contesto sociale attraversato da disuguaglianze e logiche competitive, tale prospettiva restituisce all'educazione la sua vocazione originaria di costruzione di comunità e di rigenerazione del legame sociale, configurando la scuola che assume il dono come grammatica relazionale quale laboratorio di umanità, luogo di solidarietà e coesione etica e, a tal proposito, il disagio giovanile, non può essere ridotto a una dimensione meramente psicologica, ma va interpretato come sintomo di una più ampia crisi di riconoscimento e partecipazione²³. La scuola è, oggi più che mai, chiamata a confrontarsi con tale fragilità attraverso la progettazione di ambienti di apprendimento generativi, nei quali ciascun soggetto possa esperire fiducia, appartenenza, autodeterminazione. La cura pedagogica intreccia, in tal senso, conoscenza e sensibilità, teoria e prassi, ha il dovere di reinterpretare il disagio come occasione di crescita del singolo e della comunità di appartenenza. Pertanto, il benessere non può essere relegato ad attività didattiche accessorie o in risposta ad una data emergenza; deve assumere, quindi, la statura di principio strutturante del fare scuola. Una scuola dove la formazione dei docenti si configura come snodo decisivo, capace di dettare linee guida chiare e precise all'insegnante, che diviene medium tra saperi, esperienza e umanità. L'istituzione scolastica necessita di professionisti capaci di costruire ambienti emotivamente sicuri, nei quali la fiducia diviene condizione dell'apprendere e la relazione veicolo di umanizzazione²⁴.

In questo scenario, si delinea un processo circolare e interdipendente, entro cui dimensioni psicologiche, sociali e culturali si intrecciano in un dinamismo relazionale in continua trasformazione e alimentato da partecipazione e riconoscimento reciproco. Si tratta, in questo senso, di un *ben-essere-con*: *con* gli altri, *con* l'ambiente, *con* l'intera comunità educativa, che orienta la riflessione pedagogica verso una prospettiva etico-politica in cui la cura si afferma come pratica quotidiana di cittadinanza attiva²⁵.

Costruire benessere per generare pace diviene un atto formativo che mira a generare soggettività consapevoli e, in tal senso, la pedagogia diviene parte integrante di un movimento educativo votato all'apertura verso l'altro, verso la responsabilità soggettiva e collettiva, in cui il benessere diviene autentico e riconducibile alla

²² M. Fabbri, La pedagogia del dono fra cura e complessità, «Ricerche di pedagogia e didattica», IV, 2 (2009), pp. 1000-1013.

²³ M. Conte, Come fiori di cristallo. Uno studio sul fenomeno Neet nel territorio pugliese, FrancoAngeli, Milano 2023.

²⁴ D. Dato, L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti, Progedit, Bari 2019.

²⁵ E. Napolitano, Educazione, comunità e politiche del territorio, FrancoAngeli, Milano 2015.

pienezza del *vivere-con*. Ne consegue un ecosistema pedagogico al cui interno la qualità dei legami, del dialogo e dell'empatia verso il prossimo divengono esperienze generative di pace che equivalgono a funzioni umanizzanti volte alla costruzione di orizzonti di senso, autoconsapevolezza ed autoefficacia²⁶.

La scuola ha bisogno di riappropriarsi della sua più alta vocazione: deve recuperare gli abiti di luogo di incontro e di edificazione di un'umanità condivisa, troppo spesso dimenticata o relegata in secondo piano.

3. *La didattica del benessere come via pedagogica alla pace*

Riflettere sulla didattica del benessere implica l'assunzione di una prospettiva che si innerva nel nucleo vivo di una pedagogia concepita come forma incarnata dell'agire educativo quotidiano volto alla promozione di strategie operative umanizzanti e capaci di riconoscere nella relazione lo snodo elaborativo dell'esistenza, della convivenza e del dialogo. Entro questo paradigma concettuale, lo spazio dell'aula assume valore epistemico e orienta l'istituzione scolastica verso pratiche etico-relazionali basate su processi di umanizzazione condivisa²⁷.

Anche il concetto di successo formativo, entro questa prospettiva, necessita di una rilettura sostanziale. Esso tende a sottrarsi alla logica delle performance per diventare sinonimo di esperienza generativa fondata sul riconoscimento, il valore dell'alterità. Ciascun soggetto deve essere messo in condizione di percepirsi come competente e valorizzato nella propria singolarità in un'ottica propensa a quello che possiamo definire *successo autentico*.

La didattica del benessere si delinea quindi come progetto pedagogico intrinsecamente etico e politico, volto a promuovere una cultura della cura, della pace, che si traduce in pratica trasformativa del sapersi destreggiare *tra* e *con* gli altri. Tale didattica poggia su tre fondamenti interconnessi, e cioè la *dimensione esistenziale*, volta ad alimentare la consapevolezza di sé come soggetto in divenire; la *dimensione relazionale*, che si radica nella cooperazione, nel dialogo e nel riconoscimento reciproco e, infine, la *dimensione progettuale*, che apre alla possibilità di immaginare e costruire il futuro basato sui principi di libertà e responsabilità. L'integrazione armonica di queste tre dimensioni consente di delineare un modello educativo capace di formare cittadini in grado di abitare la complessità del reale e di orientare il proprio agire verso la costruzione del bene comune²⁸.

La realizzazione di una didattica del benessere esige, tuttavia, un ripensamento

²⁶ V. Berardinetti, G.A. Toto, La scuola come laboratorio di pace: comunicazione efficace e trasformazione culturale, «Journal of Health Care Education in Practice», VII, 1 (2025), pp. 25-34.

²⁷ M.L. Iavarone, Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile, Bruno Mondadori, Milano 2008.

²⁸ V. Guerrini, L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica. Il ruolo della scuola, Mimesis Edizioni, Milano 2018.

radicale delle pratiche educative, chiamate a riorientarsi secondo un paradigma inclusivo che si esplica in ambienti caratterizzati da positività relazionale ed emotivamente accoglienti. Necessita, questo modo diverso di concepire l'azione didattica, l'accoglienza della diversa pluralità di tempi, stili di apprendimento e diverse potenzialità, con l'obiettivo di garantire equità formativa volta alla giustizia educativa²⁹.

La pace prende forma laddove la diversità viene riconosciuta come occasione di apprendimento reciproco³⁰; ne deriva, quindi, che gli indicatori del benessere educativo debbano essere necessariamente protesi verso un apprendimento autentico e intrinsecamente radicato verso l'attenzione per la cura e il rispetto verso l'individualità.

La didattica del benessere si amplia fino a configurarsi come prospettiva complessiva dell'istituzione scolastica, anche se la letteratura evidenzia come la percezione del benessere non sia uniforme nei diversi gradi di istruzione.

Nella scuola secondaria, ad esempio, tende a prevalere un impianto orientato alla prevenzione e al controllo, incentrato sulla gestione dei comportamenti a rischio e sulla regolazione disciplinare che, pur rispondendo a istanze concrete, finisce per ridurre il benessere a dispositivo emergenziale, circoscrivendolo alla gestione del disagio³¹. Il costruito, pertanto, tende a perdere la propria valenza generativa e viene ricondotto a una funzione contenitiva. Promuovere benessere implica, al contrario, un lavoro quotidiano di tessitura relazionale, fondato sulla costruzione della fiducia e sulla consapevolezza che la pace non scaturisce dall'eliminazione del conflitto, ma dalla capacità di accoglierlo e trasformarlo in occasione di crescita condivisa.

Nei contesti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, invece, il costruito del benessere educativo, si configura come ambito privilegiato di ricerca e sperimentazione pedagogica, entro cui prendono forma modelli educativi orientati allo sviluppo integrale del bambino e alla ricerca di un equilibrio dinamico tra dimensione corporea, affettiva e cognitiva³². Tale impostazione, radicata in una visione olistico-pedagogica dell'educazione, non dovrebbe tuttavia restare confinata ai primi segmenti del percorso scolastico, ma essere assunta lungo l'intero continuum formativo quale principio regolativo dell'azione pedagogica. Questa prospettiva colloca l'educazione alla pace verso la costruzione intenzionale del benessere individuale e collettivo capace di orientare le pratiche didattiche verso una cultura

²⁹ V. Palmieri, Educare alla pace. Buone prassi per co-progettare nuovi paradigmi di comunità, «Personae. Scenari e prospettive pedagogiche», I, 1 (2022), pp. 80-87.

³⁰ S. Bornatici, Dialoghi im-possibili. Pedagogia e culture della pace, in Progettare futuri possibili. Pluralismo dei paradigmi e tras-formazione, Pensa Multimedia, Lecce 2025, pp. 210-217.

³¹ A. Zini, L. Scipione, Il benessere a scuola. Sviluppo e risultati di un'inchiesta partecipativa, «Q-Times Webmagazine», (2024), pp. 644-656.

³² M. Montanari, Promuovere l'educazione alla pace come pratica di prevenzione inclusiva nella scuola dell'infanzia e primaria, «Form@re», XXIII, 3 (2023).

dedita alla convivenza solidale e alla responsabilità condivisa. In molti casi, anche le dimensioni spaziali e organizzative della scuola hanno una responsabilità non trascurabile. La configurazione ambientale incide, infatti, in modo determinante sul clima emotivo e sulla qualità dell'esperienza educativa, influenzando il senso di appartenenza, la motivazione e la fiducia.

La persistenza di assetti architettonici rigidi e gerarchicamente ordinati orienta l'azione didattica verso un ormai obsoleta concezione trasmissiva dell'insegnamento. Lo spazio educativo, per farsi generativo di benessere e di pace, invece, è chiamato a riconfigurarsi come luogo preposto ad agevolare la relazione, la partecipazione e interazione tra i soggetti in via di sviluppo. Ripensare gli spazi scolastici in un'ottica di benessere equivale quindi alla riscrittura di una vera e propria grammatica architettonica volta alla cura della persona³³.

Sulla base di queste considerazioni, si può quindi affermare che il benessere scolastico assume una valenza eminentemente comunitaria fondata sulla reciprocità volta alla costruzione di una cultura della speranza, generatrice di umanità e capace di donare al futuro i dettami per una società civile.

4. *Pedagogia della cura e cultura del dialogo: il clima scolastico come spazio di benessere e di pace*

Esplorare il clima scolastico implica il riconoscimento di una dimensione costitutiva dell'esperienza educativa come trama etica, affettiva e relazionale che permea spazi, tempi e interazioni, orientando in profondità i processi di apprendimento, le forme della partecipazione e le modalità della convivenza. Esso non si lascia ricondurre a un mero fattore ambientale, ma si configura come costruzione culturale e intersoggettiva, quale tessuto simbolico che prende forma nell'intreccio quotidiano di linguaggi, emozioni, pratiche e aspettative condivise.

La pedagogia della cura, fondata sulla qualità del clima scolastico, si rivela intrinsecamente correlata alla qualità delle relazioni che lo sostengono e lo rendono possibile. Laddove la comunità educante è capace di coltivare fiducia, reciprocità e dialogo, si dischiudono spazi di benessere e si rendono praticabili condizioni autentiche di convivenza pacifica³⁴. Ne consegue che, affinché l'attenzione al soggetto e il benessere non si disperdano in manifestazioni episodiche, esse sono chiamate a tradursi in cura intenzionale e continuativa delle relazioni, sottraendosi, però, da ogni deriva sentimentalistica.

³³ E. Mosa, Ambienti di apprendimento innovativi, in L. Tosi, E. Mosa, G. Biondi (a cura di), Edilizia scolastica e spazi di apprendimento. Linee di tendenza e scenari, Fondazione Agnelli, Torino 2019, pp. 25-51

³⁴ B. Bocchi, G. Cavrini, *Il clima scolastico come indice di benessere nella scuola*, in *AIQUAV 2019. VI Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana per gli Studi sulla Qualità della Vita. Libro dei contributi brevi*, 2019, pp. 107-114.

Tale orientamento, improntato verso l'attenzione da ciò che è *altro da sé*, riconosce nella vulnerabilità una dimensione costitutiva dell'umano e dell'apprendere, orientando il processo di insegnamento-apprendimento verso l'inclusione, la cooperazione e la promozione della cultura della non-violenza. Questo orientamento pedagogico equivale ad un esercizio di democrazia affettiva, volto ad alimentare un *ethos* condiviso, capace di integrare dimensione cognitiva e affettiva e di generare contesti di apprendimento fecondi, densi di senso e autenticamente significativi. L'atto pedagogico orientato alla cura necessita della presenza di un docente volto all'assunzione di una postura maieutica e mediativa, di un capace di promuovere dinamiche gruppali a scapito di quelle individualistiche. Egli è chiamato a orientare la relazione educativa oltre il perimetro duale del rapporto con il soggetto in formazione, estendendola all'intera comunità educante secondo una logica di corresponsabilità e di co-costruzione del bene comune³⁵. Tratto distintivo di un clima educativo orientato alla cura è la gestione trasformativa del conflitto, intesa come espressione di pluralità di valori, vissuti e aspettative. Bisogna educare ad una diversa lettura del conflitto, trasmettendo ai più giovani che questo si configura come processo di alfabetizzazione emotiva, capace di legittimare le differenze, attivare pratiche di negoziazione dei significati e di trasfigurare il dissenso in occasione di dialogo e crescita condivisa³⁶, laddove il concetto di crescita equivale proprio all'azione del curare in senso stretto.

L'educazione affettiva attraversa trasversalmente discipline e ordini di scuola, configurandosi come matrice generativa di consapevolezza di sé, empatia e riflessività, competenze imprescindibili tanto per l'autoregolazione quanto per l'edificazione di legami solidi e duraturi. Lungi dall'essere relegata a sfera privata, l'affettività costituisce il terreno originario entro cui germinano motivazione, curiosità e creatività, assumendo una funzione strutturante nei processi di apprendimento.

Integrare dimensione cognitiva ed emotiva significa, pertanto, promuovere la formazione di personalità equilibrate, capaci di pensiero critico, sensibilità etica e apertura alla differenza. Da tale impostazione discende una didattica che non si limita ad aggiungere *moduli emotivi*, ma riconfigura in profondità le pratiche educative, quali tempi, spazi e dispositivi valutativi, orientandole verso un apprendimento situato nella relazione³⁷.

Collegialità, partecipazione e corresponsabilità si affermano come criteri organizzativi, mentre il benessere di studenti e docenti viene riconosciuto quale

³⁵ G. Monaco, M. Conte, *Il superamento dei Patti Educativi per la creazione di Patto Educativo Globale come traiettoria verso una comunità educante*, «Quaderni di Pedagogia della Scuola», VIII, 1 (2025), pp. 35-43.

³⁶ S. Scarpa, E. Zambianchi, *I conflitti a scuola quali occasione di crescita personale e sociale*, «Nuova Secondaria», XLII (Suppl. 6), 2025, pp. 125-317.

³⁷ E. Visconti, *Pedagogia ed ermeneutica delle emozioni*, «Formazione & insegnamento», XIV, 2 (2016), pp. 201-216.

condizione abilitante dell'apprendere, all'interno di una scuola che assume la cura delle relazioni, coltiva la fiducia e istituzionalizza l'ascolto. A scuola si apprende a vivere nella differenza, ad abitare la complessità senza ricorrere a logiche di sopraffazione, a trasformare energie emotive in risorse generative.

Tuttavia, a fronte di tale visione orientata alla costruzione del benessere e alla generazione di condizioni di pace educativa, permangono, e talora si acuiscono, barriere di natura strutturale che ne ostacolano la piena realizzazione. Tali ostacoli si configurano sottoforma di irrigidimenti professionali che comprimono la capacità riflessiva e cooperativa dei docenti; di chiusure disciplinari che continuano a privilegiare assetti trasmissivi e compartimentati del sapere. Bisogna, a talune considerazioni, aggiungere le barriere dei dispositivi burocratici che, lungi dal sostenere l'azione pedagogica, frammentano la comunicazione e sottraggono tempo e senso alla relazione educativa, generando tensione strutturale tra l'intenzionalità trasformativa del progetto educativo e la persistenza di un modello istituzionale ancora ancorato a paradigmi di controllo, standardizzazione e adempimento formale. Oltrepassare tali vincoli in un'ottica generativa di cura e benessere, implica una riconfigurazione della scuola come ecosistema di relazioni e di significati, capace di rigenerarsi attraverso una governance autenticamente orientata alla costruzione di una comunità educante orientata all'attenzione verso il prossimo e al reciproco riconoscimento entro una grammatica relazionale³⁸.

La pace, intesa come esito quotidiano di un equilibrio dinamico, si manifesta attraverso pratiche di rispetto, ascolto e corresponsabilità educativa che si traducono quell'azione di cura che attraversa la dimensione individuale per costruire il bene comune.

5. Conclusioni

La riflessione sviluppata nel corso del presente contributo consente di riconoscere come la pace si configuri come processo generativo e circolare, che trova nel benessere educativo la propria matrice originaria e, simultaneamente, il proprio continuo nutrimento. Essa si istituisce nella trama quotidiana della costruzione di significati condivisi, laddove la cura si traduce in pratica intenzionale, la reciprocità assume valore metodologico e la consapevolezza relazionale orienta l'agire educativo. Per tali ragioni, è possibile affermare che la cultura della pace a scuola si configuri come la summa di ambienti capaci di accogliere la complessità delle emozioni, di riconoscere la dignità dei legami e di assumere la differenza quale risorsa formativa, sottraendola a ogni logica di normalizzazione.

Da questa impostazione prende forma una didattica che assume il successo formativo,

³⁸ S. Bornatici, Dialoghi im-possibili. Pedagogia e culture della pace, in Progettare futuri possibili. Pluralismo dei paradigmi e trasformazione, Pensa Multimedia, Lecce 2025, pp. 210-217.

il benessere e il piacere di apprendere quali assi portanti, tanto sul piano epistemico quanto su quello operativo, di una pedagogia orientata alla pace³⁹ che trova espressione in una scuola, quale spazio di umanizzazione, intesa come luogo di sviluppo armonico della persona nelle sue dimensioni cognitive, affettive e sociali. Pertanto, il successo formativo coincide con quel processo di riconoscimento reciproco, nel quale l'autostima si edifica attraverso la partecipazione significativa alla vita della comunità educante; entro tale dinamica, il benessere si sottrae alla dimensione del comfort per configurarsi come equilibrio dinamico tra motivazione, appartenenza e sicurezza relazionale⁴⁰.

In aggiunta, anche il clima scolastico, quale dimensione dinamica e costitutiva entro cui la cura si istituzionalizza come forma concreta di convivenza pacifica, indossa gli abiti di orizzonte relazionale in cui i legami generano fiducia, le tensioni si trasformano in occasioni di dialogo e il conflitto viene riconosciuto nella sua valenza pedagogica. La gestione del conflitto, l'educazione affettiva e la comunicazione empatica si delineano come dispositivi etici attraverso i quali prende forma un *ethos* fondato sulla corresponsabilità e sulla giustizia relazionale.

L'educazione alla pace e l'educazione alla relazione si configurano, così, come due articolazioni di un medesimo orizzonte pedagogico che, pur mantenendo specificità proprie, convergono nell'intento comune di promuovere uno sviluppo armonico del soggetto in formazione e la dimensione socio-emotiva si istituisce come tessuto connettivo capace di intrecciare emozione, pensiero e valore, dando origine a una cultura scolastica fondata su relazioni significative e su pratiche di apprendimento partecipato.

In questo scenario, il docente assume la funzione di progettista di ecologie di apprendimento. Esso è chiamato a orchestrare vincoli generativi, spazi di autonomia, a trasformare relazioni in risorse cognitive, orientando lo sviluppo della capacità di agire negli studenti⁴¹.

Detto ciò, appare necessario che la ricerca pedagogica non possa soffermarsi solo sulla dimensione descrittiva. Essa è chiamata ad assumere la fisionomia di un laboratorio trasformativo, capace di interrogare criticamente curricoli e pratiche valutative, proprio alla luce del ben-essere relazionale. Ed è in questa direzione che si avverte l'esigenza di porre un particolare accento sull'elaborazione di strumenti valutativi che esulino dalla quantificazione dei risultati e che restituiscano all'apprendimento la dimensione etica, situata e orientativa⁴². Ciò richiede

³⁹ V. Guerrini, *L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica. Il ruolo della scuola*, cit., Mimesis Edizioni, Milano 2018.

⁴⁰ A. Delle Fave, F. Massimini, M. Bassi, *Edonismo ed eudaimonismo nella psicologia positiva*, in *Selezione psicologica ed esperienza ottimale attraverso le culture. Empowerment sociale attraverso la crescita personale*, Springer, Dordrecht 2010, pp. 3-18, cit.

⁴¹ D. Dato, *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, Progedit, Bari 2019, cit.

⁴² V. Grion, G. Slaviero, *L'interazione fra orientamento e valutazione*, «*La ricerca*», 26 (2024), pp. 13-17.

l'attivazione di politiche e scelte organizzative coerenti, orientate alla costruzione di ambienti autenticamente inclusivi, alla distensione dei tempi didattici per favorire la riflessività, alla progettazione di spazi che abilitino l'incontro e la collaborazione, nonché alla strutturazione di percorsi di formazione per i docenti in servizio, incentrati sullo sviluppo di competenze comunicative, riflessive ed emotive⁴³.

Così intesa, la pace si disvela come sintesi del divenire educativo, assume la forma del benessere, ne custodisce l'essenza e intreccia conoscenza, cura, riflessività ed empatia, ergendosi come principio pervasivo che attraversa ogni gesto educativo autentico volto alla costruzione di orizzonti umani atti alla realizzazione dell'autoconsapevolezza.

Analizzata in chiave teorica, tale riflessione, necessita una traduzione in pratiche educative situate e capaci di incarnare l'azione didattica protesa alla pedagogia della pace. Ciò implica l'adozione intenzionale di dispositivi didattici che rendano la relazione oggetto e al contempo veicolo dell'apprendimento attraverso la strutturazione di spazi dialogici stabili come, ad esempio la creazione di comunità di discussione in classe⁴⁴, l'uso sistematizzato del *circle time*⁴⁵ e l'introduzione di pratiche filosofiche per lo sviluppo del pensiero critico già nella scuola dell'infanzia e primaria⁴⁶. Pratiche, queste, volte alla trasformazione del gruppo-classe in comunità di apprendimento fondate sulla valorizzazione di momenti di meta-riflessione e rielaborazione dei vissuti affettivi degli attori sociali.

A tali pratiche si affianca la necessità di una riconfigurazione organizzativa che sostenga la continuità di tali processi: tempi distesi che consentano l'elaborazione condivisa dell'esperienza, ambienti flessibili capaci di favorire interazione e un focus particolare sui processi di crescita, non solo sugli esiti.

Questa impalcatura didattica necessita di un docente progettista di ecologie formative, capace di sostenere la trasformazione della classe in un ambiente capace di generare senso, appartenenza e responsabilità; un professionista capace di tenere insieme cura e rigore, prossimità e intenzionalità. La pace come pratica da vivere e co-costruire passa inevitabilmente attraverso la figura dell'insegnante che si fa garante di quell'azione orientativa che tende a forme di umanizzazione condivisa e che traducono la complessità relazionale in occasioni di crescita personale e collettiva.

Parallelamente, si impone per il mondo della ricerca pedagogica, un compito altrettanto esigente, cioè quello di orientarsi verso indagini capaci di cogliere la

⁴³ G. Lombardi, *Il ruolo delle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti nella costruzione di processi inclusivi*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XII, 2 (2024), pp. 103-113.

⁴⁴ N. Russo, L. Refrigeri, *Il contributo della pedagogia alla valutazione degli apprendimenti attraverso il debate*, «Ricercazione», XV, 2 bis (2023), pp. 221-236.

⁴⁵ A. Locchi, *Il circle time*, in *Scuola per la cittadinanza: idee, percorsi, contesti*, PM Edizioni, 2020, pp. 93-96.

⁴⁶ G. Ruzzante, *La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva*, «Formazione & insegnamento», XIV (2016), pp. 195-202.

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

natura situata e processuale del benessere e della pace nei contesti educativi. Ciò richiede lo sviluppo di metodologie integrate, qualitative e quantitative capaci di restituire la densità delle dinamiche relazionali e la costruzione di strumenti valutativi sensibili alle dimensioni emotive. Si rende altresì necessario promuovere studi longitudinali che analizzino l'impatto delle pratiche di cura sui processi di sviluppo individuale e collettivo, nonché esplorazioni comparative tra contesti e sistemi educativi differenti, al fine di individuare modelli trasferibili e replicabili.

La ricerca è pertanto chiamata a configurarsi essa stessa come pratica trasformativa, capace di dialogare con i contesti scolastici, co-costruire conoscenza e contribuire alla ridefinizione delle politiche e delle culture organizzative.

Attraverso questo intreccio fecondo tra teoria e prassi, tra indagine e azione, diviene possibile sostenere una scuola capace di generare benessere e di educare alla pace come esperienza vissuta, inscrevendo l'educazione entro un orizzonte di responsabilità condivisa che riconosce, nella relazione, il principio originario e il destino dell'umano.

Bibliografia

- Berardinetti V., Toto G. A., La scuola come laboratorio di pace: comunicazione efficace e trasformazione culturale, in *Journal of Health Care Education in Practice*, 7(1), 2025, pp. 25-34.
- Bocchi B., Cavrini G., Il clima scolastico come indice di benessere nella scuola, in *AIQUAV 2019. VI Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana per gli Studi sulla Qualità della Vita. Libro dei contributi brevi*, 2019, pp. 107-114.
- Bornatici S., Dialoghi im-possibili. Pedagogia e culture della pace, in *Progettare futuri possibili. Pluralismo dei paradigmi e tras-formazione*, Pensa Multimedia, 2025, pp. 210-217.
- Bruni L., *L'economia, la felicità e gli altri. Un'indagine su beni e benessere*, Città Nuova, Roma 2004.
- Casares M. G., Entrare in relazione, costruire un'alleanza e promuovere l'emancipazione, in Benelli C., Casares M. G. (a cura di), (in)Tessere relazioni educative. Teorie e pratiche di inclusione in contesti di vulnerabilità, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 15-32.
- Conte M., *Come fiori di cristallo. Uno studio sul fenomeno Neet nel territorio pugliese*, FrancoAngeli, Milano 2023.
- D'Antone A., Parricchi M., *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*, Zeroseiup, 2020.
- Dato D., *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, Progedit, Bari 2019.
- Delle Fave A. (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, FrancoAngeli, Milano 2007.

- Delle Fave A., Massimini F., Bassi M., Edonismo ed eudaimonismo nella psicologia positiva, in *Selezione psicologica ed esperienza ottimale attraverso le culture*, Springer, Dordrecht 2010, pp. 3-18.
- Fabbri M., La pedagogia del dono fra cura e complessità, in *Ricerche di pedagogia e didattica*, 4(2), 2009, pp. 1000-1013.
- Fiorucci M., Crescenza G., Educare alla pace e alla cittadinanza, in *MeTis*, 13(1), 2023, pp. 1-17.
- Fredrickson B. L., Losada M. F., Positive affect and the complex dynamics of human flourishing, in *American Psychologist*, 60(7), 2005, p. 678.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2022.
- Grion V., Slaviero G., L'interazione fra orientamento e valutazione, in *La ricerca*, 26, 2024, pp. 13-17.
- Guerrini V., *L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica: il ruolo della scuola*, Mimesis, Milano 2018.
- Houssaye J., *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*, ESF Éditeur, Paris 2015.
- Iavarone M. L., *Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- Knowles M. S., *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*, Cambridge Adult Education, Englewood Cliffs (NJ) 1980.
- Locchi A., Il circle time, in *Scuola per la cittadinanza: idee, percorsi, contesti*, PM Edizioni, 2020, pp. 93-96.
- Lombardi G., Il ruolo delle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti nella costruzione di processi inclusivi, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(2), 2024, pp. 103-113.
- Mancaniello M. R., Formarsi in un clima di classe collaborativo, in *Nuova Secondaria*, 42(6), 2025, pp. 141-153.
- Minois G., *La ricerca della felicità. Dall'età dell'oro ai giorni nostri*, Dedalo, Bari 2010.
- Monaco G., Conte M., Il superamento dei Patti Educativi per la creazione di Patto Educativo Globale come traiettoria verso una comunità educante, in *Quaderni di Pedagogia della Scuola*, 8(1), 2025, pp. 35-43.
- Monaco G., School well-being as a key determinant of educational quality. What is the teacher's role?, in *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 9(2), 2025.
- Montanari M., Promuovere l'educazione alla pace come pratica di prevenzione inclusiva, in *Form@re*, 23(3), 2023.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 1999.
- Mosa E., Ambienti di apprendimento innovativi, in Tosi L., Mosa E., Biondi G., *Edilizia scolastica e spazi di apprendimento*, Fondazione Agnelli, Torino 2019, pp. 25-51.
- Napolitano E., *Educazione, comunità e politiche del territorio*, FrancoAngeli, Milano

2015.

Nicolella D., Da Montessori a Freire: educare alla pace decostruendo la violenza, in *Journal of Health Care Education in Practice*, 7(1), 2025, pp. 5-15.

Nussbaum M. C., *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, il Mulino, Bologna 1996.

Palmieri V., Educare alla pace, in *Personae*, 1(1), 2022, pp. 80-87.

Parricchi M., Dall'abitare la natura alla cultura della sostenibilità: sentieri pedagogici, in Parricchi M., Bocchi B., Lelli C. (a cura di), *Abitare la sostenibilità*, Zeroseiup, Bergamo 2020, pp. 21-29.

Pastena N., "Abitare l'educativo", in *Formazione & insegnamento*, 11, 2013, pp. 85-90.

Peterson C., *Pursuing the good life. 100 reflections in positive psychology*, Oxford University Press, Oxford 2013.

Russo N., Refrigeri L., Il contributo della pedagogia alla valutazione degli apprendimenti attraverso il debate, in *RicercaAzione*, 15(2 bis), 2023, pp. 221-236.

Ruzzante G., La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva, in *Formazione & insegnamento*, 14, 2016, pp. 195-202.

Scarpa S., Zambianchi E., I conflitti a scuola quali occasione di crescita personale e sociale, in *Nuova Secondaria*, XLII (Suppl. 6), 2025, pp. 125-317.

Ulivieri S., Cambi F., Orefice P., *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, Firenze University Press, Firenze 2010.

Visconti E., Pedagogia ed ermeneutica delle emozioni, in *Formazione & insegnamento*, 14(2), 2016, pp. 201-216.

Zambianchi E., Scarpa S., Costa M., *En-attività della relazione educativa e costruzione del sé*, TAB Edizioni, Roma 2020.

Zini A., Scipione L., Il benessere a scuola, in *Q-Times Webmagazine*, 2024, pp. 644-656.

ARTICOLO 2.

Educare alla pace nell'onlife: educazione civica, cittadinanza digitale e media literacy nella scuola italiana post-2019 / *Educating for Peace in the Onlife: Civic Education, Digital Citizenship and Media Literacy in Italian Schools after Law 92/2019*

ROSA MINERVA

Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione

Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Bari, Italia

rosa.minerva@uniba.it

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9289-3024>

ABSTRACT:

Il contributo analizza il ruolo dell'educazione civica nella scuola italiana post-2019 come dispositivo pedagogico per promuovere partecipazione democratica, cittadinanza digitale ed educazione alla pace. A partire dal paradigma dell'onlife, la media literacy viene interpretata come competenza critica, etica e partecipativa, necessaria per abitare responsabilmente l'infosfera, contrastare disinformazione e polarizzazione, e formare cittadini consapevoli e dialogici.

Keywords: Educazione civica; cittadinanza digitale; media literacy; educazione alla pace.

ABSTRACT:

This paper analyses the role of civic education in Italian schools since 2019 as a pedagogical tool for promoting democratic participation, digital citizenship and peace education. Drawing on the 'onlife' paradigm, media literacy is interpreted as a critical, ethical and participatory skill, necessary for engaging responsibly with the infosphere, countering disinformation and polarisation, and fostering informed and dialogue-oriented citizens.

Keywords: Civic education; digital citizenship; media literacy; peace education.

1. Introduzione

Le democrazie contemporanee attraversano una fase di profonda trasformazione, segnata dall'indebolimento della partecipazione politica tradizionale, dalla crescente sfiducia verso le istituzioni e dalla progressiva polarizzazione del discorso pubblico.¹ Tali fenomeni non riguardano soltanto la sfera politica in senso stretto, ma interrogano direttamente l'educazione, poiché chiamano in causa la formazione di cittadini capaci di comprendere la complessità del presente, esercitare il pensiero critico e partecipare responsabilmente alla vita collettiva. In questa prospettiva, la scuola non può limitarsi a trasmettere conoscenze civiche e costituzionali, ma è chiamata a promuovere competenze democratiche, comunicative e relazionali, indispensabili per abitare consapevolmente una società sempre più interconnessa. La crisi della partecipazione si intreccia oggi con la trasformazione dell'ecosistema informativo. L'espansione dei media digitali e delle piattaforme social ha ampliato le possibilità di accesso all'informazione e di espressione pubblica, ma ha anche reso più fragile il rapporto tra verità, opinione, emozione e consenso.²

La diffusione di fake news, disinformazione, linguaggi d'odio e forme di manipolazione comunicativa mostra come la cittadinanza democratica non possa più essere pensata separatamente dalla cittadinanza digitale³. Essere cittadini, nell'attuale infosfera, significa anche saper selezionare le fonti, interpretare criticamente i contenuti, riconoscere le strategie persuasive e assumere responsabilità rispetto alle proprie pratiche comunicative.⁴

In tale scenario, il paradigma dell'onlife offre una chiave interpretativa particolarmente significativa. La distinzione tra online e offline appare sempre meno netta: le esperienze sociali, cognitive, affettive e partecipative degli studenti si costruiscono ormai in un ambiente ibrido, nel quale analogico e digitale si compenetrano continuamente. Per questa ragione, educare nell'onlife non significa semplicemente introdurre strumenti tecnologici nella didattica, ma ripensare l'esperienza educativa alla luce dei nuovi modi in cui le informazioni circolano, le relazioni si configurano e le identità si formano⁵. La scuola, in quanto presidio democratico, è chiamata a fornire agli studenti strumenti culturali e critici per comprendere tali processi, evitando tanto una visione ingenuamente celebrativa del digitale quanto una prospettiva meramente difensiva o proibitiva.

¹ P. Norris, *Democratic Deficit. Critical Citizens Revisited*, Cambridge University Press, Cambridge 2011; P. Mair, *Ruling the Void. The Hollowing of Western Democracy*, Verso, London-New York 2013.

² L. McIntyre, *Post-verità*, UTET, Milano 2019; S. Moriggi, M. Pireddu, «Vivere e non sapere. Fenomenologia della post-truth tra educazione e comunicazione», *Future of Science and Ethics*, vol. 2, n. 1, 2017, pp. 96-105.

³ R. Minerva, *Educare alla consapevolezza. Percorsi pedagogici per fronteggiare le paure nell'era dell'infodemia*, FrancoAngeli, Milano 2026.

⁴ L. McIntyre, *Post-verità*, UTET, Milano 2019; S. Moriggi, M. Pireddu, «Vivere e non sapere. Fenomenologia della post-truth tra educazione e comunicazione», *Future of Science and Ethics*, vol. 2, n. 1, 2017, pp. 96-105.

⁵ L. Floridi, *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer, Cham 2015.

Il ritorno dell'educazione civica nella scuola italiana, a partire dalla Legge 20 agosto 2019, n. 92, rappresenta in questo senso un passaggio rilevante. La sua configurazione trasversale consente di interpretarla non come disciplina aggiuntiva, ma come orizzonte formativo capace di attraversare i saperi e le pratiche scolastiche. Costituzione, sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale costituiscono nuclei interdipendenti, che rinviano a una comune finalità educativa: formare soggetti responsabili, consapevoli, solidali e capaci di partecipare alla vita civica, culturale e sociale della comunità⁶. La cittadinanza digitale, in particolare, assume un ruolo decisivo, perché colloca l'educazione civica dentro le condizioni concrete della contemporaneità, in cui la partecipazione democratica passa anche attraverso ambienti comunicativi digitali.

Da questa prospettiva, l'educazione alla pace non va intesa soltanto come educazione alla non violenza o alla prevenzione dei conflitti, ma come formazione alla convivenza democratica. Educare alla pace significa promuovere il riconoscimento dell'altro, la responsabilità verso il bene comune, la capacità di dialogare nel dissenso, il rifiuto della semplificazione aggressiva e la costruzione di relazioni fondate su rispetto, reciprocità e giustizia.⁷ Nell'ecosistema digitale, tale compito assume una specifica urgenza: contrastare la polarizzazione, l'hate speech e la disinformazione diventa parte integrante di un'educazione civica orientata alla partecipazione e alla coesione sociale.⁸

Il presente contributo intende dunque analizzare il rapporto tra educazione civica post-2019, cittadinanza digitale e media literacy, assumendo la scuola come spazio pedagogico privilegiato per la formazione di cittadini critici e responsabili nell'onlife. La tesi sostenuta è che l'alfabetizzazione mediatica non rappresenti una competenza accessoria o meramente tecnica, ma una condizione educativa essenziale per promuovere partecipazione democratica, responsabilità comunicativa ed educazione alla pace⁹. In tale direzione, la media literacy consente di connettere pensiero critico, consapevolezza etica e cittadinanza attiva, offrendo alla scuola uno strumento fondamentale per fronteggiare le sfide poste dall'infodemia e dalla trasformazione digitale della vita democratica.

2. Educazione civica, democrazia e scuola nell'onlife

La reintroduzione dell'educazione civica nella scuola italiana, sancita dalla Legge 20 agosto 2019, n. 92, si colloca entro uno scenario storico e culturale segnato da profonde trasformazioni democratiche, sociali e comunicative. La crisi della partecipazione tradizionale, la crescente sfiducia nei confronti delle istituzioni, la

⁶ Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.

⁷ M. Santerini, *Educazione alla cittadinanza globale*, La Scuola, Brescia 2008.

⁸ M. Maggiolini, M. Fugini, *Le sfide etiche dell'intelligenza artificiale*, Ledizioni, Milano 2025.

⁹ P.C. Rivoltella, *Media Education*, Scholé, Brescia 2017.

frammentazione del discorso pubblico e la diffusione di nuove forme di interazione digitale impongono alla scuola una rinnovata assunzione di responsabilità educativa.¹⁰ In tale prospettiva, l'educazione civica non può essere interpretata come un semplice recupero di contenuti giuridico-istituzionali, né come un'aggiunta episodica al curriculum, ma come un dispositivo formativo volto a promuovere consapevolezza democratica, responsabilità personale e partecipazione alla vita comune. La cittadinanza, infatti, non si esaurisce nel possesso formale di diritti e doveri, ma implica la capacità di comprenderne il senso, di tradurli in pratiche sociali e di esercitarli all'interno di contesti relazionali, culturali e comunicativi sempre più complessi.¹¹

La Legge 92/2019 individua nell'educazione civica un insegnamento trasversale finalizzato a formare cittadini responsabili e attivi, capaci di partecipare in modo pieno e consapevole alla vita civica, culturale e sociale della comunità. Tale finalità assume particolare rilievo se letta alla luce della crisi contemporanea della democrazia e del vivere insieme. Come sottolinea Baldacci, la globalizzazione dell'economia e l'affermazione di poteri economico-finanziari sottratti al controllo democratico hanno contribuito a indebolire la figura del cittadino attivo, favorendo il rischio di una sua trasformazione in soggetto passivo, prevalentemente orientato al consumo e alla fruizione superficiale dell'informazione.¹² In questa cornice, la scuola è chiamata a contrastare tale deriva, promuovendo soggetti capaci di giudizio, autonomia, solidarietà e responsabilità.

La scelta di configurare l'educazione civica come insegnamento trasversale costituisce uno degli aspetti più significativi dell'impianto normativo. Essa consente di superare una concezione disciplinare e settoriale della cittadinanza, riconoscendo che la formazione democratica attraversa l'intero curriculum e prende forma nelle pratiche quotidiane della vita scolastica. Non si tratta, dunque, di collocare l'educazione civica in uno spazio residuale, ma di attribuire valore civico ai saperi, ai linguaggi, alle relazioni e alle esperienze formative. Come osserva Panizza, il ritorno dell'educazione civica nella scuola italiana sollecita una riflessione non solo sui contenuti da insegnare, ma anche sulle condizioni didattiche, organizzative e culturali necessarie affinché tale insegnamento non resti una dichiarazione di principio¹³.

Le Linee guida ministeriali, a partire dal D.M. 35/2020 e successivamente con il D.M. 183/2024, hanno precisato l'articolazione dell'educazione civica intorno a nuclei concettuali fondamentali, tra cui Costituzione, sviluppo sostenibile e cittadinanza

¹⁰ W. Nanni a cura di, *Educazione e nuovi media. Diritti e responsabilità verso una cittadinanza digitale*, Mondadori Education, Milano 2008.

¹¹ R. Minerva, *Educare alla consapevolezza. Percorsi pedagogici per fronteggiare le paure nell'era dell'infodemia*, FrancoAngeli, Milano 2026.

¹² M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.

¹³ S. Panizza, "La reintroduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica da parte della Legge n. 92/2019, con a fondamento la conoscenza della Costituzione. Tra buone intenzioni e false partenze", *Diritti fondamentali*, n. 2, 2019.

digitale. La Costituzione costituisce il riferimento primario per l'identificazione di valori, diritti, doveri e comportamenti, mentre la cittadinanza digitale colloca l'educazione civica dentro le condizioni concrete della contemporaneità. Le nuove Linee guida insistono, infatti, sulla necessità di sviluppare negli studenti capacità critiche nella valutazione di dati e informazioni presenti in rete, nell'individuazione delle fonti affidabili, nella tutela della privacy e dell'identità personale, nonché nella prevenzione di fenomeni come cyberbullismo, dipendenza digitale e uso improprio delle tecnologie¹⁴. La cittadinanza digitale, pertanto, non può essere ridotta alla sola competenza tecnica nell'uso degli strumenti, ma implica discernimento, responsabilità comunicativa e consapevolezza etica.

Le Linee guida ministeriali, a partire dal D.M. 35/2020 e successivamente con il D.M. 183/2024, hanno precisato l'articolazione dell'educazione civica intorno a nuclei concettuali fondamentali, tra cui Costituzione, sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale. La Costituzione costituisce il riferimento primario per l'identificazione di valori, diritti, doveri e comportamenti, mentre la cittadinanza digitale colloca l'educazione civica dentro le condizioni concrete della contemporaneità. Le nuove Linee guida insistono, infatti, sulla necessità di sviluppare negli studenti capacità critiche nella valutazione di dati e informazioni presenti in rete, nell'individuazione delle fonti affidabili, nella tutela della privacy e dell'identità personale, nonché nella prevenzione di fenomeni come cyberbullismo, dipendenza digitale e uso improprio delle tecnologie¹⁵. La cittadinanza digitale, pertanto, non può essere ridotta alla sola competenza tecnica nell'uso degli strumenti, ma implica discernimento, responsabilità comunicativa e consapevolezza etica.

Tale quadro normativo e pedagogico si inserisce in una più ampia crisi del vivere democratico. Il progressivo allontanamento dei cittadini dalla sfera pubblica, la disaffezione politica, la fragilità dei legami sociali e la crescita di forme di polarizzazione comunicativa rendono necessario ripensare il rapporto tra educazione, cittadinanza e democrazia. In questa prospettiva, l'educazione civica non può limitarsi alla trasmissione di contenuti civici, ma deve concorrere alla formazione di soggetti capaci di abitare responsabilmente lo spazio pubblico, riconoscere la complessità del pluralismo e partecipare alla costruzione del bene comune¹⁶.

In una società complessa e interdipendente, la formazione alla cittadinanza richiede di aiutare gli studenti a comprendere il carattere plurale della condizione umana, la relazione tra identità individuale e appartenenza collettiva, nonché la necessità di interpretare i problemi in modo sistemico e non frammentario. In questa direzione, il pensiero di Morin offre una prospettiva particolarmente feconda, poiché richiama

¹⁴ S. Panizza, "Le Linee guida ministeriali per l'insegnamento dell'educazione civica a partire dall'anno scolastico 2020/2021", *Diritti fondamentali*, n. 2, 2020, pp. 1222-1230.

¹⁵ Ministero dell'Istruzione e del Merito, D.M. 7 settembre 2024, n. 183, *Adozione delle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.

¹⁶ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010.

l'urgenza di un'educazione capace di connettere saperi, responsabilità e destino comune¹⁷. La scuola, in tal senso, non è chiamata soltanto a istruire, ma a formare soggetti capaci di interpretare la complessità, riconoscere la propria responsabilità nel mondo e agire consapevolmente entro reti di relazione sempre più estese. L'educazione civica assume così una funzione propriamente pedagogica: orientare i saperi verso la formazione integrale della persona e verso la costruzione di una cittadinanza solidale, critica e partecipativa.

Tale prospettiva trova riscontro anche nel quadro europeo dell'educazione alla cittadinanza, nel quale la formazione civica è riconosciuta come dimensione rilevante dei curricoli scolastici, delle pratiche didattiche, della valutazione e della formazione degli insegnanti. In questa direzione, il rapporto tra competenze, diritti ed equità diviene centrale, poiché l'educazione alla cittadinanza non riguarda soltanto la conoscenza delle istituzioni, ma anche la costruzione di condizioni formative capaci di sostenere pari opportunità, inclusione e partecipazione democratica¹⁸.

Il paradigma dell'onlife consente di collocare tali questioni entro una cornice ancora più aderente alla contemporaneità. La distinzione tra online e offline appare sempre meno adeguata a descrivere l'esperienza quotidiana dei soggetti, soprattutto delle giovani generazioni, le cui pratiche conoscitive, relazionali e partecipative si costruiscono in un ambiente ibrido, nel quale analogico e digitale si compenetrano costantemente. Nell'infosfera contemporanea, le informazioni non si limitano a rappresentare la realtà, ma contribuiscono a organizzarla, interpretarla e renderla socialmente condivisibile¹⁹. La scuola, di conseguenza, non può considerare il digitale come elemento esterno o accessorio, né limitarsi a un approccio strumentale. Essa deve piuttosto assumere il compito di educare gli studenti a comprendere i processi attraverso cui le informazioni vengono prodotte, selezionate, diffuse e trasformate in significati pubblici.

In questo quadro, la scuola nell'onlife è chiamata a ridefinire la propria funzione democratica. Educare cittadini nel tempo dell'infosfera significa promuovere competenze critiche, comunicative, etiche e relazionali, capaci di sostenere la partecipazione alla vita collettiva dentro e fuori gli ambienti digitali. Il docente non è più soltanto trasmettitore di contenuti, ma facilitatore di processi di comprensione, mediazione e responsabilizzazione. Anche la didattica, pertanto, non può esaurirsi nell'impiego di strumenti tecnologici, ma deve orientarsi alla progettazione di esperienze capaci di mantenere viva la relazione educativa, promuovere riflessione critica e sostenere la formazione di soggetti consapevoli²⁰.

¹⁷ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

¹⁸ European Commission/EACEA/Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe – 2017*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2017; A. Nuzzaci, F. Orecchio, «Skills, rights and civic democracy: Citizenship education between equity, equal opportunities and learning», *Formazione & Insegnamento*, vol. 20, n. 2, 2022, pp. 129-143.

¹⁹ L. Floridi, *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer, Cham 2015.

²⁰ A. Garavaglia, L. Petti, *Nuovi media per la didattica*, Mondadori Università, Milano 2022.

L'educazione civica, in questa prospettiva, diventa luogo di raccordo tra sapere, esperienza, responsabilità e partecipazione.

Tale prospettiva consente di collegare educazione civica, cittadinanza digitale ed educazione alla pace. Se la pace non viene intesa soltanto come assenza di guerra, ma come qualità democratica della convivenza, essa riguarda la capacità di costruire relazioni fondate su riconoscimento, dialogo, giustizia, rispetto e responsabilità²¹. In un ecosistema comunicativo attraversato da polarizzazione, disinformazione, semplificazione aggressiva e linguaggi d'odio, educare alla pace significa formare cittadini capaci di abitare criticamente gli ambienti digitali, argomentare senza delegittimare, dissentire senza disumanizzare e partecipare senza cedere alla manipolazione emotiva. È proprio in questo snodo che la media literacy assume un ruolo decisivo, configurandosi come competenza necessaria per trasformare l'educazione civica in pratica effettiva di partecipazione democratica²².

3. Cittadinanza digitale e media literacy come educazione alla partecipazione

La cittadinanza digitale rappresenta una delle dimensioni più rilevanti dell'educazione civica contemporanea, poiché colloca la formazione democratica dentro l'ecosistema comunicativo in cui studenti e studentesse vivono quotidianamente. L'ambiente digitale non costituisce più uno spazio separato dalla vita sociale, ma un contesto nel quale si costruiscono relazioni, identità, appartenenze, opinioni e forme di partecipazione. Per questa ragione, educare alla cittadinanza digitale non significa soltanto promuovere un uso corretto e sicuro degli strumenti tecnologici, ma formare soggetti capaci di comprendere criticamente il modo in cui le informazioni vengono prodotte, diffuse, selezionate e interpretate. In tale prospettiva, la media literacy assume una funzione propriamente democratica: essa consente di trasformare l'accesso ai media in capacità di discernimento, responsabilità comunicativa e partecipazione consapevole²³.

La Commissione Europea ha definito la media literacy come capacità di accedere ai media, comprenderne e valutarne criticamente contenuti e linguaggi, nonché creare comunicazioni in una pluralità di contesti. Questa definizione permette di superare una concezione meramente strumentale dell'alfabetizzazione digitale, orientando l'attenzione verso la dimensione critica, culturale ed etica del rapporto con i media²⁴. Non è sufficiente, infatti, saper utilizzare piattaforme, applicazioni o dispositivi: occorre comprendere le logiche che regolano la circolazione dei contenuti, il ruolo

²¹ M. Santerini, *Educazione alla cittadinanza globale*, La Scuola, Brescia 2008.

²² Commissione Europea, *A European Approach to Media Literacy in the Digital Environment*, COM (2007) 833 final, Bruxelles 2007.

²³ R. Minerva, *Educare alla consapevolezza. Percorsi pedagogici per fronteggiare le paure nell'era dell'infodemia*, FrancoAngeli, Milano 2026.

²⁴ Commissione Europea, *A European Approach to Media Literacy in the Digital Environment*, COM (2007) 833 final, Bruxelles 2007.

degli algoritmi, la costruzione dell'autorevolezza informativa, i meccanismi della visibilità e le dinamiche attraverso cui emozioni, credenze e appartenenze incidono sulla formazione dell'opinione pubblica.

L'urgenza di tale prospettiva emerge con particolare evidenza nell'epoca della post-verità. In un ambiente comunicativo caratterizzato dalla sovrabbondanza informativa, la veridicità di un contenuto tende spesso a essere subordinata alla sua capacità di suscitare emozione, consenso e immediata adesione. Il confine tra fatto, opinione e interpretazione si fa più incerto, mentre la disinformazione assume forme molteplici e difficilmente riconoscibili. Wardle e Derakhshan distinguono, in questo senso, tra disinformazione, misinformazione e malinformazione, mostrando come l'inattendibilità informativa non coincida soltanto con la falsità intenzionale, ma includa anche la circolazione inconsapevole di contenuti fuorvianti o l'uso strumentale di informazioni vere per produrre danno²⁵.

Questa complessità rende evidente che la risposta educativa non può limitarsi al controllo o alla protezione. Se il rischio viene affrontato esclusivamente attraverso divieti, sorveglianza o atteggiamenti difensivi, la scuola finisce per non intercettare il nodo pedagogico centrale: la formazione di una soggettività capace di responsabilità. L'educazione ai media deve invece favorire una postura critica e riflessiva, in cui lo studente sia accompagnato a interrogare le fonti, riconoscere i frame comunicativi, distinguere evidenze e opinioni, comprendere l'impatto delle proprie azioni comunicative e assumere consapevolezza delle conseguenze sociali della condivisione. In questo senso, la media literacy non è solo competenza cognitiva, ma anche competenza etica e relazionale.²⁶ Come evidenzia Nanni, l'educazione ai nuovi media deve considerare le opportunità offerte dalle tecnologie in stretta connessione con i fattori affettivo-relazionali del gruppo-classe, ponendo al centro non solo l'uso critico degli strumenti, ma la responsabilità dello studente rispetto a ciò che vive e produce in relazione all'altro²⁷.

La formazione alla cittadinanza digitale richiede, inoltre, di riconoscere il ruolo delle emozioni nei processi comunicativi. La post-verità mostra, infatti, che il consenso non si costruisce esclusivamente attraverso argomentazioni razionali, ma anche mediante suggestioni, paure, appartenenze identitarie e semplificazioni narrative. L'educazione civica, se vuole essere realmente adeguata all'ecosistema contemporaneo, deve quindi integrare pensiero critico e consapevolezza emotiva, aiutando gli studenti a comprendere come le emozioni possano orientare la ricezione delle notizie, la

²⁵ C. Wardle, H. Derakhshan, *Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policy Making*, Council of Europe, Strasbourg 2017.

²⁶ S. Tisseron, 3-6-9-12. *Apprivoiser les écrans et grandir*, Érès, Toulouse 2016.

²⁷ W. Nanni, *Educazione e nuovi media. Diritti e responsabilità verso una cittadinanza digitale*, Mondadori Education, Milano 2008.

condivisione dei contenuti e l'adesione a determinate rappresentazioni del mondo²⁸. Educare alla partecipazione democratica significa, in questa prospettiva, formare cittadini capaci non solo di informarsi, ma di interrogare le condizioni emotive, sociali e comunicative attraverso cui l'informazione viene accolta e trasformata in giudizio pubblico.

Questa impostazione richiama anche il valore democratico dell'educazione umanistica. Nussbaum ha sottolineato come le democrazie abbiano bisogno di cittadini capaci di pensiero critico, immaginazione narrativa ed empatia, poiché la vita democratica non può fondarsi esclusivamente su competenze tecniche o produttive²⁹. Applicata all'ecosistema digitale, questa prospettiva consente di comprendere che la media literacy non riguarda solo la decodifica dei contenuti, ma anche la capacità di assumere il punto di vista dell'altro, riconoscere la pluralità delle esperienze e contrastare la riduzione dell'interlocutore a nemico. In tal senso, l'alfabetizzazione mediatica diventa parte integrante di un'educazione alla convivenza democratica.

Ne deriva la necessità di superare forme di partecipazione superficiale, intermittente o puramente reattiva, spesso alimentate dalle logiche dei social media. La partecipazione digitale non coincide automaticamente con la cittadinanza attiva: commentare, condividere o aderire a una causa online non implica necessariamente comprensione critica, responsabilità o coinvolgimento duraturo. È necessario, piuttosto, educare a una partecipazione più densa, capace di connettere informazione, riflessione, dialogo e azione. In questa direzione, la cittadinanza digitale può diventare spazio di apprendimento democratico solo se accompagnata da pratiche educative che promuovano confronto argomentato, cooperazione, produzione responsabile di contenuti e consapevolezza delle conseguenze comunicative³⁰.

La media literacy, dunque, costituisce un ponte tra educazione civica e partecipazione democratica. Essa permette di leggere criticamente l'ambiente digitale, ma anche di abitarlo in modo responsabile, trasformando gli studenti da fruitori passivi di contenuti a soggetti capaci di interpretare, scegliere, comunicare e partecipare. In questa prospettiva, la scuola è chiamata a creare spazi in cui l'esperienza mediale diventi occasione di riflessione, dialogo e responsabilizzazione³¹. Solo così l'educazione civica può tradursi in pratica viva di cittadinanza, capace di fronteggiare infodemia, disinformazione, polarizzazione e impoverimento del discorso pubblico.

4. Educare alla pace nell'ecosistema digitale

²⁸ R. Minerva, A. Fornasari, M. Conte, «The Influence of media, emotions in the post-truth era: a Study on Civic Attitudes», "QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies", Anno XVI, n. 1, 2024, pp. 826-844.

²⁹ M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2010.

³⁰ P.C. Rivoltella, *Media Education*, Scholé, Brescia 2017.

³¹ R. Minerva, *Educare alla consapevolezza. Percorsi pedagogici per fronteggiare le paure nell'era dell'infodemia*, FrancoAngeli, Milano 2026.

Educare alla pace nell'ecosistema digitale significa assumere la pace non come contenuto accessorio dell'educazione civica, ma come orizzonte pedagogico entro cui ripensare le forme della convivenza democratica. In una società attraversata da interdipendenze globali, conflitti simbolici, polarizzazione comunicativa e crescente fragilità dei legami sociali, la pace non può essere intesa soltanto come assenza di guerra o come generico appello alla non violenza.

Essa rinvia, piuttosto, alla capacità di costruire relazioni fondate su riconoscimento, responsabilità, giustizia, dialogo e cura del bene comune. In questa prospettiva, l'educazione alla pace si intreccia con l'educazione civica, poiché entrambe concorrono alla formazione di soggetti capaci di abitare lo spazio pubblico in modo consapevole, critico e solidale³².

Nel contesto digitale, tale compito assume una configurazione specifica. Le piattaforme comunicative non sono semplici canali di trasmissione, ma ambienti nei quali si producono appartenenze, rappresentazioni dell'altro, forme di consenso e dinamiche di esclusione. Il tema dell'educazione alla democrazia digitale, richiamato anche da Maggiolini e Fugini in relazione a e-participation, fake news e hate speech, consente di cogliere questa ambivalenza: gli ambienti digitali possono ampliare le possibilità di accesso alla sfera pubblica, ma possono anche alimentare polarizzazione, manipolazione informativa e delegittimazione dell'interlocutore³³.

Per questa ragione, l'educazione alla pace deve includere una riflessione esplicita sulla responsabilità del linguaggio, delle immagini e dei contenuti condivisi.

La rapidità della circolazione informativa, la centralità dell'emozione, la logica della visibilità e la tendenza alla semplificazione possono produrre processi di contrapposizione e disumanizzazione. Non basta, dunque, educare gli studenti a "usare" gli ambienti digitali; occorre accompagnarli a comprenderne le grammatiche, le logiche persuasive e gli effetti sociali. È qui che la media literacy assume un ruolo decisivo. Intesa come capacità di accedere ai media, comprenderne i linguaggi, valutarne criticamente contenuti e fonti e produrre comunicazioni in diversi contesti, essa non sostiene soltanto competenze informative, ma contribuisce alla costruzione di una cittadinanza capace di responsabilità comunicativa³⁴.

Questa prospettiva permette di superare approcci meramente protettivi o proibitivi nei confronti del digitale. Il problema educativo non consiste soltanto nel difendere gli studenti dai rischi della rete, ma nel formarli a una presenza responsabile, consapevole e partecipativa. In questa direzione, Nanni colloca l'educazione ai nuovi media in relazione ai fattori affettivo-relazionali del gruppo-classe, richiamando non solo l'uso critico degli strumenti, ma anche la responsabilità dello studente rispetto a

³² M. Santerini, *Educazione alla cittadinanza globale*, La Scuola, Brescia 2008.

³³ M. Maggiolini, M. Fugini, *Le sfide etiche dell'intelligenza artificiale*, Ledizioni, Milano 2025.

³⁴ Commissione Europea, *A European Approach to Media Literacy in the Digital Environment*, COM (2007) 833 final, Bruxelles 2007.

ciò che vive e produce in rapporto all'altro³⁵. Tale passaggio è decisivo per un'educazione alla pace: il digitale non è soltanto spazio di esposizione al rischio, ma anche ambiente nel quale possono essere coltivati dialogo, cooperazione, riconoscimento reciproco e partecipazione.

L'educazione alla pace nell'onlife richiede, quindi, di connettere pensiero critico ed empatia. La formazione democratica non può fondarsi esclusivamente sulla capacità di valutare razionalmente le informazioni, ma deve includere la possibilità di assumere il punto di vista dell'altro, riconoscere la pluralità delle esperienze e accettare la differenza come dimensione costitutiva della vita comune. In questo senso, Nussbaum ricorda che le democrazie hanno bisogno di cittadini capaci non solo di competenze tecniche, ma anche di pensiero critico, immaginazione narrativa e apertura all'alterità³⁶. Nell'ecosistema digitale, tali dimensioni diventano indispensabili per contrastare l'impoverimento del discorso pubblico e la riduzione dell'interlocutore a bersaglio polemico.

Occorre, inoltre, distinguere la partecipazione autentica da forme di interazione superficiale e intermittente. Le piattaforme digitali offrono opportunità di espressione, mobilitazione e accesso alla sfera pubblica, ma non garantiscono di per sé una partecipazione democratica matura. La distinzione proposta da Westheimer e Kahne tra cittadino personalmente responsabile, cittadino partecipativo e cittadino orientato alla giustizia consente di chiarire che l'educazione democratica non può fermarsi alla correttezza individuale, ma deve promuovere capacità di azione, deliberazione e lettura critica delle strutture sociali³⁷. Da questa prospettiva, commentare, condividere o aderire a una causa online non equivale necessariamente a esercitare cittadinanza attiva: occorrono consapevolezza, responsabilità e continuità dell'impegno.

Anche le ricerche internazionali sull'educazione civica e alla cittadinanza confermano che la formazione democratica non riguarda soltanto conoscenze istituzionali, ma include atteggiamenti, disposizioni partecipative, fiducia, apertura alla pluralità e disponibilità all'impegno civico. L'ICCS 2022, in particolare, restituisce un quadro della cittadinanza come costruito multidimensionale, nel quale conoscenze, atteggiamenti e pratiche partecipative concorrono alla formazione di soggetti capaci di vivere e agire democraticamente³⁸. Questo riferimento rafforza l'idea che l'educazione alla pace nell'ecosistema digitale debba essere progettata come

³⁵ W. Nanni, *Educazione e nuovi media. Diritti e responsabilità verso una cittadinanza digitale*, Mondadori Education, Milano 2008.

³⁶ M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2010.

³⁷ J. Westheimer, J. Kahne, «What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy», *American Educational Research Journal*, vol. 41, n. 2, 2004, pp. 237-269.

³⁸ W. Schulz, J. Ainley, J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti, T. Friedman, *Education for Citizenship in Times of Global Challenge. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*, IEA, Amsterdam 2023.

esperienza integrata: cognitiva, etica, relazionale e partecipativa.

In tale prospettiva, l'educazione alla pace può essere letta come educazione alla qualità democratica della comunicazione. Contrastare la disinformazione, l'hate speech, la polarizzazione e la manipolazione emotiva non significa soltanto correggere errori informativi, ma promuovere una diversa cultura della relazione pubblica. La scuola può diventare il luogo in cui gli studenti imparano a discutere senza delegittimare, dissentire senza disumanizzare, argomentare senza semplificare, comunicare senza produrre esclusione. La media literacy, pertanto, non è soltanto una competenza tecnica o cognitiva, ma una competenza civica e relazionale, poiché abilita alla costruzione di legami democratici dentro ambienti comunicativi complessi.

Il contributo dell'educazione civica post-2019 consiste, allora, nel rendere tale prospettiva parte integrante del curriculum e della vita scolastica. Se cittadinanza digitale, responsabilità comunicativa e partecipazione democratica vengono assunte come dimensioni interdipendenti, l'educazione alla pace non resta confinata a un tema occasionale, ma diventa pratica quotidiana di convivenza. In questa direzione, la riflessione sviluppata in *Educare alla consapevolezza* permette di leggere l'infodemia non solo come emergenza comunicativa, ma come sfida pedagogica che chiama in causa la formazione di cittadini critici, responsabili e capaci di abitare consapevolmente l'ambiente digitale³⁹. La scuola, in quanto comunità educativa, può offrire contesti nei quali gli studenti sperimentino il valore dell'ascolto, della parola responsabile, del confronto argomentato e della cooperazione.

5. Conclusioni

L'educazione civica nella scuola italiana post-2019 può essere interpretata come una delle principali occasioni pedagogiche per ripensare il rapporto tra formazione, democrazia e partecipazione. La sua configurazione trasversale, lungi dal rappresentare un semplice dispositivo organizzativo, consente di riconoscere che la cittadinanza non si apprende soltanto attraverso contenuti normativi o istituzionali, ma mediante esperienze educative capaci di coinvolgere saperi, relazioni, linguaggi e pratiche quotidiane. In questa prospettiva, la scuola non è chiamata soltanto a trasmettere conoscenze sulla Costituzione o sulle istituzioni, ma a promuovere competenze di giudizio, responsabilità, cooperazione e partecipazione, indispensabili per abitare una società democratica attraversata da complessità, incertezza e pluralismo⁴⁰.

La cittadinanza digitale costituisce oggi uno snodo decisivo di tale processo.

³⁹ R. Minerva, *Educare alla consapevolezza. Percorsi pedagogici per fronteggiare le paure nell'era dell'infodemia*, FrancoAngeli, Milano 2026.

⁴⁰ S. Panizza, «Le Linee guida ministeriali per l'insegnamento dell'educazione civica a partire dall'anno scolastico 2020/2021», "Diritti fondamentali", n. 2, 2020, pp. 1222-1230.

Nell'ecosistema onlife, infatti, le pratiche comunicative, relazionali e partecipative non possono essere separate dagli ambienti digitali in cui prendono forma. La distinzione tra online e offline appare sempre meno adeguata a comprendere le esperienze delle nuove generazioni, mentre l'infosfera si configura come spazio nel quale informazioni, emozioni, rappresentazioni e appartenenze concorrono alla costruzione della realtà sociale⁴¹. Per questa ragione, la formazione del cittadino non può prescindere dalla capacità di interpretare criticamente i processi informativi, riconoscere la qualità delle fonti, comprendere le dinamiche della disinformazione e assumere responsabilità rispetto alle proprie azioni comunicative.

In tale quadro, la media literacy assume una funzione propriamente democratica. Essa non coincide con la semplice alfabetizzazione tecnica all'uso degli strumenti digitali, ma implica capacità critica, consapevolezza etica e responsabilità comunicativa. Educare ai media significa formare soggetti capaci di distinguere fatti, opinioni e manipolazioni; di riconoscere il ruolo delle emozioni nei processi di consenso; di comprendere gli effetti sociali della condivisione di parole, immagini e contenuti. In questo senso, l'alfabetizzazione mediatica diventa una condizione per la partecipazione democratica, poiché permette agli studenti di non restare fruitori passivi del flusso informativo, ma di diventare interpreti consapevoli e produttori responsabili di significati pubblici⁴².

L'educazione alla pace, entro questa prospettiva, non può essere ridotta a un tema occasionale o a un contenuto separato dal curriculum. Essa rappresenta piuttosto la qualità democratica della convivenza: capacità di riconoscere l'altro, sostenere il dissenso senza trasformarlo in ostilità, argomentare senza delegittimare, comunicare senza produrre esclusione. Nell'ambiente digitale, tale compito diventa ancora più urgente, poiché hate speech, polarizzazione, fake news e manipolazione emotiva possono indebolire il legame sociale e compromettere le condizioni stesse della partecipazione. Educare alla pace nell'onlife significa, dunque, promuovere una cultura della responsabilità comunicativa e della cittadinanza attiva, capace di contrastare l'impoverimento del discorso pubblico e di costruire spazi di dialogo, cooperazione e giustizia⁴³.

Il contributo dell'educazione civica post-2019 consiste allora nella possibilità di trasformare la scuola in un laboratorio permanente di democrazia, nel quale cittadinanza digitale, media literacy e educazione alla pace siano assunte come dimensioni interdipendenti. Le ricerche internazionali sull'educazione civica e alla cittadinanza mostrano che la formazione democratica riguarda non solo conoscenze istituzionali, ma anche atteggiamenti, disposizioni partecipative, apertura alla

⁴¹ L. Floridi, *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer, Cham 2015.

⁴² Commissione Europea, *A European Approach to Media Literacy in the Digital Environment*, COM (2007) 833 final, Bruxelles 2007; R. Minerva, *Educare alla consapevolezza. Percorsi pedagogici per fronteggiare le paure nell'era dell'infodemia*, FrancoAngeli, Milano 2026.

⁴³ M. Santerini, *Educazione alla cittadinanza globale*, La Scuola, Brescia 2008.

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

pluralità e disponibilità all'impegno civico⁴⁴. Allo stesso modo, i modelli di cittadinanza proposti da Westheimer e Kahne aiutano a comprendere che l'obiettivo educativo non può limitarsi alla formazione di cittadini personalmente responsabili, ma deve tendere alla costruzione di soggetti capaci di partecipazione, deliberazione e lettura critica delle condizioni sociali⁴⁵.

In conclusione, educare alla pace nell'onlife significa restituire centralità alla funzione democratica della scuola. In un tempo segnato da infodemia, disinformazione, sfiducia e fragilità relazionale, la scuola può offrire agli studenti strumenti per comprendere la complessità, abitare criticamente gli ambienti digitali e partecipare responsabilmente alla vita comune. La media literacy, integrata nell'educazione civica, diventa così non solo competenza trasversale, ma pratica pedagogica di emancipazione, capace di connettere pensiero critico, empatia, responsabilità e partecipazione. È in questa direzione che l'educazione alla consapevolezza può configurarsi come risposta formativa alle paure, alle manipolazioni e alle polarizzazioni del presente, orientando la scuola verso la costruzione di cittadini più critici, solidali e democratici⁴⁶.

Bibliografia

- Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Commissione Europea, *A European Approach to Media Literacy in the Digital Environment*, COM (2007) 833 final, Bruxelles 2007.
- European Commission/EACEA/Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe – 2017*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2017.
- Floridi L., *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer, Cham 2015.
- Garavaglia A., Petti L., *Nuovi media per la didattica*, Mondadori Università, Milano 2022.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.
- Maggiolini M., Fugini M., *Le sfide etiche dell'intelligenza artificiale*, Ledizioni, Milano 2025.

⁴⁴ W. Schulz, J. Ainley, J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti, T. Friedman, *Education for Citizenship in Times of Global Challenge. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*, IEA, Amsterdam 2023.

⁴⁵ J. Westheimer, J. Kahne, «What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy», *American Educational Research Journal*, vol. 41, n. 2, 2004, pp. 237-269.

⁴⁶ R. Minerva, *Educare alla consapevolezza. Percorsi pedagogici per fronteggiare le paure nell'era dell'infodemia*, FrancoAngeli, Milano 2026.

- Mair P., *Ruling the Void. The Hollowing of Western Democracy*, Verso, London-New York 2013.
- McIntyre L., *Post-verità*, UTET, Milano 2019.
- Minerva R., *Educare alla consapevolezza. Percorsi pedagogici per fronteggiare le paure nell'era dell'infodemia*, FrancoAngeli, Milano 2026.
- Minerva R., Fornasari A., Conte M., «The Influence of media, emotions in the post-truth era: a Study on Civic Attitudes», "QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies", Anno XVI, n. 1, 2024, pp. 826-844.
- Ministero dell'Istruzione, D.M. 22 giugno 2020, n. 35, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito, D.M. 7 settembre 2024, n. 183, *Adozione delle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.
- Moriggi S., Pireddu M., «Vivere e non sapere. Fenomenologia della post-truth tra educazione e comunicazione», "Future of Science and Ethics", vol. 2, n. 1, 2017, pp. 96-105.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Nanni W. a cura di, *Educazione e nuovi media. Diritti e responsabilità verso una cittadinanza digitale*, Mondadori Education, Milano 2008.
- Norris P., *Democratic Deficit. Critical Citizens Revisited*, Cambridge University Press, Cambridge 2011.
- Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2010.
- Nuzzaci A., Orecchio F., «Skills, rights and civic democracy: Citizenship education between equity, equal opportunities and learning», "Formazione & Insegnamento", vol. 20, n. 2, 2022, pp. 129-143.
- Panizza S., «La reintroduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica da parte della Legge n. 92/2019, con a fondamento la conoscenza della Costituzione. Tra buone intenzioni e false partenze», "Diritti fondamentali", n. 2, 2019, pp. 1-4.
- Panizza S., «Le Linee guida ministeriali per l'insegnamento dell'educazione civica a partire dall'anno scolastico 2020/2021», "Diritti fondamentali", n. 2, 2020, pp. 1222-1230.
- Rivoltella P.C., *Media Education*, Scholé, Brescia 2017.
- Santerini M., *Educazione alla cittadinanza globale*, La Scuola, Brescia 2008.
- Tisseron S., 3-6-9-12. *Apprivoiser les écrans et grandir*, Érès, Toulouse 2016.
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., Damiani V., Friedman T., *Education for Citizenship in Times of Global Change. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*, Springer, Cham 2024.
- Wardle C., Derakhshan H., *Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policy Making*, Council of Europe, Strasbourg 2017.

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

Westheimer J., Kahne J., «What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy», "American Educational Research Journal", vol. 41, n. 2, 2004, pp. 237-269.

ARTICOLO 3.

La risposta pedagogica all'antagonismo antropologico. Dalla *Pace Perpetua* all'educazione alla gentilezza / *The pedagogical response to anthropological antagonism. From Perpetual Peace to education in kindness*

NICOLA TENERELLI

Università degli Studi Aldo Moro, Bari, Italia

nicola.tenerelli@uniba.it

<https://orcid.org/0009-0003-0430-225X>

... si plures habebit sententias metus,
nihilominus in hanc partem potius inclina et
perturbare te desine...¹

ABSTRACT. Spesso, la possibilità della pace è stata il risultato di un processo storico necessario, al quale le parti sono state costrette dopo aver conosciuto la paura e il dolore della guerra. Occorre delineare un percorso pedagogico che insegni a realizzare la pace senza servirsi della paura della guerra come deterrente emotivo.

Primo a farsi interprete di un processo razionale di pace è stato Kant, che ha immaginato un modello pedagogico che realizzasse la *Pace Perpetua* partendo dall'accettazione dei diritti. Le intuizioni logiche e giuridiche del filosofo di Königsberg hanno stimolato la teoria della pace democratica e le costituzioni, ma non hanno potuto evitare che l'umanità ricadesse nel dramma della guerra.

Il nuovo modello pedagogico per la pace potrebbe insegnare che il benessere sociale è soprattutto un interesse soggettivo: partendo da questa intuizione, ai docenti il compito di interpretare le esigenze sempre nuove dei giovani e strutturare adeguate strategie per l'educazione alla pace.

Un percorso di pace può avvalersi della propensione utilitaristica che caratterizza gli esseri umani, tenendo presente che l'utile per un soggetto non è solo da interpretare in senso materiale ma anche morale – emblematica l'esperienza del *barattolo della gentilezza* -.

¹ Seneca, *Lettere a Lucilio*, a cura di C. Barone, Garzanti, Milano 1989, pp. 44-45 .

Parole chiave: educazione alla pace, pace, diritti, guerra, educazione.

ABSTRACT. *Often, the possibility of peace has been the result of a necessary historical process, into which the parties were forced after experiencing the fear and pain of war. It is necessary to outline an educational path that teaches how to achieve peace without using the fear of war as an emotional deterrent.*

The first to advocate a rational peace process was Kant, who envisioned an educational model capable of achieving Perpetual Peace, starting with the acceptance of rights. The logical and legal insights of the Königsberg philosopher inspired the theory of democratic peace and constitutions, but they could not prevent humanity from falling back into the tragedy of war.

The new educational model for peace could teach that social well-being is above all a subjective interest: starting from this awareness, teachers have the task of interpreting the ever-evolving needs of young people and developing appropriate strategies for peace education.

A path to peace can draw on the utilitarian propensity that characterizes human beings, keeping in mind that what is useful to an individual must be interpreted not only in a material sense, but also in a moral one: the experience of the 'kindness jar' is emblematic of this.

Keywords: *peace education, peace, rights, war, education*

1. Introduzione

Parlare di pace è come parlare di bellezza o di felicità: nel momento in cui si tenta solo di definirla, i punti di vista tra gli esseri umani assumono aspetti di inconciliabilità. Sul solco della logica parmenidea, il concetto di pace è possibile pensarlo ma non si riesce a dividerlo con una narrazione, ancor di meno, realizzarlo materialmente in maniera stabile ed effettiva.

Malgrado tale accertata difficoltà, tutte le scuole di pensiero ascetiche o razionali rivendicano la capacità di portare la pace tra gli esseri umani.

È idea comune che la pace potrebbe nascere se si riuscisse a rimuovere l'aspetto istintivo che caratterizza l'essere umano, per lasciar posto a uomini e donne capaci di cogliere la verità del sé.

Un altro motivo comune a tanti pensatori è che la volontà di pace abbia la necessità di educare la società verso un progetto di cittadinanza che si liberi dalla logica meramente funzionale e contrattualistica per dare spazio a una comprensione morale del concetto di pace; l'umanità intera dovrebbe accogliere un punto di vista superiore per assumere il senso profondo della pace, simboleggiato dall'iconica colomba col ramoscello nel becco; però, la colomba in volo rappresenta la pace che sorge dopo la

distruzione che in precedenza è stata causata dal diluvio universale².

Sembrerebbe che senza l'esperienza di un diluvio la pace non possa essere riconosciuta quale obiettivo cardine che l'umanità deve conseguire.

Occorre riconoscere che l'organizzazione sociale nella quale viviamo – seppur criticabile – è già il risultato di un percorso culturale che gli esseri umani hanno attraversato, per realizzare una riconciliazione tra loro; eppure, il male è sempre presente, quale incombente minaccia, e la pace, lento trapasso dalla brutalità alla convivenza civile, mostra una grande battuta d'arresto.

Eraclito avvertiva che “Polemos è il padre di tutte le cose”³ per mettere in evidenza che la natura spinge gli umani ad accettare la logica della contrapposizione in tutte le attività della loro vita.

Ogni *societas* organizzata e collettiva rischia di ricadere in qualche forma di irrazionalità autodistruttiva – i famigerati ricorsi storici vichiani⁴ –.

Un'educazione alla pace deve, di conseguenza, insegnare sia a dismettere velleità pacificatrici universaleggianti, sia insegnare a perseverare in atteggiamenti che demonizzino la ricaduta nel caos.

2. *La pace ideologica*

Il concetto di pace è solo in apparenza univoco, poiché è stato rappresentato trasversalmente secondo molteplici visioni, sia dalle religioni che dalle filosofie. Banalmente, potremmo dire che tutti i popoli tendono ad assumere il punto di vista della colomba, ma ognuno sembra portatore di un ramoscello diverso!

Per molto tempo nel mondo cristiano il concetto di pace è stato rappresentato dal gesto di volgere l'altra guancia, un approccio ripreso da Mahatma Gandhi; egli ha concepito la pace non come un obiettivo finale da raggiungere, ma come il cammino stesso da percorrere quotidianamente, il cui punto di arrivo è la nonviolenza; intesa non come passività, ma come forma più alta di coraggio, la nonviolenza richiede di resistere al dolore e all'ingiustizia senza cedere all'istinto di vendetta.

Per Gandhi, non esiste una zona neutrale in cui si attende la pace futura mentre si agisce con violenza nel presente, ogni scelta è sempre un atto di pace o di violenza,

² Nell'Antico Testamento (Genesi 8, 11) è una colomba a portare a Noè il rametto d'ulivo, mostrandogli così la fine del diluvio universale e l'inizio di una nuova era di pace tra Dio e gli uomini.

³ Eraclito, 53 Diels-Kranz.

⁴ “Gli uomini prima amano d'uscir di soggezione e desiderano ugualità: ecco le plebi nelle repubbliche aristocratiche, le quali finalmente cangiano in popolari; dipoi si sforzano superare gli uguali: ecco le plebi nelle repubbliche popolari, corrotte in repubbliche di potenti; finalmente vogliono mettersi sotto le leggi: ecco l'anarchie o repubbliche popolari sfrenate, delle quali non si dà peggiore tirannide, dove tanti sono i tiranni quanti sono gli audaci e dissoluti delle città”; cfr.: Giambattista Vico, *La Scienza Nuova* (1744), Libro I, Dello Stabilimento de' Principii, Degli elementi, XCV; sta in: *Opere* (a cura di Paolo Rossi), Rizzoli, Milano, 1959, p. 117.

affermazione che ha cancella l'antico adagio *si vis pacem para bellum*.⁵

Nel 2019 Mohammad Al-Mahrasawi, rettore dell'Università sunnita Al-Azhar del Cairo, in un suo intervento a un convegno organizzato dalla comunità di sant'Egidio e dall'Alto commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati, spiegava senza remore cosa fosse per l'Islam la cosiddetta "*pace islamica illimitata* con i non musulmani"⁶; citando un versetto coranico⁷ egli spiegava che Dio invita a essere buoni e giusti nei confronti di coloro che hanno un'altra religione, se si comportano con equità. Dio proibisce di essere alleati di coloro che vi hanno combattuto per la vostra religione, che vi hanno scacciato dalle vostre case, o che hanno contribuito alla vostra espulsione, e che coloro che li prendono per alleati sono essi gli ingiusti.

Ciò significa che, almeno in parte del mondo musulmano, appare improponibile una pace profonda perché la relazione con gli altri si muove dal riconoscimento etnico e religioso, per cui la pace vera sarebbe possibile solo *inter pares*.

Per gli induisti gli uomini posseggono scarsa propensione a realizzare la pace a causa della loro istintività.

Il presidente onorario dell'Unione Induisti Italiani, Svami Yogananda Ghiri⁸, spiegò che "così è la brama così è l'ira, esse nascono dal *rajas*, dalla passione dei sensi che tutto divora...", citando il *Libro dell'Adorabile*, testo sacro per eccellenza delle scuole viṣṇuite e kṛiṣṇaite⁹; gli uomini per non essere facili prede delle passioni devono capire che esse sono fugaci, spesso in grado di provocare dolore.

L'approccio alla pace più universalistico è quello del pensiero buddista, ripreso dalla scuola più affermata, la Soka Gakkai, che si muove dal concetto giapponese di *kosen-rufu*, spesso tradotto come pace nel mondo, "pace omnicomprensiva, ottenuta attraverso un radicale cambiamento nel cuore delle persone grazie alla diffusa adozione di valori umanistici quali – prima di ogni altro – l'assoluto rispetto per la dignità della vita"¹⁰.

In sintesi, in questa sede si cerca di affermare che ogni cultura ha prodotto la consapevolezza che all'inimicizia, allo scontro, alla guerra si sarebbe dovuta

⁵ "Igitur qui desiderat pacem, praeparet bellum" contenuta nel libro III dell'*Epitoma rei militaris*, opera attribuita a Publio Vegezio Renato, funzionario imperiale del IV-V secolo d.C.; cfr.: Platone, *Leggi*, 1.628c9–e1

⁶ Mohammad Al-Mahrasawi, *Intervento* al convegno Pace Senza Confini, 15 settembre 2019, Madrid;

<https://meetingsforpeace.santegidio.org/pageID/31024/langID/it/text/3192/Intervento-di-Mohammad-AlMahrasawi-a-Pace-senza-Confini.html>

⁷ Dal *Corano*: *al-Mumtahana*/ *L'Esaminata*, 8 – 9; <https://sufi.it/il-sacro-corano/60-sura-al-mumtahana/>

⁸ Svami Yogananda Ghiri, discorso di saluto alla 1° Conferenza cristiano-induista, il 6 dicembre 2016 preso l'aula magna dell'Università Gregoriana di Roma.

⁹ Dal libro *Bhagavad Gita* 3, 37; https://www.radiokrishna.com/La_Bhagavad_Gita.pdf

¹⁰ Redazionale, *La realizzazione della pace (kosen-rufu)*; sta in: sito ufficiale dell'Istituto buddista italiano Soka Gakkai, www.sgi.it; <https://www.sgi-italia.org/buddismo-nella-vita-quotidiana/la-realizzazione-della-pace-kosen-rufu/>

contrapporre la pace, sostituendo all'ontologico *caos* un *cosmo* vivibile.

Eppure, il concetto di pace appare indissolubilmente collegato col concetto di guerra, poiché assieme rappresentano più che un'antitesi, un unico concetto.

Fu Norberto Bobbio a mettere in evidenza la simultaneità dei due concetti, giammai definibili singolarmente ma in quanto espressioni di un'ineludibile reciprocità, perché l'idealità della pace si giustifica grazie all'utile della guerra!¹¹

Sembrerebbe quindi che il concetto di pace possa essere insegnato solo per via apofatica, ovvero, possiamo parlarne e descriverlo solo in opposizione alla guerra, avendo piena coscienza di cosa sia la guerra.

3. *Paci e pacificazione*

L'idea di Pace nasconde ulteriori relatività, non solo in relazione ai differenti popoli e culture religiose ma anche tra gli individui perché, laddove chiamati a realizzare la pace, debbono trovare una conciliazione da cui partire con l'azione pacifica.

L'esercizio della pace è apparso addirittura paradossale nel caso della missione della cosiddetta *Flottilla*, il movimento transnazionale che intende portare all'attenzione mediatica la situazione drammatica della popolazione della striscia di Gaza. Il movimento viene tacciato di strumentalità politica, mettendo in evidenza che mentre parlare di pace produce un consenso trasversale, l'azione per la pace assume una coloritura partitica.

La pace, concetto adoperato per rappresentare un modello di pacificazione perfetto ed estatico, di stampo aristotelico, è sempre accompagnata dalla consapevolezza che non possa essere sancita una volta per tutte, poiché sarebbe come un immobilismo che si contrappone alla vita.

Quindi, nella realtà sociale quotidiana, benché si discuta di pace nei consessi politici e venga agognata dalle genti, gli esseri umani vengono educati nel presupposto che non sia possibile realizzare un modello di pace duratura e condivisa malgrado tutti gli sforzi.

Le generazioni sono state educate con la convinzione che la pace perfetta sia impossibile da realizzare, sia un'utopia: un approccio che rende difficile insegnare la pace poiché accompagnata dal sentimento di irrealizzabilità, oppure, formatesi alla luce di una pedagogia collettiva che svilisce la pace in quanto di parte e provvisoria.

3. *Trascendentalità dei valori*

Kant fu il primo e forse l'unico a teorizzare una forma di pace mondana ma duratura nello scritto *Zum ewigen Frieden* (1795), che noi traduciamo: *Per la pace perpetua*¹².

¹¹ Cfr.: Norberto Bobbio, *Pace*, enciclopedia Treccani on line, Primo supplemento, 1989.

¹² In lingua tedesca *Ewig* significa sia perpetuo che eterno; in inglese abbiamo la differenza tra *perpetual* ed *eternal* poiché, come in italiano, eterno è un concetto che si situa in una dimensione escatologica (non consona al trascendentismo kantiano).

Figlio dell'Illuminismo, con l'obiettivo di indicare una strada per fermare gli stravolgimenti sociali sfociati nel Terrore e le guerre europee sorte con la decapitazione di Luigi XVI, Kant era ottimista sulla possibilità di costruire una pace duratura e una società dove i valori fossero accolti quale conquista razionale. Le strategie di pace se comprese e usate dalla politica avrebbero potuto sanare il conflitto tra politica e morale, il diritto cosmopolitico¹³.

Kant era convinto della necessità che i regnanti si circondassero di filosofi¹⁴ unici in grado di far capire ai governanti il dovere dell'ospitalità, primo momento per realizzare la pace: "[...] la parola *ospitalità* (*wirthbarkeit*) vi significa il diritto spettante a uno straniero di non essere trattato ostilmente a cagione del suo arrivo sul territorio altrui"¹⁵.

Idea eccezionalmente contemporanea, per Kant l'ospitalità rappresentava il primo diritto, era il valore fondativo di ogni forma di riconoscimento tra gli uomini e di rispetto tra le nazioni. Ne scaturivano a cascata ulteriori diritti come fossero assiomi matematici, da cui far derivare tutta la giurisprudenza, attorno alla quale far ruotare tutti i comportamenti umani.

Kant auspicava così una ripetitività circolare (perpetua) – il moto aristotelicamente più prossimo alla perfezione della stasi - consapevole che esistenza fosse il contrario di immobilismo. Per il filosofo, ogni azione umana doveva essere ricondotta razionalmente al benessere collettivo, un passaggio che inglobava il benessere soggettivo.

L'esercizio di riconoscere tutti i diritti avrebbe permesso di vivere il benessere collettivo, la forma più prossima di realizzazione della giustizia.

Possiamo affermare che ancora oggi il modello pedagogico adottato dalla civiltà occidentale tenta di realizzare la pace secondo le modalità logiche e giuridiche del filosofo di Königsberg¹⁶.

¹³ "Per ciò che concerne il diritto cosmopolitico taccio, essendo facile di ammirarne apprezzarne le massime, attesa l'affinità sua col diritto internazionale"; cfr.: Immanuel Kant, *Per la pace perpetua* (tr. it. A. Massoni, Sonzogno, Milano, 1883), edizione curata da G. Landolfi Pedone, www.kantiana.it, p. 73.

¹⁴ Idem, pp. 69 ss.

¹⁵ Idem, p. 41.

¹⁶ "Anche sull'etica Kant ha lasciato un segno indelebile, sebbene nei nostri tempi pragmatici, utilitaristici e spesso privi di scrupoli egli possa sembrare sorpassato e ormai inutilizzabile. Non è così. Anche Kant era perfettamente conscio che le vicende della storia, anche all'interno del medesimo gruppo sociale, sono intessute di competizione, di prevaricazione, di uso degli altri e non di rispetto degli altri. Ma il problema etico non consiste, di nuovo, nello stare a guardare come vanno le cose, ma come dovrebbero andare. Se si guarda soltanto, potrebbe in parte valere il rimprovero rivolto spesso a Kant: che la sua etica sarebbe un'etica solo formalistica, un'etica dell'intenzione e non dell'azione, un'etica rigoristica dimentica degli inevitabili compromessi che la vita richiede. Ma la questione, di nuovo, non sta in questi termini, e il fatto che Kant fosse persona moralmente rigorosa, non rigorista, non incide in alcun modo sul suo pensiero sostanziale. Che l'uomo sia competitivo e spesso violento gli era ben chiaro, ma gli era altrettanto chiaro che una società non si regge su precari equilibri tra

La *Dichiarazione universale dei diritti umani*, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948 a Parigi, con la risoluzione 219077, ha rappresentato emblematicamente il punto di vista che l'umanità ha acquisito dopo la distruzione della Seconda Guerra mondiale; una fase post-diluviana della storia in cui gli esseri umani hanno agognato la pace.

I diritti universali, accettati come principi fondativi delle costituzioni repubblicane, come la fatidica colomba col suo ramoscello all'indomani del diluvio universale, hanno rappresentato la presa di coscienza che l'agire individualistico è stupido e porta alla distruzione.

Ancora una volta, la scelta della pace nasce dalla consapevolezza di quanto sia vana la guerra al fine del benessere proprio, dei propri cari, del mondo; la pace nasce allorquando ci si renda conto che la guerra non porti utilità.

Occorre denunciare che la guerra è la negazione della razionalità.

Ogni motivazione che accompagna la guerra deve essere demistificata, poiché è la menzogna che la giustifica, la rende accettabile razionalmente e convincente¹⁷.

L'educazione alla pace deve evitare di dare una spiegazione alla guerra, siano esse ragioni storiche o velleitarie ragioni idealistiche, religiose o identitarie.

4. *La pace democratica*

Muovendoci dal pensiero kantiano abbiamo considerato l'importanza dei diritti in quanto strumenti razionali¹⁸ da utilizzare per realizzare una *pax democratica ante litteram*¹⁹; i diritti vanno accettati per la loro utilità e non in quanto piattaforma valoriale posta a giustificazione della pace stessa; gli stessi diritti possono divenire, magari in seguito, i modelli valoriali incarnati con cui educare le nuove generazioni.

Il processo di costruzione della pace è un'operazione che si muove per passaggi consequenziali e coscienziali, e il tutto avviene simultaneamente:

a) i diritti sono costruiti razionalmente dopo aver considerato la vanità della guerra;

forze antagonistiche. (E intendo per 'forze antagonistiche' non tanto le forze politiche, quanto le forze effettive, politiche, produttive, finanziarie, poliziesche, e anche militari nei paesi militaristi). Si regge piuttosto sul legame profondo e costitutivo dei suoi componenti"; Emilio Garroni, *Attualità di Kant*; in: Studi kantiani, XXI, 2008, p. 11.

¹⁷ "[...] democrazia non è solo una forma di governo, bensì è, prima di tutto, un modo di vita associata, la cui preferibilità deriva dal fatto che la crescita degli esseri umani si compie veramente e al più alto grado solo quando essi partecipano alla direzione della comunità a cui appartengono (da quella politica, più vasta, ai vari gruppi e associazioni dei quali i soggetti possono fare parte)"; cfr: John Dewey, *Democrazia e educazione*, La nuova Italia, 1979, Firenze, p. 110.

¹⁸ È appena il caso di sottolineare che con tale posizione Kant supera la diatriba tra giuspositivisti e giusnaturalisti. Benché egli sia convinto che il soggetto possieda i cosiddetti imperativi categorici, espressione della legge autonoma, nella Pace perpetua indica che il diritto, grazie alla educazione, possa essere introiettato e vivificato a livello di sintesi a priori, di comprensione razionale.

¹⁹ Cfr.: James Robert Huntley, *Pax Democratica: a Strategy for the 21st Century*, Palgrave Macmillan, London, 2001.

- b) i diritti vengono rispettati inizialmente per obbligo;
- c) i diritti, trasmessi con l'educazione, vengono accettati e compresi;
- d) in un primo momento, i diritti vengono vissuti per convenzione;
- e) infine, l'educazione alla comprensione e al rispetto della Costituzione trasforma i diritti in valori;
- f) quindi si crea una moralità incarnata e condivisa.

La nozione di "pace perpetua" per Kant parte dal presupposto che se i politici e i cittadini corrispondono positivamente ai diritti, si concretizza la pace e la moralità all'interno dello Stato o tra gli Stati poiché mossi da un input positivo che innesca un processo virtuoso²⁰, teoria della cosiddetta pace democratica: è l'esercizio della democrazia – ovvero l'uso dei diritti, definiti razionalmente - a produrre la pace.

Grazie all'azione educativa, tutti i cittadini, animali politici, sono chiamati a conoscere/rispettare i diritti affinché si realizzi quell'impianto valoriale comune che chiamiamo moralità, fondamentale per una *pace perpetua*.

5. *Slogan e uguaglianza*

"Le disuguaglianze ed il mancato rispetto di tutti i diritti umani hanno il potere di erodere tutti e tre i pilastri dell'Onu: pace e sicurezza, sviluppo e diritti umani".²¹

Malgrado l'impianto giuridico delle Nazioni Unite sia diventato modello della maggior parte delle costituzioni degli stati occidentali, i cittadini continuano a essere restii ad applicare senza remore i diritti che puntualmente vengono enumerati.

Di fatto, la stessa azione politica produce una costante contraddizione dei diritti che in verità dovrebbe rappresentare, anzi si esprime talvolta in molteplici forme lesive della pace, venendo meno all'impegno di rendere più coesa la collettività.

A livello di nazione, la politica non insegna, né persegue la pace sociale perché attua decisioni di parte (progressisti o conservatori): non ci si sente più cittadini partecipi di una società civile ma distratti elettori facili prede dei massmedia.

A livello di Stati, le firme sugli accordi internazionali non sono rispettate e i governi di turno cancellano unilateralmente accordi e diritti siglati con altri stati.

In occidente, l'astensionismo, la divisione sempre più accentuata tra ricchi e poveri, le politiche anti-immigratorie, i programmi politici delle piccole patrie sono manifestazioni che deprimono eguaglianza e pace sociale.

²⁰ Cfr.: Mousumi Mukherjee, *Using Kant's Philosophy of Perpetual Peace as a Periscope to Advance the Goal of Global Peace Building*; sta in: Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI) Volume 12, Issue 9, Agosto 2021, p. 8138.

²¹ Intervento di Michelle Bachelet, Alto Commissario delle Nazioni Unite per i diritti umani alla 40ª sessione del Consiglio dei diritti umani dell'Onu a Ginevra, relazione sul lavoro svolto dal 2017; cfr.: Redazionale, *Partecipazione dell'Italia ai lavori della 40ma sessione del Gruppo di Lavoro della Revisione Periodica Universale sui diritti umani*, sul sito del Governo, rappresentanza Italia ONU Ginevra, 19 gennaio 2022; https://italiarappginevra.esteri.it/it/news/dalla_rappresentanza/2022/01/partecipazione-dell-italia-ai-lavori_3/

Il mantra *Make America Great Again* ventilato da Trump sconfessa il diritto all'eguaglianza, perché rimanda al periodo in cui solo gli americani bianchi erano garantiti socialmente e economicamente²²; la costante sottrazione di fondi pubblici lede il diritto alla salute e all'istruzione pubblica; gli attacchi a giornalisti e docenti che esprimono la loro opinione è una maniera per mettere in discussione il diritto di libera espressione e di libero insegnamento;²³ la diminuzione costante e inesorabile dei partecipanti al voto incrina il senso della democrazia.

I messaggi della politica stimolano, come si suol dire, la *pancia* dell'elettorato e vengono favoriti solo quando considerati soggettivamente utili, accolti con favore solo dai cittadini interessati.

Secondo un esperimento sondaggistico, si è potuto dimostrare che i cittadini, pur di conseguire interessi personali, sarebbero favorevoli affinché i loro rappresentanti politici attuino azioni governative anche in modo antidemocratico.

In un suo studio Carnegie²⁴ dimostra che serve a poco avviare conversazioni sull'importanza dell'educazione alla pace. L'educazione civica o il sermone domenicale, i dialoghi buonisti con cui pervadere le comunità e le famiglie, potrebbero sembrare una strategia per gettare i semi della pace ma, in generale, i valori insegnati in via teorica non risultano efficaci se confrontati con l'utilità del disvalore.

Il male e l'egoismo sono più facili da perseguire ma soprattutto più utili.

Viene costantemente riconfermata la lezione de *La fattoria degli animali*, dove alcuni animali vogliono essere più uguali di altri²⁵.

Con la stessa logica capiamo perché le grandi lotterie suscitano interesse per il solo ricco premio destinato al vincitore, che attira la vendita di molti biglietti più di quanto non possano fare tanti piccoli premi²⁶.

La pedagogia per essere efficace deve utilizzare tale logica per insegnare la pace. È necessario mettere in evidenza la funzionalità soggettiva della pace: l'egoismo della pace, il cinismo della pace, la convenienza della pace, l'utilità materiale della pace.

Serve una nuova educazione alla pace che possa indurre la società a riflettere, in maniera concreta, sull'utilità di osservare il rispetto dei diritti e impegnarsi per la pace.

L'educazione alla pace in quanto frutto del rispetto dei diritti non sembra più efficace;

²² Cfr.: Charles L. Chavis & Sixte Vigny Nimuraba (eds.), *For the Sake of Peace: Africana Perspectives on Racism, Justice, and Peace in America*, Rowman & Littlefield International, 2020.

²³ Luca Pons, *Valditara critica la lettera della preside contro il fascismo, le reazioni: "Atteggiamento squadrista"*, FanPage del 23 febbraio 2023; <https://www.fanpage.it/politica/valditara-critica-la-lettera-della-preside-contro-il-fascismo-le-reazioni-atteggiamento-squadrista/>

²⁴ Allison Carnegie, *Democratic Peace and Covert Military Force: An Experimental Test*; sta in: *Journal of Conflict Resolution*, Volume: 67 Issue 2-3 (2023); ISSN: 0022-0027 Online ISSN: 1552-8766

²⁵ George Orwell, *Animal farm (1945)*, Mondadori, Milano, 2021.

²⁶ Cfr.: Robert Leonard, *Von Neumann, Morgenstern, and the Creation of Game Theory*, Cambridge University Press, 2010.

ancora una volta si conferma che ciò che è concetto astratto non si può insegnare in modo univoco e universale.

Ancora una volta, parrebbe che per acquisire il valore della pace le nuove generazioni abbiano bisogno di contemplare prima la distruzione, ma questo non è auspicabile. Non si può condurre gli esseri umani a scorgere l'abisso per interiorizzare il significato profondo del rispetto dei diritti che ogni essere vivente deve portare con sé²⁷.

6. *La pace sociale*

“L'educazione alla pace è un metodo di successo per preparare gli insegnanti pre-servizio ad accogliere le esigenze di studenti che sono culturalmente diversi. Può sviluppare un atteggiamento positivo per proteggere i loro diritti. È utile per sviluppare un atteggiamento positivo verso la giustizia sociale. Questo intervento di educazione alla pace, che include i temi fondamentali della pace, ossia la pace, la risoluzione dei conflitti, i diritti umani, la giustizia sociale e la diversità culturale, ha fatto sì che gli insegnanti siano consapevoli dei problemi della pace e della loro soluzione. [...] si propone che l'educazione alla pace venga inserita nei programmi di formazione per insegnanti”²⁸.

Gli insegnanti devono considerare i bambini come agenti di cambiamento sociale, produttori di cultura, valori e diritti, nonché l'utilità sociale di ognuno di loro. I bambini debbono essere ritenuti partner capaci di influenzare interessi, idee e esperienze della comunità, con pari diritti e responsabilità.

I formatori devono comprendere che l'educazione alla pace non può essere ricondotta ai soli, seppur fondamentali, diritti umani comunicati in modo astratto e concettuale. L'approccio tradizionale della pedagogia della pace deve partire dalla “convinzione di fondo che ogni essere umano abbia un valore uguale e incalcolabile e che anche i più piccoli sono cittadini con diritti”²⁹.

Bisogna tener presente che per i giovani, affamati di futuro, la pace non può fermarsi a un livello di consapevolezza intellettuale, perché incide sul loro vissuto materiale, condiziona le risposte concrete ai loro bisogni reali, determina il loro agire in quanto futuri decisori.

Per fare in modo che la parola *pace* si renda materica, quotidiana, concreta occorre

²⁷ Jonas definiva “euristica della paura” la possibilità di considerare la paura come uno strumento finalizzato a indicare le scelte possibili per il bene dell'umanità; cfr.: Hans Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, curato da P. P. Portinaro, Biblioteca Einaudi, Torino, 2002.

²⁸ Samra Bashir & Rafaqat Ali Akbar, *Determining the Effect of Peace Education on Knowledge and Attitude of Prospective Teachers: An Experimental Study*; sta in: *Bulletin of Education and Research*, December 2021, Vol. 43, n. 3, pp. 47-66.

²⁹ Shelley A. McNally & Ruslan Slutsky, *Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education*; sta in: *Early Child Development and Care*, 187-12, 2017, p. 1932.

collegarla alla realtà contingente: si deve insegnare, perseguire e, fondamentalmente, praticare in classe la *pace sociale* grazie a docenti che sappiano intervenire con strategie consolidate:

“[...] gli insegnanti possono diventare costruttori nelle loro rispettive comunità. I professionisti della prima infanzia sono la ragione principale di questo studio perché possano essere più consapevoli dell'integrazione dell'educazione alla pace all'interno delle loro classi e curriculum. Potrebbero essere maggiormente stimolati a essere uno strumento per seminare semi di pace ai bambini, affinché diventino agenti di cambiamento. Possono essere sostenitori della pace a partire dalla propria classe. [...] Si dovrebbe stanziare un fondo speciale per migliorare l'ambiente fisico delle aule per la prima infanzia in modo da creare un luogo favorevole e sano per l'insegnamento della pace”³⁰.

Dagli insegnamenti della Montessori³¹ fino agli esperimenti per la pace di Wheeler & Stomfay-Stitz³², ogni progetto di pacificazione sociale non può che partire dal concreto quotidiano dei bambini.

La pace sociale non è un concetto metafisico, ma un percorso di accreditamento che parta dal riconoscimento della realtà sociale come spazio comune per tutte le persone, in cui è racchiusa l'estensione propria e degli altri: il corpo in cui mi riconosco, le persone che mi vogliono bene, la casa dove abito, la terra dove vivo.

Gli insegnanti per comunicare efficacemente la pace devono operare un ribaltamento e accettare di educare partendo dalla corporeità, per entrare poi nella mente.

Come punto di partenza, la società contemporanea dovrebbe ricondursi alla intuizione di Rousseau, per il quale la società civile è sorta sul concetto di proprietà, dall'idea del primo essere umano che disse “questo è mio, e trovò persone così ingenua da credergli [...]”; infatti questa idea di proprietà, in quanto dipende da molte idee che la precedono e che son potute nascere solo gradualmente, non si formò all'improvviso nello spirito umano [...] tutti questi mali sono il primo risultato della proprietà e il codazzo inseparabile della ineguaglianza nascente”³³.

Tanta letteratura descrive la funzionalità dell'egoismo - sarebbe meglio definirlo egotismo³⁴ - che muove la crescita stessa del bambino.

³⁰ Verna Jade Janay & Rejie Palmos, *Setting the peace table: early childhood education peace practices vis-a vis the kindergarten curriculum*; sta in: Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education; Jan 2023, vol. 17, issue 1, p. 213.

³¹ Cfr.: Maria Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1952.

³² Edyth Wheeler & Alice Stomfay-Stitz, *Kindness in a curriculum for peace: Beyond “random acts”*; sta in: Childhood Education, 81-5, 292I-292P, 2006.

³³ Jean-Jacques Rousseau, *Sull'origine dell'ineguaglianza*, a cura di V. Gerratana, Roma, Editori Riuniti, 1968, parte II, pp. 133-137.

³⁴ In questa sede, si fa proprio l'approccio della relazione madre-bambino così come descritta dagli studi classici di Anna Freud e Melanie Klein; si consideri, inoltre, ciò che Piaget aveva individuato nella fascia tra i due e i sei anni, in cui i bambini sviluppano il cosiddetto linguaggio egocentrico (linguaggio che non mette in discussione la capacità di relazione, al contrario è la fase in cui il bambino costruisce le basi per socializzare).

Posta la lezione di Rousseau, si potrebbe sfruttare la volontà di proprietà sul mondo che il soggetto incarna, che si interseca con quella degli altri, operando una nuova rivoluzione copernicana per la quale non sia più il soggetto parte del mondo ma è il mondo stesso a far parte del soggetto.

Posta per acquisita la considerazione che sussistono fondamenti antropologici per cui il concetto di proprietà non possa essere cancellato, la prima operazione educativa dovrebbe consistere almeno nella ridefinizione del confine tra mio e tuo.

Gli spazi comuni e gli oggetti condivisi, i banchi e gli strumenti scolastici, il giardino e la sala mensa, i computer e gli insegnanti non devono più essere rappresentati solo come oggetti da rispettare, perché il rispetto implica un limite, proprio quel confine tra mio e tuo che occorre superare.

L'educazione al rispetto deve trasformarsi in capacità di condivisione: non si deve più educare il senso del limite del possesso ma la sua estensione trasformando, quanto più sia possibile, la proprietà soggettiva in possesso comune: deve essere insegnato quanto sia conveniente per ognuno essere comproprietari della realtà quotidiana.

Inoltre, dilatando il concetto di proprietà – delle cose, della natura, finanche degli esseri umani – si potrebbe determinare un senso nuovo di condivisione e partecipazione al corretto mantenimento del bene comune.

Educare il senso critico, la curiosità, l'approccio analitico, la complementarità dei ruoli sociali.

Educare al dialogo, al senso della proprietà, allo scambio degli oggetti, degli spazi.

Educare alla condivisione degli strumenti, degli obbiettivi, degli affetti.

Educare al lavoro in comune, alla condivisione delle idee, al superamento della competitività fine a sé stessa da veicolare verso il bene comune.

È appena il caso di evidenziare che il senso del possesso si ricollega al senso di responsabilità verso tutto ciò che viene avvertito essere proprio: io ho cura di ciò che è mio.

Di conseguenza, aumentare il possesso significa alimentare la responsabilità.

La conoscenza dell'indole egoistica e proprietaria dei comportamenti umani, scoperta grazie alle scienze psicopedagogiche, deve essere di aiuto per portare avanti un'azione didattica che sia "prassi della pace"³⁵.

Giovani e vecchie generazioni trovano solidarietà, condivisione e compartecipazione attorno alle imprese sportive; le imprese dei campioni vengono sentite come proprie: occorre adoperare la stessa strategia pedagogica per trasformare i giovani cittadini in tifosi delle istituzioni, del proprio ruolo lavorativo, dell'efficienza della sanità pubblica

³⁵ "[...] lo scopo non è solo quello di costruire una 'teoria della pace' quanto soprattutto una 'prassi della pace'. Anche per questo il testo esprime la necessità di tenere insieme la dimensione individuale con quella strutturale, studiando come l'una influenza l'altra, attraverso la descrizione di numerosi esempi di azione civile nonviolenta"; cfr.: Paola Rebughini, *Teoria e pratica della pace*; sta in: Quaderni di Sociologia, 48 - 2008, online dal 30 novembre 2015; URL: <http://journals.openedition.org/qds/848>; DOI: <https://doi.org/10.4000/qds.848>

e dell'istruzione, del rispetto dei diritti, delle spiagge pulite.

Dobbiamo trasformare le nuove generazioni in tifosi del benessere sociale e del proprio pianeta.

6. *Il modello PERMA*

Siamo tutti nella stessa squadra: il progetto che si intende proporre può essere costruito con una didattica innovativa ma facile e quotidiana. Il maestro ispirato dalle intuizioni di Seligman e del modello PERMA³⁶ oppure dalle emozioni positive di Fredrickson³⁷, potrebbe inventare strategie didattiche inclusive e accattivanti, tese a favorire l'estensione del concetto di proprietà, per fare in modo che il bambino costruisca l'appartenenza.

Per esempio, il primo elemento di costruzione del confine tra mio e tuo che insegniamo ai bambini è il possesso del quaderno, sul quale, innanzitutto, i maestri fanno apporre il proprio nome. Ebbene, immaginiamo una classe dove non esistendo il quaderno personale gli esercizi fossero svolti da ogni alunno su un quaderno preso in modo casuale. Ogni quaderno sarebbe il risultato di tutta la classe che senza una logica rigida, senza ruoli, senza definizione di valori e valutazioni, possa rappresentare tutto un gruppo coeso e solidale, egualmente responsabile di fronte ai manufatti e all'impegno quotidiano. Il quaderno che risultasse il migliore sarebbe comunque il risultato offerto da tutti gli alunni, in modo organico e libero dai protagonismi dei singoli.

L'accattivante suggestione di Herbert potrebbe indirizzare gli insegnanti verso strategie di coinvolgimento del gruppo in modo emotivo e valoriale, cosiddetti "atti di gentilezza casuale e di bellezza insensati"³⁸.

È un esempio emblematico l'introduzione nelle classi del boccaccio della gentilezza; si tratta di uno strumento versatile utilizzato per promuovere l'empatia, l'apprendimento socio-emotivo e i comportamenti positivi in famiglia o in classe. Generalmente funziona in due modi: come un barattolo in cui inserire i bigliettini che suggeriscono atti di gentilezza quotidiani da compiere, oppure come un barattolo premio riempito con piccoli oggetti (come pon-pon, fagioli o altri piccoli oggetti che scaldano il cuore) che si accumulano man mano che le persone osservano o compiono atti di gentilezza, culminando in un premio di gruppo quando è pieno.

In una scuola del Maryland la cultura della pace è stata instillata con l'utilizzo di un "barattolo della gentilezza" in cui i bambini potevano raccogliere i foglietti sui quali indicare se avessero ricevuto atti di gentilezza. I bambini si mostravano gentili con i

³⁶ Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning, and Accomplishment: ecco l'acronimo PERMA; cfr.: Martin E. P. Seligman, *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Simon Element, 2012.

³⁷ Barbara L. Fredrickson, *The value of positive emotions*, in: *American Scientist*, 91 (4), 2003, 330-335; doi:10.1511/2003.26.865

³⁸ Anne Herbert & Margaret P. Pavel, *Random Kindness and Senseless Acts of Beauty*, New Village PR, 1994.

loro compagni per essere indicati in un eventuale fogliettino che possa essere inserito nel boccaccio. Questo meccanismo ha generato un nuovo modo di relazionare che seppure finalizzato alla gratificazione soggettiva, si è manifestato con un circolo virtuoso di cui ha beneficiato l'intero gruppo classe³⁹.

7. *Conclusione.*

La didattica della pace deve essere considerata un impegno quotidiano fatto di buone pratiche e di accorgimenti che insegnino il dialogo e perpetuino il senso di appartenenza al vissuto civico. Nessuno si illuda di realizzare in modo perfetto un sistema sociale pacificato una volta per tutte – né che ci sia una ricetta per la pace perpetua, *sic!* – poiché l'evoluzione e l'agire umano mal si dispongono con una pacificazione che possa sembrare sinonimo di immobilismo e mancata crescita.

Possiamo affermare che giammai si potrà costruire un sistema sociale totalmente al riparo da violenze e prevaricazioni a causa della struttura antropologica che tende all'egotismo, al possesso, alla competizione, nonché alla naturale propensione al cambiamento; con strategie didattiche adeguate si può tuttavia educare le nuove generazioni a rendersi partecipi di una società civile che si senta coesa su progetti che coinvolgano la collettività.

È auspicabile una Pedagogia della Pace che induca un'educazione atta a impedire lacerazioni e violenza, fatta di interscambi e condivisioni, aiuto e solidarietà vicendevoli, che realizzi un sistema sociale coerente, prevedibile, progettuale e maggiormente coeso.

Bibliografia

Antico Testamento, Genesi 8, 11.

Bashir S. & Akbar R.A., *Determining the Effect of Peace Education on Knowledge and Attitude of Prospective Teachers: An Experimental Study*; sta in: *Bulletin of Education and Research*, December 2021, Vol. 43, n. 3, pp. 47-66.

Bhagavad Gita 3, 37.

Bobbio N., *Pace*, enciclopedia Treccani on line, Primo supplemento, 1989.

Carnegie A., *Democratic Peace and Covert Military Force: An Experimental Test*; sta in: *Journal of Conflict Resolution*, Volume: 67 Issue 2-3 (2023).

Chavis C.L. & Nimuraba S.V. (eds.), *For the Sake of Peace: Africana Perspectives on Racism, Justice, and Peace in America*, Rowman & Littlefield International, 2020.

Corano: *al-Mumtahana/ L'Esaminata*, 8 – 9.

Dewey J., *Democrazia e educazione*, La nuova Italia, 1979, Firenze.

Eraclito, 53 Diels-Kranz.

³⁹ Edyth Wheeler & Alice Stomfay-Stitz, *Kindness in a curriculum for peace: Beyond "random acts"*; cit.

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

- Fredrickson B.L., *The value of positive emotions*, in: American Scientist, 91 (4), 2003.
- Garroni E., Attualità di Kant; in: Studi kantiani, XXI, 2008.
- Herbert A. & Pavel M.P., *Random Kindness and Senseless Acts of Beauty*, New Village PR, 1994.
- Huntley J.R., *Pax Democratica: a Strategy for the 21st Century*, Palgrave Macmillan, London, 2001.
- Janay V.J. & Palmos R., *Setting the peace table: early childhood education peace practices vis-a vis the kindergarten curriculum*; sta in: Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education; Jan 2023, vol. 17, issue 1.
- Jonas H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, curato da P. P. Portinaro, Biblioteca Einaudi, Torino, 2002.
- Kant E., *Per la pace perpetua* (tr. it. A. Massoni, Sonzogno, Milano, 1883), edizione curata da G. Landolfi Pedone, www.kantiana.it.
- Leonard R., *Von Neumann, Morgenstern, and the Creation of Game Theory*, Cambridge University Press, 2010.
- McNally S.A. & Slutsky R., *Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education*; sta in: Early Child Development and Care, 187-12, 2017.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1952.
- Mukherjee M., *Using Kant's Philosophy of Perpetual Peace as a Periscope to Advance the Goal of Global Peace Building*; sta in: Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI) Volume 12, Issue 9, Agosto 2021.
- Orwell G., *Animal farm* (1945), Mondadori, Milano, 2021.
- Platone, *Leggi*, 1.628c9-e1.
- Pons L., *Valditara critica la lettera della preside contro il fascismo, le reazioni: "Atteggiamento squadrista"*, FanPage del 23 febbraio 2023.
- Publio Vegezio Renato, *Epitoma rei militaris*, libro III.
- Rebughini P., *Teoria e pratica della pace*; sta in: Quaderni di Sociologia, 48 - 2008, online dal 30 novembre 2015.
- Redazionale, *La realizzazione della pace (kosen-rufu)*; in: sito ufficiale dell'Istituto buddista italiano Soka Gakkai, www.sgi.italia.org
- Redazionale, *Partecipazione dell'Italia ai lavori della 40ma sessione del Gruppo di Lavoro della Revisione Periodica Universale sui diritti umani*, sul sito del Governo, rappresentanza Italia ONU Ginevra, 19 gennaio 2022;
- Rousseau J.J., *Sull'origine dell'ineguaglianza*, a cura di V. Gerratana, Roma, Editori Riuniti, 1968.
- Seligman M.E.P., *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Simon Element, 2012.
- Vico G., *La Scienza Nuova* (1744), Libro I, Dello Stabilimento de' Principii, Degli elementi, XCV; sta in: *Opere* (a cura di Paolo Rossi), Rizzoli, Milano, 1959.
- Wheeler E. & Stomfay-Stitz A., *Kindness in a curriculum for peace: Beyond "random*

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

acts"; sta in: Childhood Education, 81-5, 292I-292P, 2006.

ARTICOLO 4.

Architetture pedagogiche della cittadinanza connettiva nell'ecosistema della democrazia digitale tra agency epistemica, deliberazione online e vulnerabilità algoritmiche/ *Pedagogical architectures of connective citizenship within the ecosystem of digital democracy between epistemic agency, online deliberation, and algorithmic vulnerabilities*

GAETANO MONACO

Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione

Università degli Studi Aldo Moro, Bari, Italia

g.monaco19@phd.uniba.it

<https://orcid.org/0009-0008-7677-6936>

ABSTRACT. La crisi della partecipazione politica e la sfiducia istituzionale hanno favorito forme di engagement digitale che ridefiniscono la cittadinanza. L'articolo analizza la democrazia digitale come spazio ambivalente, tra ampliamento partecipativo e vulnerabilità epistemiche connesse a disinformazione e polarizzazione algoritmica. Propone un modello pedagogico integrato fondato su alfabetizzazione critica, competenze deliberative ed etica della comunicazione, individuando nella scuola un laboratorio di agency epistemica e democrazia praticata. *Parole chiave:* democrazia digitale; *e-participation*; cittadinanza digitale; *media literacy* critica.

ABSTRACT. *The crisis of political participation and declining institutional trust have fostered forms of digital engagement that are reshaping citizenship. The article examines digital democracy as an ambivalent space, marked by both participatory expansion and epistemic vulnerabilities linked to disinformation and algorithmic polarization. It proposes an integrated pedagogical model grounded in critical literacy, deliberative competencies, and an ethics of communication, identifying the school as a laboratory of epistemic agency and enacted democracy.*

Keywords: digital democracy; *e-participation*; digital citizenship; critical media literacy.

1. Introduzione

La progressiva rarefazione del legame fiduciario tra cittadini e istituzioni rappresentative costituisce uno dei tratti più problematici delle democrazie occidentali. L'aumento dell'astensionismo elettorale, la volatilità del consenso e la diffusa percezione di inefficacia dell'azione politica non configurano soltanto una crisi congiunturale, bensì segnalano una trasformazione strutturale dei circuiti di legittimazione democratica. La figura del *critical citizen*, infatti, non coincide con un soggetto apatico, ma con un elettore più esigente, meno disposto a riconoscere autorità in assenza di *accountability* e trasparenza. Tuttavia, tale postura critica, se non accompagnata da adeguati canali di partecipazione, può tradursi in disaffezione sistemica (Norris, 2011)¹ che genera una sorta di spazio vuoto tra élite politica ed elettore (Mair, 2023)². I dati più recenti sulla fiducia nelle istituzioni pubblicati da ISTAT³ (2025) confermano, nel contesto italiano, un andamento oscillante e complessivamente fragile, con livelli di fiducia che si mantengono inferiori rispetto a quelli registrati in altre istituzioni sociali, alimentando una percezione di distanza tra governance e società civile.

In questo scenario di rarefazione partecipativa, l'emergere di pratiche di mobilitazione digitale, campagne online, piattaforme di consultazione e forme di attivismo reticolare non possono essere lette come semplici compensazioni tecnologiche della crisi rappresentativa, piuttosto, esse, vanno interpretate come una forma di riconfigurazione delle modalità attraverso cui i cittadini entrano in relazione con la sfera pubblica. La partecipazione politica si è, infatti, progressivamente ibridata, introducendo nuove asimmetrie legate alla mediazione algoritmica e alla logica delle piattaforme (Theocharis & van Deth, 2017)⁴. Tali asimmetrie si manifestano almeno su tre livelli. In primo luogo, sul piano della visibilità, poiché gli algoritmi di *ranking* e raccomandazione selezionano e gerarchizzano i contenuti, amplificando alcune voci e marginalizzandone altre secondo criteri opachi e orientati all'*engagement* più che alla rilevanza civica. In secondo luogo, sul piano dell'accesso e della competenza, dal momento che la partecipazione efficace presuppone capitale digitale, alfabetizzazione mediatica e capacità di navigare ambienti informativi complessi, generando nuove forme di diseguaglianza partecipativa. In terzo luogo, sul piano del potere decisionale, poiché le piattaforme private, pur configurandosi come

¹ Cfr. P. Norris, *Democratic deficit. Critical citizens revisited*, Cambridge University Press, Cambridge, 2011.

² Cfr. P. Mair, *Ruling the void. The hollowing of Western democracy*, Verso, London, 2023.

³ ISTAT, *Fiducia nelle istituzioni del Paese. Anno 2024*, 2025, consultabile al link: https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/10/Stat-Today_Fiducia-nelle-istituzioni-del-Paese-Anno-2024.pdf. (consultato in data 15/02/2026)

⁴ Cfr. Y. Theocharis, J. W. Van Deth, *Political participation in a changing world. Conceptual and empirical challenges in the study of citizen engagement*, Routledge, London, 2017.

spazi di discussione pubblica, restano governate da attori economici che definiscono unilateralmente regole, standard di moderazione e condizioni di accesso, incidendo indirettamente sulle dinamiche deliberative.

Ne deriva, pertanto, una trasformazione della partecipazione che non coincide con una sua semplice espansione quantitativa, ma con una sua ristrutturazione qualitativa: la cittadinanza digitale si esercita entro infrastrutture proprietarie che ridefiniscono tempi, linguaggi e modalità di visibilità dell'azione collettiva, producendo forme di *empowerment* selettivo e vulnerabilità sistemica.

La cosiddetta *e-participation*, lungi dall'essere un dispositivo neutro, si configura come ambiente sociotecnico in cui si ridefiniscono categorie classiche quali rappresentanza, deliberazione e *accountability*. Boulianne (2020)⁵, in una metanalisi su vent'anni di studi, evidenzia come l'uso dei media digitali sia associato a un incremento di alcune forme di partecipazione politica, soprattutto tra i giovani, evidenziando, però, una natura non lineare e condizionata di tale relazione. Infatti, non è la mera esposizione ai contenuti politici online a generare coinvolgimento civico, bensì la qualità delle interazioni, il capitale culturale degli utenti e la presenza di contesti educativi capaci di orientare l'esperienza digitale verso forme di impegno riflessivo.

La transizione dalla partecipazione rappresentativa alla partecipazione reticolare implica, dunque, una ridefinizione della cittadinanza stessa: se nella modernità politica la cittadinanza era prevalentemente ancorata all'appartenenza territoriale e all'esercizio periodico del voto; nell'ecosistema digitale essa assume tratti fluidi, situazionali e transnazionali. La sfera pubblica si espande oltre i confini istituzionali e si frammenta in micro-arene discorsive, nelle quali l'espressione individuale si intreccia con dinamiche di viralità e polarizzazione, dove il cittadino è produttore e diffusore di contenuti e non soltanto elettore (Stegher, 2023)⁶.

La questione che si impone, pertanto, non è se il digitale favorisca o meno la democrazia, bensì a quali condizioni pedagogiche esso possa divenire spazio di formazione democratica. La democrazia digitale non coincide con la mera digitalizzazione di procedure esistenti, ma richiede competenze epistemiche, etiche e deliberative che non si sviluppano spontaneamente nell'interazione online. L'educazione alla cittadinanza digitale, come sottolineato da Choi (2016)⁷, deve integrare dimensioni cognitive, normative e partecipative, superando una concezione riduttiva della *digital literacy* intesa come mera abilità tecnica; essa è invece chiamata a contribuire alla costruzione di una cittadinanza attiva e impegnata, orientata alla

⁵ Cfr. S. Boulianne, Twenty years of digital media effects on civic and political participation, in *Communication Research*, 47(7), 2020, pp. 947-966.

⁶ Cfr. G. Stegher, Da cittadini elettori a cittadini consumatori. Osservazioni sull'importanza di regolare le campagne elettorali sui social media, in *NOMOS*, 1(1), 2023, pp. 1-23.

⁷ Cfr. M. Choi, A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age, in *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 2016, pp. 565-607.

comprensione critica delle strutture di potere che attraversano l'ecosistema mediale (Mihailidis & Thevenin, 2013)⁸.

Alla luce di tali considerazioni, la riflessione che orienta il presente contributo sostiene che l'educazione alla democrazia digitale debba configurarsi come dispositivo formativo integrato, capace di coniugare alfabetizzazione critica ai media, etica della comunicazione e competenze deliberative. Solo attraverso un simile intreccio è possibile trasformare l'e-participation da spazio di mera esposizione discorsiva a spazio di agency consapevole, nel quale i soggetti siano in grado di valutare l'affidabilità delle fonti, argomentare in modo fondato, riconoscere la pluralità delle posizioni e assumere responsabilità nei processi decisionali collettivi. In assenza di tale infrastruttura pedagogica, la democrazia digitale rischia di amplificare le fragilità della democrazia rappresentativa, anziché contribuire alla sua rigenerazione.

2. *Opportunità pedagogiche dell'e-participation*

Quando l'interazione politica migra dalle piazze fisiche alle architetture reticolari delle piattaforme, non muta soltanto il luogo della partecipazione, ma si trasforma la grammatica stessa dell'agire civico.

La cittadinanza, da condizione prevalentemente giuridico-formale legata all'esercizio del voto e alla delega rappresentativa, tende a configurarsi come pratica connettiva, diffusa e processuale, inscritta in flussi comunicativi che attraversano ambienti digitali ibridi dove l'e-participation si presenta come dispositivo sociotecnico capace di ridefinire le modalità di accesso alla sfera pubblica e le opportunità di intervento dei cittadini nei processi decisionali (Mariani *et. al.*, 2024)⁹.

Le piattaforme di consultazione online, le petizioni digitali, i sistemi di monitoraggio civico e le applicazioni di *civic tech* costituiscono esempi paradigmatici di tale trasformazione e l'introduzione di spazi deliberativi mediati digitalmente può ampliare il flusso della comunicazione politica, rendendo più permeabile il confine tra istituzioni e cittadini e favorendo forme di consultazione più inclusive (Coleman & Shane, 2012)¹⁰. Tuttavia, l'efficacia democratica di tali strumenti dipende dalla qualità delle procedure, dalla trasparenza dei processi e dalla capacità degli utenti di esercitare competenze argomentative e valutative adeguate e, in assenza di tali condizioni, il rischio è che la partecipazione online si traduca in una mera ritualità espressiva, priva di reale incidenza sulle decisioni collettive.

⁸ Cfr. P. Mihailidis, B. Thevenin, Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy, in *American Behavioral Scientist*, 57(11), 2013, pp. 1611-1622.

⁹ Cfr. I. Mariani, M. Mortati, F. Rizzo, A. Deserti, An overview on e-participation, in *Design Thinking as a Strategic Approach to E-Participation. From Current Barriers to Opportunities*, 2024, pp. 31-56.

¹⁰ Cfr. S. Coleman, P. M. Shane (a cura di), *Connecting democracy. Online consultation and the flow of political communication*, MIT Press, Cambridge (MA), 2012, pp. 1-423.

La letteratura empirica sugli effetti dei media digitali sul coinvolgimento politico offre indicazioni significative in questa direzione. Come già accennato nell'introduzione della presente trattazione, Boulianne (2020)¹¹ rileva una correlazione positiva tra uso dei social media e partecipazione civica, in particolare tra i giovani, sottolineando, però, la necessità di considerare variabili intermedie quali il capitale culturale, la motivazione politica e l'esposizione a contesti educativi strutturati. A tal proposito, Theocharis e van Deth (2017)¹² propongono di leggere la partecipazione contemporanea come un continuum che integra pratiche convenzionali e non convenzionali, online e offline, evidenziando come le forme di engagement digitale possano costituire porte di accesso a modalità più strutturate di coinvolgimento, interpretando l'*e-participation* come spazio pedagogico capace di attivare processi di apprendimento civico situato. La partecipazione attiva in rete, infatti, necessita di competenze complesse, quali la capacità di deliberazione in ambienti asincroni e pubblici, la valutazione critica delle fonti, il riconoscimento di bias informativi e la gestione responsabile della propria identità digitale. In contesti digitali caratterizzati da sovraccarico informativo, polarizzazione algoritmica e dinamiche di visibilità competitive, l'interazione non coincide automaticamente con partecipazione consapevole: senza strumenti critici, il rischio è quello di riprodurre disinformazione, conformismo o esposizioni identitarie non ponderate. Tali competenze richiedono pertanto un'azione pedagogica intenzionale che integri alfabetizzazione mediale, educazione etica e pratica deliberativa, affinché l'agire online si traduca in esercizio riflessivo di cittadinanza e non in mera reattività comunicativa.

Il paradigma della digital *citizenship education* offre un quadro teorico utile a tal fine. Studi condotti da Choi (2016)¹³ e Mihailidis e Thevenin (2013)¹⁴, individuano l'esigenza di orientare l'utente verso una decodifica dei messaggi, una comprensione delle strutture di potere e delle logiche economiche che governano l'ecosistema informativo. Esigenze rimarcate anche da Buckingham (2015)¹⁵ che promuove un'alfabetizzazione critica capace di interrogare i processi di produzione, circolazione e ricezione dei contenuti mediali in un'ottica di alfabetizzazione digitale volta all'educazione alla democrazia in rete.

L'educazione alla democrazia digitale, pertanto, si configura come pratica integrata che articola almeno quattro nuclei di competenza:

1. la deliberazione online, intesa come capacità di argomentare in modo fondato e rispettoso in contesti pubblici mediati;
2. il *fact-checking*, quale esercizio sistematico di verifica delle informazioni e

¹¹ Cfr. *ivi*, pp. 947-966.

¹² Cfr. *ivi*, pp. 1-144.

¹³ Cfr. *ivi*, pp. 565-607.

¹⁴ Cfr. *ivi*, pp. 1611-1622.

¹⁵ Cfr. D. Buckingham, *Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media?*, in *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10, 2015, pp. 21-35.

riconoscimento della disinformazione;

3. *l'advocacy* digitale, ossia la progettazione e gestione di campagne civiche orientate a obiettivi collettivi;

4. la riflessività etica, intesa come consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni comunicative.

L'acquisizione di tali competenze consente di trasformare la partecipazione digitale da gesto episodico e reattivo a pratica intenzionale e responsabile (Acampa, 2024)¹⁶.

Il quadro normativo italiano offre, in questo senso, un'opportunità significativa. La Legge 20 agosto 2019, n. 92¹⁷, reintroducendo l'educazione civica come insegnamento trasversale, riconosce esplicitamente la centralità della cittadinanza digitale tra gli obiettivi formativi, includendo l'uso consapevole delle tecnologie e la comprensione dei meccanismi dell'informazione online, aprendo, di fatto, la possibilità di integrare sistematicamente le competenze digitali con i contenuti costituzionali e con le pratiche di partecipazione democratica. L'obiettivo di tale Legge, infatti, è quello di evitare una frammentazione curricolare che separi alfabetizzazione tecnologica e formazione civica.

Affinché tale integrazione produca effetti trasformativi, però, è necessario che la scuola si configuri come laboratorio di democrazia praticata, in cui gli studenti possano sperimentare forme di deliberazione simulata, progettazione di campagne civiche, analisi critica di casi di disinformazione e monitoraggio di politiche pubbliche locali. In un contesto pedagogicamente strutturato, quindi, *l'e-participation* può diventare esperienza di apprendimento significativo, capace di alimentare senso di efficacia politica e responsabilità collettiva. In questo senso, la cittadinanza connettiva non rappresenta una deriva individualistica della partecipazione, bensì una possibilità di rigenerazione democratica poiché «se *l'E-Democracy* indica la strada per realizzare forme di democrazia partecipativa, i soggetti che devono prendere parte ed agire all'interno di questo contesto, [...], devono essere in grado di farlo in modo consapevole. La componente politica dell'educazione alla cittadinanza comporta la condivisione di una concezione sostanziale di vita buona e di bene comune, una condivisione della vita della comunità che educi alla convivenza civile» (Nannucci & Biasiotti, 2004, p.110)¹⁸.

3. *Rischi e vulnerabilità democratiche*

¹⁶ Cfr. S. Acampa, *From dezinformatsiya to disinformation*, Springer Nature Switzerland, Cham, 2024.

¹⁷ Legge 20 agosto 2019, n. 92, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica, consultabile al link: <https://www.educazionedigitale.it/cittadinanza-costituzione/wp-content/uploads/2021/09/Legge-20-agosto-2019-numero-92-educazione-civica.pdf>. (consultato in data 19/02/2026).

¹⁸ Cfr. R. Nannucci, M. A. Biasiotti, Verso nuove forme di democrazia partecipativa. Esperienze, metodologie e prospettive dell'E-Democracy, in *Informatica e diritto*, 13(1-2), 2004, pp. 67-119.

L'infrastruttura digitale che abilita nuove forme di partecipazione politica costituisce, simultaneamente, un ambiente ad alta vulnerabilità epistemica. La medesima architettura reticolare che consente la circolazione orizzontale delle istanze civiche facilita, infatti, la propagazione accelerata di contenuti manipolativi, la polarizzazione affettiva e la radicalizzazione discorsiva.

La crisi della mediazione tradizionale, giornalistica, partitica, istituzionale, non ha prodotto uno spazio pubblico più trasparente, bensì un ecosistema informativo caratterizzato da sovraccarico cognitivo, competizione per l'attenzione e opacità algoritmica. In tal senso, infatti, la disinformazione non rappresenta un fenomeno marginale, ma una dinamica strutturale della comunicazione digitale contemporanea (Acampa, 2024)¹⁹.

Lazer *et al.* (2018)²⁰ definiscono le *fake news* come informazioni false o fuorvianti presentate come notizie giornalistiche e diffuse attraverso piattaforme digitali con modalità che ne amplificano la viralità. La loro efficacia risiede nella capacità di attivare meccanismi emotivi, confermare bias preesistenti e sfruttare logiche di condivisione peer-to-peer e non soltanto nella falsità del contenuto. Quindi la persistenza delle credenze errate risulta legata a fattori cognitivi profondi, quali il bias di conferma e l'effetto di familiarità, che rendono particolarmente difficile la correzione della disinformazione anche in presenza di smentite documentate (Lewandowsky, Ecker & Cook, 2017)²¹. La cosiddetta "post-verità" non indica semplicemente un'epoca in cui la verità sarebbe scomparsa, bensì un regime discorsivo nel quale l'adesione identitaria e l'emotività prevalgono sulla valutazione argomentativa delle evidenze. In tale scenario, si intreccia il fenomeno delle *echo chambers* e delle *filter bubbles* che evidenziano come gli algoritmi di personalizzazione dei contenuti tendano a selezionare informazioni coerenti con le preferenze pregresse dell'utente, riducendo l'esposizione a prospettive divergenti (Pariser, 2011)²². Circa tale fenomeno, anche Cinelli e colleghi (2021)²³, attraverso un'analisi comparativa su diverse piattaforme social, hanno dimostrato empiricamente come la segregazione ideologica possa essere accentuata dalla struttura delle reti digitali, favorendo la formazione di comunità omogenee dal punto di vista cognitivo e valoriale.

¹⁹ Cfr. *ivi*, pp. 1-178.

²⁰ Cfr. D. M. Lazer, M. A. Baum, Y. Benkler, A. J. Berinsky, K. M. Greenhill, F. Menczer, J. L. Zittrain, The science of fake news, in *Science*, 359(6380), 2018, pp. 1094-1096.

²¹ Cfr. S. Lewandowsky, U. K. Ecker, J. Cook, Beyond misinformation. Understanding and coping with the "post-truth" era, in *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(4), 2017, pp. 353-369.

²² Cfr. E. Pariser, *The filter bubble. What the Internet is hiding from you*, Penguin, London, 2011.

²³ Cfr. M. Cinelli, G. De Francisci Morales, A. Galeazzi, W. Quattrociocchi, M. Starnini, The echo chamber effect on social media, in *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(9), 2021.

L'opacità dei meccanismi algoritmici amplifica inevitabilmente una serie di criticità. Le piattaforme digitali divengono inevitabilmente custodi dell'informazione, capaci di determinare visibilità, priorità e rimozione dei contenuti attraverso criteri non pienamente trasparenti e la raccolta massiva di dati comportamentali, con la conseguente elaborazione predittiva, producano un ambiente comunicativo modellato su logiche di profilazione e monetizzazione dell'attenzione. In tale scenario, la formazione dell'opinione pubblica non è più soltanto il risultato di interazioni discorsive tra cittadini, ma è mediata da infrastrutture tecniche che orientano flussi informativi secondo interessi economici e strategie di engagement (Gillespie, 2018; Zuboff, 2023)²⁴²⁵

Accanto alla disinformazione e alla polarizzazione, il proliferare dell'*hate speech* e delle forme di violenza verbale online costituisce un ulteriore fattore di vulnerabilità democratica (Palermo, 2024)²⁶. In questa direzione, anche Brown (2017)²⁷ ha evidenziato come l'incitamento all'odio in rete non si esaurisca nell'offesa individuale, ma implichi la produzione e la riproduzione di gerarchie simboliche che marginalizzano gruppi sociali specifici. Esiste una stretta correlazione tra l'esposizione all'odio online e il benessere psicologico, soprattutto in adolescenza, poiché la reiterazione di tali contenuti tende a normalizzare dinamiche di esclusione e aggressività, incidendo negativamente sui processi di costruzione identitaria e relazionale (Wachs *et al.*, 2021)²⁸.

La particolare esposizione dei giovani a tali rischi non può essere letta in termini di vulnerabilità individuale, bensì come effetto di una socializzazione digitale precoce e intensiva in ambienti ad alta complessità informativa. Se, da un lato, le nuove generazioni mostrano familiarità tecnica con gli strumenti digitali, dall'altro non sempre dispongono di adeguate competenze critiche per decodificare le logiche sottostanti ai contenuti che consumano e producono. Boulianne (2020)²⁹ evidenzia come l'impatto dei media digitali sulla partecipazione giovanile sia mediato dalla qualità dell'educazione ricevuta e dalle opportunità di riflessione strutturata. Senza un supporto pedagogico mirato, l'accesso precoce alla sfera pubblica digitale può tradursi in esposizione passiva a narrative polarizzanti o manipolative.

Pertanto, la questione della democrazia digitale non è riducibile a un problema

²⁴ Cfr. T. Gillespie, *Custodians of the Internet. Platforms, content moderation, and the hidden decisions that shape social media*, Yale University Press, New Haven, 2018.

²⁵ Cfr. S. Zuboff, L'era del capitalismo della sorveglianza, in W. Longhofer, D. Winchester (a cura di), *Social Theory Re-Wired*, Routledge, New York, 2023, pp. 203-213.

²⁶ Cfr. R. Palermo, *Preventing and countering online hate speech. Un dispositivo didattico ibrido di Human Rights Education*, FrancoAngeli, Milano, 2024.

²⁷ Cfr. A. Brown, What is hate speech? Part 1. The myth of hate, in *Law and Philosophy*, 36(4), 2017, pp. 419-468.

²⁸ Cfr. S. Wachs, M. F. Wright, Associations between online hate victimization and perpetration. The buffering effects of technical and assertive coping, in *MedienPädagogik*, 2021, pp. 109-128.

²⁹ Cfr. *ivi*, pp. 947-966.

tecnico di regolazione delle piattaforme o di moderazione dei contenuti, ma assume una dimensione eminentemente formativa, che chiama in causa *l'agency* epistemica dei soggetti, ossia la loro capacità di valutare criticamente le informazioni, riconoscere le strategie retoriche e assumere responsabilità nelle proprie pratiche discorsive; ed è in tal senso che l'educazione alla cittadinanza digitale deve dunque promuovere pensiero critico, consapevolezza delle dinamiche algoritmiche e responsabilità comunicativa, integrando alfabetizzazione mediale e formazione etica. La vulnerabilità democratica generata da fake news, polarizzazione e hate speech non costituisce un destino inevitabile della tecnologia, ma il prodotto di un disallineamento tra innovazione tecnica e maturazione culturale (Palermo, 2024)³⁰. Colmare tale divario significa riconoscere che la qualità della sfera pubblica digitale dipende, in larga misura, dalla qualità dei processi educativi che formano i suoi partecipanti.

In assenza di un investimento sistematico sulla competenza critica e deliberativa, la democrazia digitale rischia di amplificare asimmetrie, radicalizzazioni e manipolazioni. Se sostenuta da un solido impianto pedagogico, invece, essa può divenire spazio di apprendimento civico e di responsabilizzazione collettiva.

4. Conclusioni

La traiettoria argomentativa fin qui delineata consente di affermare che la democrazia digitale non costituisce né un esito lineare dell'innovazione tecnologica né un semplice correttivo procedurale alla crisi della rappresentanza, bensì un campo di tensione pedagogica in cui si ridefiniscono le condizioni stesse dell'agire democratico. Se, da un lato, *l'e-participation* amplia le opportunità di intervento civico e ridefinisce le forme dell'engagement (Theocharis & van Deth, 2017; Boulianne, 2020)³¹³², dall'altro l'ecosistema informativo contemporaneo espone i soggetti a dinamiche di disinformazione, polarizzazione e manipolazione algoritmica che ne possono compromettere l'autonomia epistemica (Acampa, 2024; Lazer et al., 2018; Gillespie, 2018)³³³⁴³⁵.

Ne consegue che la questione decisiva non è la mera promozione dell'accesso digitale, ma la costruzione di un modello pedagogico integrato capace di orientare l'esperienza connettiva verso esiti deliberativi e partecipativi qualificati.

Un simile modello deve fondarsi, in primo luogo, su una alfabetizzazione mediale critica che superi l'orizzonte strumentale della competenza tecnica. Come

³⁰ Cfr. *ivi*, pp. 1-224.

³¹ Cfr. *ivi*, pp. 1-144.

³² Cfr. *ivi*, pp. 947-966.

³³ Cfr. *ivi*, pp. 1-178.

³⁴ Cfr. *ivi*, pp. 1094-1096.

³⁵ Cfr. *ivi*, pp. 1-304.

argomentato da Buckingham (2015)³⁶, la *digital literacy*, per essere formativamente significativa, deve includere la comprensione delle condizioni di produzione dei contenuti, delle logiche economiche che strutturano le piattaforme e delle dinamiche di potere che attraversano la circolazione dell'informazione. Pertanto, l'alfabetizzazione non coincide con la capacità di utilizzare strumenti digitali ma con l'attitudine a interrogare criticamente le infrastrutture sociotecniche che mediano l'accesso alla sfera pubblica. Ciò implica la promozione di competenze di *fact-checking*, di analisi delle fonti e di riconoscimento delle strategie retoriche della disinformazione (Lewandowsky et al., 2017; Lazer et al., 2018)³⁷³⁸, integrate in percorsi curriculari sistematici e non relegati a interventi episodici.

In secondo luogo, il framework proposto deve valorizzare le competenze deliberative come nucleo costitutivo della cittadinanza digitale: la partecipazione online, infatti, non si esaurisce nell'espressione di opinioni, ma richiede la capacità di argomentare, ascoltare, negoziare e rivedere le proprie posizioni alla luce di evidenze e controargomentazioni. Coleman e Shane (2012)³⁹ hanno mostrato come le piattaforme deliberative possano favorire processi di consultazione più inclusivi, a condizione che siano accompagnate da regole procedurali chiare e da competenze comunicative adeguate. In assenza di tali presupposti, la discussione pubblica rischia di degenerare in conflitto identitario o in performatività emotiva. L'educazione alla deliberazione online deve pertanto integrare dimensioni cognitive e relazionali, promuovendo responsabilità discorsiva e rispetto della pluralità.

Un terzo asse del modello concerne l'etica digitale, intesa non come semplice adesione a norme comportamentali, ma come interiorizzazione di principi di responsabilità, reciprocità e giustizia comunicativa. La proliferazione dell'*hate speech* e delle dinamiche di esclusione simbolica (Brown, 2017; Wachs et al., 2021)⁴⁰⁴¹ evidenzia la necessità di formare soggetti capaci di riconoscere l'impatto sociale delle proprie azioni online e di esercitare autocontrollo comunicativo; quindi l'etica digitale, quale pratica situata di responsabilità condivisa, implica la consapevolezza che ogni atto discorsivo contribuisca alla costruzione o alla degradazione della qualità dello spazio pubblico.

Il quarto pilastro del framework riguarda la cittadinanza partecipativa, intesa come capacità di tradurre l'*engagement* digitale in forme di incidenza concreta sui processi decisionali. Le ricerche di Boulianne (2020)⁴² e Theocharis e van Deth (2017)⁴³ suggeriscono che l'attivismo online può costituire porta di ingresso verso modalità

³⁶ Cfr. *ivi*, pp. 21-35.

³⁷ Cfr. *ivi*, pp. 353-369.

³⁸ Cfr. *ivi*, pp. 1094-1096.

³⁹ Cfr. *ivi*, pp. 1-423.

⁴⁰ Cfr. *ivi*, pp. 947-966.

⁴¹ Cfr. *ivi*, pp. 109-128.

⁴² Cfr. *ivi*, pp. 947-966.

⁴³ Cfr. *ivi*, pp. 1-144.

più strutturate di coinvolgimento realizzate attraverso pratiche di monitoraggio civico, *advocacy* digitale e consultazione pubblica, che integrino dimensioni online e offline in una prospettiva di apprendimento situato.

La realizzazione di tale modello richiede un raccordo sistemico tra educazione formale, informale e non formale; la scuola, pertanto, non può assumere in modo esclusivo l'onere della formazione alla democrazia digitale, ma è chiamata a dialogare con i contesti familiari, associativi e mediali per alimentare i processi di socializzazione politica delle giovani generazioni. Essa occupa tuttavia una posizione strategica, configurandosi come spazio istituzionalmente deputato alla riflessività critica e allo sviluppo di competenze trasversali: un autentico laboratorio di democrazia praticata, nel quale gli studenti possano sperimentare forme strutturate di analisi della disinformazione, progettazione di campagne civiche e riflessione etica sulle dinamiche algoritmiche (Gillespie, 2018; Zuboff, 2023)⁴⁴⁴⁵.

Attraverso pratiche concrete e riflessive è possibile consolidare l'agency epistemica e la competenza deliberativa necessarie a contrastare le vulnerabilità democratiche dell'ecosistema digitale.

Sul piano della ricerca, emergono almeno due direttrici prioritarie. Da un lato, è necessario sviluppare studi empirici che valutino l'impatto di interventi educativi integrati sulla competenza deliberativa e sull'alfabetizzazione mediale critica degli studenti, superando approcci meramente descrittivi. Dall'altro, occorre approfondire l'analisi delle interazioni tra infrastrutture algoritmiche e processi formativi, indagando come la consapevolezza delle logiche di piattaforma influenzi atteggiamenti e comportamenti partecipativi.

Appare dunque necessario un costante dialogo tra pedagogia, scienze della comunicazione e studi politici volto a fornire evidenze robuste capaci di orientare politiche educative coerenti con le trasformazioni in corso che intercettando nella democrazia digitale un robusto progetto culturale e non solo un inevitabile destino sociale.

Formare soggetti critici, deliberativi e responsabili, capaci di abitare consapevolmente lo spazio pubblico connettivo, andrà necessariamente ad arginare la crisi della partecipazione tradizionale, contribuendo ad una rigenerazione in termini di partecipazione alla vita politica.

Bibliography

Acampa S., *From dezinformatsiya to disinformation*, Springer Nature Switzerland, Cham 2024.

Boulianne S., *Twenty years of digital media effects on civic and political participation*,

⁴⁴ Cfr. *ivi*, pp. 1-304.

⁴⁵ Cfr. *ivi*, pp. 203-213.

- in *Communication Research*, 47(7), 2020, pp. 947-966.
- Brown A., What is hate speech? Part 1: The myth of hate, in *Law and Philosophy*, 36(4), 2017, pp. 419-468.
- Buckingham D., Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media?, in *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10, 2015, pp. 21-35.
- Choi M., A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age, in *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 2016, pp. 565-607.
- Cinelli M., De Francisci Morales G., Galeazzi A., Quattrociocchi W., Starnini M., The echo chamber effect on social media, in *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(9), 2021.
- Coleman S., Shane P. M. (a cura di), *Connecting democracy. Online consultation and the flow of political communication*, MIT Press, Cambridge (MA) 2012.
- Gillespie T., *Custodians of the Internet. Platforms, content moderation, and the hidden decisions that shape social media*, Yale University Press, New Haven 2018.
- ISTAT, Fiducia nelle istituzioni del Paese. Anno 2024, 2025, in https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/10/Stat-Today_Fiducia-nelle-istituzioni-del-Paese_Anno-2024.pdf
- Lazer D. M., Baum M. A., Benkler Y., Berinsky A. J., Greenhill K. M., Menczer F., Zittrain J. L., The science of fake news, in *Science*, 359(6380), 2018, pp. 1094-1096.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica, in <https://www.educazionedigitale.it/cittadinanza-costituzione/wp-content/uploads/2021/09/Legge-20-agosto-2019-numero-92-educazione-civica.pdf>
- Lewandowsky S., Ecker U. K., Cook J., Beyond misinformation. Understanding and coping with the "post-truth" era, in *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(4), 2017, pp. 353-369.
- Mair P., *Ruling the void. The hollowing of Western democracy*, Verso, London 2023.
- Mariani I., Mortati M., Rizzo F., Deserti A., An overview on e-participation, in *Design Thinking as a Strategic Approach to E-Participation. From Current Barriers to Opportunities*, 2024, pp. 31-56.
- Mihailidis P., Thevenin B., Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy, in *American Behavioral Scientist*, 57(11), 2013, pp. 1611-1622.
- Nannucci R., Biasiotti M. A., Verso nuove forme di democrazia partecipativa. Esperienze, metodologie e prospettive dell'E-Democracy, in *Informatica e diritto*, 13(1-2), 2004, pp. 67-119.
- Norris P., *Democratic deficit. Critical citizens revisited*, Cambridge University Press, Cambridge 2011.
- Palermo R., *Preventing and countering online hate speech. Un dispositivo didattico ibrido di Human Rights Education*, FrancoAngeli, Milano 2024.

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

- Pariser E., *The filter bubble. What the Internet is hiding from you*, Penguin, London 2011.
- Stegher G., Da cittadini elettori a cittadini consumatori. Osservazioni sull'importanza di regolare le campagne elettorali sui social media, in *NOMOS*, 1(1), 2023, pp. 1-23.
- Theocharis Y., Van Deth J. W., *Political participation in a changing world. Conceptual and empirical challenges in the study of citizen engagement*, Routledge, London 2017.
- Wachs S., Wright M. F., Associations between online hate victimization and perpetration. The buffering effects of technical and assertive coping, in *MedienPädagogik*, 2021, pp. 109-128.
- Zuboff S., L'era del capitalismo della sorveglianza, in W. Longhofer, D. Winchester (a cura di), *Social Theory Re-Wired*, Routledge, New York 2023, pp. 203-213.

ARTICOLO 5.

La cura di sé come pratica di resistenza e di democrazia. Il contributo di Pierre Hadot alla riflessione pedagogico-filosofica sulla cittadinanza attiva. / Care of the self as a practice of resistance and democracy. Pierre Hadot's contribution to the pedagogical-philosophical reflection on active citizenship¹

ROSA GALLELLI

Università degli studi Aldo Moro, Italia

rosa.gallelli@uniba.it

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0300-5555>

PAOLO FIORELLA

Liceo Alfredo Casardi - Barletta

paolo.fiorella@scuola.istruzione.it

ABSTRACT. La cura di sé come pratica di resistenza e democrazia. Il contributo di Pierre Hadot alla riflessione pedagogico-filosofica sulla cittadinanza attiva. Nel contesto della crisi delle democrazie contemporanee, segnate da disimpegno politico e astensionismo giovanile, il saggio propone la “cura di sé” di Pierre Hadot come fondamento di un’educazione alla cittadinanza attiva. Hadot interpreta la filosofia antica non come sistema teorico ma come modo di vivere e insieme di esercizi spirituali capaci di trasformare il soggetto, favorendo autonomia morale, pensiero critico e responsabilità verso i beni comuni. Attraverso il dialogo con Michel Foucault (cura di sé come tecnologia della libertà) e bell hooks [nota dell’Editore: bell hooks è lo pseudonimo della scrittrice Gloria Jean Watkins] — che valorizza la marginalità come “luogo radicale di possibilità” e l’educazione come pratica di libertà — gli autori mostrano come la cura di sé non sia ripiegamento individualistico, bensì premessa per la partecipazione democratica, la resistenza alle logiche di omologazione e la costruzione di comunità inclusive. L’educazione civica, intesa come esperienza

¹ La concezione, l’impostazione e l’elaborazione complessiva del contributo sono da attribuire congiuntamente a entrambi gli autori. In particolare, si deve a Rosa Gallelli la stesura dei paragrafi 1 e 2 e a Paolo Fiorella la stesura dei paragrafi 3, 4, 5, 6, 7.

concreta di riflessione, cooperazione e azione (es. Fridays for Future), diventa così processo di soggettivazione che trasforma la conoscenza in prassi democratica, rendendo la scuola uno spazio di esercizio della democrazia e di costruzione della pace.

Parole chiave: cura di sé, cittadinanza attiva, educazione democratica

ABSTRACT. *Self-Care as a Practice of Resistance and Democracy. Pierre Hadot's Contribution to Pedagogical and Philosophical Reflections on Active Citizenship. In the context of the crisis of contemporary democracies, characterized by political disengagement and youth abstentionism, the essay proposes Pierre Hadot's "self-care" as the foundation of education for active citizenship. Hadot interprets ancient philosophy not as a theoretical system, but as a lifestyle and a set of spiritual exercises capable of transforming the individual, promoting moral autonomy, critical thinking, and responsibility for the common good. Through a dialogue with Michel Foucault (self-care as a technology of freedom) and bell hooks—who values marginality as a "radical site of possibility" and education as a practice of freedom—the authors demonstrate how self-care is not an individualistic retreat, but rather a prerequisite for democratic participation, resistance to the logic of standardization, and the construction of inclusive communities. Civic education, understood as a concrete experience of reflection, cooperation, and action (e.g., Fridays for Future), thus becomes a process of subjectivation that transforms knowledge into democratic practice, making school a space for practicing democracy and building peace.*

Keywords: self-care, active citizenship, democratic education.

1. Cittadinanza attiva, democrazia, educazione

Nel quadro complesso in cui le democrazie contemporanee appaiono attraversate dalla crisi delle forme tradizionali della partecipazione politica e, al contempo, dall'emergere di inquietanti manifestazioni di disimpegno giovanile nei confronti del riconoscimento e della tutela dei "beni comuni", il dibattito pedagogico coglie come cruciale la questione della promozione della partecipazione democratica.

Proprio il tema dei beni comuni assume oggi una particolare rilevanza nella formazione delle giovani generazioni. Difatti, che taluni beni, sia materiali sia immateriali (l'ambiente, l'acqua, il paesaggio, il patrimonio storico e culturale, gli spazi urbani, la conoscenza, la salute, la biodiversità ecc.), vengono considerati beni di interesse collettivo non è affatto un traguardo formativo scontato ché, anzi, tale considerazione richiede importanti acquisizioni sul piano delle conoscenze e delle competenze. In primis, il riconoscimento di un bene come "comune" richiede nei giovani la capacità di superare una visione individualistica della realtà. Bene comune, infatti, non è soltanto qualcosa di cui tutti possono usufruire, ma una risorsa dalla

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

quale dipendono il benessere collettivo, l'esercizio dei diritti e la qualità della vita delle generazioni presenti e future. La sua salvaguardia implica pertanto responsabilità, partecipazione e consapevolezza dell'interdipendenza tra persone, comunità e ambiente. In altre parole, la tutela e la promozione dei beni comuni richiede la capacità dei ragazzi e delle ragazze di esercitare forme di cittadinanza attiva, attraverso la quale trasformare le conoscenze in comportamenti concreti di cura verso ciò che appartiene alla comunità.

In questa prospettiva, l'impegno pedagogico e didattico è primariamente quello di promuovere esperienze concrete di partecipazione, di studio, di ricerca-azione, di riflessione (progettazione partecipata, rigenerazione degli spazi, educazione ambientale, tutela del patrimonio culturale e cittadinanza digitale e altro) attraverso le quali i giovani possono maturare il senso di appartenenza alla comunità e comprendere che la libertà individuale acquista pieno significato quando si accompagna alla tutela dei diritti altrui, dell'ambiente e delle risorse collettive. La salvaguardia dei beni comuni diventa così non soltanto un dovere civico, ma un processo formativo attraverso il quale si costruiscono democrazia, giustizia sociale e futuro sostenibile.

A livello europeo, la "Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea" del 22 maggio 2018, nell'ambito delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, aveva delineato la competenza in materia di cittadinanza tra i traguardi formativi indispensabili per la realizzazione personale, l'inclusione sociale, l'occupabilità e la partecipazione democratica. Tale competenza, insieme alla competenza alfabetica funzionale, alla competenza multilinguistica, alla competenza matematica e alle competenze in scienze, tecnologie e ingegneria, alla competenza digitale, alla competenza personale, sociale e alla capacità di imparare a imparare, alla competenza imprenditoriale e alla competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, costituiscono un sistema integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti che consente al soggetto di comprendere la complessità del reale, assumere decisioni consapevoli e partecipare responsabilmente alla vita sociale. In particolare, la competenza di cittadinanza implica la conoscenza dei fenomeni politici, giuridici, economici e sociali, l'adesione ai valori democratici, ai diritti umani, alla sostenibilità e al rispetto delle differenze, nonché la capacità di partecipare in modo costruttivo alla vita della comunità.

Ma, a livello nazionale, già il Decreto del Ministero della Pubblica Istruzione n. 139 del 22 agosto 2007, normando le otto "Competenze chiave di cittadinanza", aveva aperto la strada alla profilazione di una idea di cittadino attivo e critico, in grado di muoversi con autonomia e responsabilità nella società complessa, dell'informazione e del cambiamento tecnologico accelerato. Sulla stessa lunghezza d'onda, il Miur propone, nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012, l'educazione alla cittadinanza attiva quale finalità trasversale dell'intero processo formativo, orientata alla costruzione di soggetti autonomi, responsabili e capaci di partecipare

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

consapevolmente alla vita della comunità. E formula organicamente la propria concezione della cittadinanza nella legge 20 agosto 2019, n. 92, che ha introdotto l'insegnamento trasversale dell'educazione civica. La legge stabilisce che tale insegnamento concorra a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere una partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale, economica e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri. L'educazione civica è pertanto configurata come un processo formativo che integra conoscenze, abilità, atteggiamenti e comportamenti, attraverso i quali lo studente è progressivamente posto nelle condizioni di comprendere il funzionamento delle istituzioni democratiche, riconoscere il valore della Costituzione e dei principi dell'Unione europea, rispettare la dignità della persona e contribuire responsabilmente alla vita collettiva.

Le Linee guida del Mim, adottate con il decreto ministeriale 7 settembre 2024, n. 183, in vigore dall'anno scolastico 2024-2025, sviluppano ulteriormente tale impostazione e organizzano l'insegnamento dell'educazione civica intorno a tre nuclei concettuali fondamentali: Costituzione, sviluppo economico e sostenibilità e cittadinanza digitale. Il primo nucleo comprende la conoscenza dell'ordinamento dello Stato, delle autonomie territoriali, dell'Unione europea, dei diritti e dei doveri, della legalità, della solidarietà e delle regole della convivenza civile. Il secondo riguarda la tutela dell'ambiente e del patrimonio, l'educazione finanziaria, il lavoro, la salute, il benessere, la sicurezza e l'uso responsabile delle risorse. Il terzo concerne la capacità di abitare consapevolmente gli ambienti digitali, valutare criticamente le informazioni, proteggere i dati personali, comunicare responsabilmente e prevenire i rischi connessi all'uso delle tecnologie. Le Linee guida traducono tali nuclei in traguardi di sviluppo delle competenze e in obiettivi di apprendimento graduati per i diversi cicli scolastici.

La cittadinanza attiva è quindi intesa dal Ministero come una pratica educativa che deve trovare espressione non soltanto nei contenuti delle lezioni, ma anche nell'organizzazione della vita scolastica, nelle relazioni, nelle esperienze di collaborazione e nei processi decisionali ai quali gli studenti sono chiamati a partecipare. La scuola è concepita come una comunità educativa e democratica nella quale gli alunni possono sperimentare il rispetto reciproco, l'assunzione di responsabilità, la gestione dialogica dei conflitti, la cooperazione e la cura degli spazi e dei beni condivisi. Ne consegue che l'educazione alla cittadinanza attiva non può essere ridotta alla memorizzazione di norme o principi costituzionali, ma richiede metodologie didattiche partecipative, laboratoriali e problematiche, fondate sull'analisi di situazioni reali, sul confronto argomentato, sul lavoro cooperativo e sulla realizzazione di compiti autentici. La finalità educativa della scuola consiste, dunque, nel trasformare le conoscenze civiche in competenze effettivamente esercitate, facendo della cittadinanza non un semplice oggetto di studio, ma una forma quotidiana di esperienza, responsabilità e partecipazione.

2. Pensiero critico e competenze di cittadinanza

La formazione del cittadino attivo, pertanto, comporta anche lo sviluppo della capacità di leggere criticamente la realtà sociale, politica, economica e mediale, di distinguere fatti, opinioni e interpretazioni, di valutare l'attendibilità delle fonti e di assumere decisioni motivate. La partecipazione democratica presuppone infatti autonomia di giudizio, consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni e disponibilità a confrontarsi con posizioni differenti. L'educazione alla cittadinanza attiva si collega, pertanto, direttamente al compito pedagogico di coltivare il pensiero critico: soltanto un soggetto capace di interrogare le informazioni, riconoscere stereotipi e manipolazioni, argomentare le proprie posizioni e rivedere responsabilmente i propri giudizi può esercitare una cittadinanza autenticamente libera, consapevole e democratica.

Il pensiero critico si delinea, in tal modo, come la condizione trasversale per l'effettivo esercizio delle competenze di cittadinanza, poiché permette alla persona di non assumere un ruolo passivo di fronte ai messaggi politici, mediatici e digitali, ma di sviluppare autonomia di giudizio, responsabilità etica e disponibilità al dialogo. E educare il pensiero critico costituisce uno dei compiti pedagogici fondamentali della scuola e delle altre agenzie educative: non si tratta soltanto di trasmettere informazioni, ma di educare gli allievi a interrogare le fonti, distinguere fatti e opinioni, riconoscere stereotipi, manipolazioni e argomentazioni fallaci, confrontare prospettive differenti e motivare razionalmente i propri giudizi. È solo attraverso tale educazione riflessiva che la cittadinanza può trasformarsi da semplice appartenenza giuridica in *pratica consapevole, critica e democratica*.

Magistralmente, la studiosa americana bell hooks argomenta che il *pensiero critico è una forma di saggezza pratica*: "Pensare è un'azione. [...], i pensieri sono il laboratorio in cui ci si pone domande e si trovano risposte, il luogo in cui teoria e prassi si incontrano. Il battito cardiaco del pensiero critico è il desiderio di sapere, capire come funziona la vita".¹

In altri termini, esso non coincide con una capacità puramente intellettuale, astratta o specialistica, ma consiste nell'impiego riflessivo del pensiero per comprendere l'esperienza e orientare responsabilmente l'azione. Il sottotitolo originale dell'opera, *Practical Wisdom*, chiarisce infatti che il pensiero critico acquista valore educativo quando permette ai soggetti di interrogare ciò che viene presentato come ovvio, vero o inevitabile, di riconoscere i rapporti di potere che attraversano il sapere e di scegliere consapevolmente come agire nella realtà.

In questa prospettiva, la saggezza non consiste nel possesso di molte informazioni, ma nella capacità di porre domande pertinenti, esaminare le premesse dei discorsi,

¹ bell hooks (2023), *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*, Milano: Meltemi p. 31.

collegare conoscenza ed esperienza, valutare le conseguenze delle proprie decisioni e modificare il proprio punto di vista quando emergono elementi nuovi. Il pensiero critico è quindi “pratico” perché riguarda il modo in cui le persone vivono, apprendono, instaurano relazioni e prendono posizione. Non serve soltanto a formulare giudizi corretti, ma a rendere possibile un’esistenza più consapevole e meno dipendente da pregiudizi, stereotipi e forme di autorità accettate passivamente. Per bell hooks, inoltre, il pensiero critico nasce da un atteggiamento di apertura radicale. Pensare criticamente significa conservare la disponibilità a interrogare anche le proprie convinzioni e ad accogliere prospettive differenti. Tale esercizio richiede umiltà epistemica: il soggetto deve riconoscere che il proprio sapere è parziale, situato e continuamente rivedibile. La saggezza pratica si manifesta pertanto non nell’imposizione di una verità già posseduta, ma nella capacità di sostare nel dubbio, ascoltare, dialogare e costruire giudizi più adeguati attraverso il confronto. L’insegnante, in tal senso, piuttosto che chiedere agli studenti di riprodurre passivamente un sapere già organizzato, dovrebbe creare le condizioni affinché essi imparino a pensare autonomamente. La classe diviene così uno spazio di ricerca condivisa, nel quale le domande degli studenti, le esperienze personali, il dialogo e il dissenso assumono un autentico valore conoscitivo. Il docente non rinuncia alla propria responsabilità educativa, ma esercita un’autorità non autoritaria: guida l’indagine, sollecita l’argomentazione, problematizza le evidenze e rende possibile la partecipazione di tutti.

Il pensiero critico è anche una pratica di libertà, perché consente di prendere coscienza dei meccanismi culturali e sociali che condizionano la percezione di sé e degli altri. Per bell hooks l’educazione può diventare emancipativa soltanto quando aiuta le persone a nominare le forme di dominio, a riconoscere le disuguaglianze e a immaginare possibilità alternative. Tuttavia, l’analisi critica non deve limitarsi alla denuncia: deve tradursi nella capacità di assumere decisioni eticamente responsabili e di trasformare, almeno in parte, le relazioni e i contesti nei quali si vive.

Definire il pensiero critico come saggezza pratica significa dunque ricomporre ciò che l’educazione tradizionale spesso separa: pensiero e azione, ragione ed esperienza, conoscenza ed etica, individuo e comunità. Una persona pensa criticamente non soltanto quando sa confutare un’argomentazione, ma quando utilizza la riflessione per vivere in modo più libero, responsabile e solidale. In questo senso, il fine dell’insegnamento non è formare semplicemente studenti capaci di rispondere correttamente, ma soggetti capaci di riflettere, formulare domande, esercitare il giudizio, dialogare con la differenza e tradurre la comprensione in pratiche di dissenso e di partecipazione democratica.

3. Pierre Hadot e la filosofia come pratica di trasformazione.

Le democrazie contemporanee attraversano una fase di profonda trasformazione caratterizzata dalla diminuzione della partecipazione politica tradizionale,

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

dall'aumento dell'astensionismo elettorale, dalla sfiducia nei confronti delle istituzioni e dall'emergere di nuove forme di mobilitazione sociale e digitale. Movimenti giovanili globali, come *"Fridays for Future,"* mostrano come la partecipazione politica si stia progressivamente spostando verso spazi alternativi rispetto a quelli istituzionali, ridefinendo il significato stesso dell'essere cittadini.

In questo scenario, il tema dell'educazione alla pace e alla partecipazione democratica assume una centralità strategica. La scuola, la famiglia, le istituzioni e la società civile sono chiamate a promuovere non soltanto competenze civiche, ma anche forme di consapevolezza critica capaci di sostenere soggetti autonomi, responsabili e partecipi. In tale prospettiva, il contributo di Pierre Hadot (1922-2010) si rivela particolarmente significativo. La sua interpretazione della filosofia antica come "modo di vivere" consente di ripensare la democrazia come esercizio permanente di trasformazione del soggetto e di costruzione di relazioni etiche orientate al bene comune.

L'originalità del pensiero di Pierre Hadot consiste nell'aver restituito alla filosofia la sua dimensione esistenziale. Secondo il filosofo francese, le scuole filosofiche antiche non erano principalmente *"sistemi"* teorici, bensì comunità educative all'interno delle quali si praticavano "esercizi spirituali" finalizzati alla trasformazione dell'individuo. La filosofia diviene così una pratica della cura di sé che coinvolge l'intera esistenza. Attraverso l'attenzione a sé, il dialogo, l'esame di coscienza, la meditazione e la riflessione critica, il soggetto sviluppa la capacità di prendere distanza dalle passioni, dai condizionamenti e dalle dinamiche di potere che ne limitano la libertà.

Tale impostazione anticipa molte delle attuali riflessioni pedagogiche sull'educazione alla cittadinanza democratica, poiché la partecipazione autentica richiede individui capaci di autonomia morale, pensiero critico e responsabilità sociale.

Dal punto di vista pedagogico, la cura di sé proposta da Hadot può essere interpretata come un processo formativo permanente orientato allo sviluppo della persona nella sua integralità.

L'educazione democratica non può limitarsi all'apprendimento di norme e procedure istituzionali; essa richiede la formazione di soggetti in grado di interrogare criticamente la realtà, di riconoscere l'altro come interlocutore legittimo e di assumersi responsabilità nei confronti della comunità.

In questo senso, la scuola diventa uno spazio di esercizio democratico nel quale praticare il dialogo, la cooperazione e la gestione non violenta dei conflitti. L'educazione alla pace coincide allora con un processo di costruzione di competenze relazionali che permettono di trasformare le differenze in occasioni di confronto anziché di esclusione.

Le ricerche pedagogiche improntate su esperienze di partecipazione attiva, ossia di apprendimento cooperativo, pare favoriscano l'acquisizione di competenze democratiche più efficaci rispetto ai modelli trasmissivi tradizionali.

Sul piano della filosofia politica, il pensiero di Pierre Hadot dialoga con le riflessioni

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

di Michel Foucault sulla cura di sé come pratica di libertà. Entrambi gli autori mostrano come il soggetto non sia semplicemente prodotto dalle strutture sociali, ma possa esercitare forme di *resistenza* attraverso processi di *autoformazione*.

In un contesto segnato dalla polarizzazione digitale e dalla frammentazione dello spazio pubblico, la cura di sé assume una valenza politica. Essa rappresenta una pratica di sottrazione alle logiche dell'omologazione, della manipolazione informativa e della riduzione dell'individuo a consumatore o spettatore passivo.

La partecipazione democratica si configura pertanto come il risultato di un percorso di soggettivazione che permette agli individui di riconoscersi come attori politici e non soltanto come destinatari delle decisioni collettive.

Anche il diritto costituzionale offre strumenti interpretativi utili a comprendere il rapporto tra educazione, partecipazione e cura di sé.

Le costituzioni democratiche contemporanee, e in particolare la Costituzione italiana, riconoscono il valore della persona umana, della solidarietà e della partecipazione alla vita pubblica che non si esaurisce nel godimento dei diritti, ma implica l'assunzione di doveri di solidarietà politica, economica e sociale.

La formazione di cittadini attivi costituisce pertanto una condizione essenziale per la realizzazione effettiva del progetto costituzionale. La cura di sé può essere interpretata come il presupposto culturale che rende possibile l'esercizio responsabile dei diritti e la partecipazione alla costruzione della convivenza democratica.

Uno degli aspetti più innovativi di questa prospettiva emerge nell'interpretazione della marginalità come spazio di resistenza. Le riflessioni di bell hooks sulla *marginalità* come "luogo radicale di possibilità" consentono di ampliare il quadro teorico proposto da Hadot. La marginalità non deve essere considerata esclusivamente come condizione di esclusione sociale, ma anche come luogo privilegiato dal quale osservare criticamente le dinamiche di dominio e immaginare forme alternative di convivenza.

La cura di sé assume qui una funzione emancipativa. Attraverso pratiche riflessive e comunitarie, i soggetti marginalizzati possono preservare la propria identità, elaborare narrazioni autonome e costruire spazi di riconoscimento reciproco.

La marginalità diventa così uno spazio di *resistenza* capace di salvaguardare sia l'*identità soggettiva* sia l'*identità comunitaria*. Essa rappresenta un laboratorio democratico nel quale sperimentare nuove forme di partecipazione, solidarietà e cittadinanza.

Numerose esperienze educative contemporanee mostrano la fecondità di tale approccio. Nella concezione di scuole democratiche, i percorsi di educazione alla cittadinanza globale, laboratori interdisciplinari con i giovani e le esperienze di educazione alla pace, promosse da organizzazioni della società civile, costituiscono esempi concreti di integrazione tra cura di sé e partecipazione.

Il contributo di Pierre Hadot consente di ripensare l'educazione alla pace e alla

partecipazione democratica come un processo di formazione integrale della persona. La cura di sé non rappresenta un ripiegamento individualistico, ma una pratica che rende possibile la costruzione di relazioni democratiche fondate sul riconoscimento reciproco e sulla responsabilità condivisa.

In una fase storica segnata dalla crisi delle forme tradizionali della partecipazione, la *marginalità* si pone dunque come spazio di *resistenza* nell'ambito di dinamiche di innovazione democratica. È così che la *cura di sé* diviene pratica politica capace di preservare Identità Soggettive e Identità Comunitarie, generando nuove possibilità di cittadinanza attiva e di costruzione della pace.

Educare alla democrazia significa allora educare alla riflessività, alla responsabilità e alla capacità di trasformare i luoghi dell'esclusione in laboratori di partecipazione e di speranza civile.

4. *La cura di sé come fondamento dell'educazione democratica*

L'elaborazione filosofica di Pierre Hadot rappresenta una delle più originali riletture della tradizione classica del XX secolo. Il filosofo francese rifiuta l'idea della filosofia come costruzione teorica e la restituisce alla sua dimensione originaria di pratica esistenziale. Nella sua prospettiva, la filosofia antica costituiva innanzitutto un *modo di vivere*, una disciplina capace di trasformare il soggetto attraverso esercizi spirituali orientati alla ricerca del bene e della verità.

Come afferma Hadot:

“La filosofia antica si proponeva non tanto di informare quanto di trasformare colui che la praticava”².

Questa affermazione sintetizza efficacemente il nucleo del suo pensiero: il sapere filosofico possiede una funzione eminentemente educativa, poiché modifica il modo di percepire il mondo e di rapportarsi agli altri.

Hadot sostiene che gli Esercizi Spiritualî consistono in pratiche di meditazione, dialogo, esame di coscienza e attenzione a sé che consentono all'individuo di conquistare una progressiva autonomia interiore. Essi permettono di liberarsi dai condizionamenti sociali e dalle passioni che limitano la libertà del giudizio.

Particolarmente significativa è l'idea secondo cui:

“Ogni esercizio spirituale è un esercizio di conversione dello sguardo”³.

La trasformazione personale diventa così il presupposto della trasformazione politica. Un cittadino che abbia sviluppato consapevolezza critica e capacità riflessiva è maggiormente disposto ad assumersi responsabilità verso la comunità e a partecipare in modo autentico alla vita democratica.

Questa prospettiva assume particolare rilievo nell'educazione contemporanea. La

² Pierre Hadot (1998), *Che cos'è la filosofia antica?*, Torino: Einaudi, p. 265.

³ Pierre Hadot (2005), *Esercizi spiritualî e filosofia antica*, Torino: Einaudi, p. 21.

scuola non dovrebbe limitarsi alla trasmissione di contenuti disciplinari, ma configurarsi come luogo di formazione integrale della persona, nel quale il dialogo, la cooperazione e la riflessività favoriscono la costruzione di competenze democratiche. La cura di sé, lungi dal rappresentare una pratica individualistica, diviene pertanto una condizione per il *Riconoscimento*⁴ dell'altro e per la costruzione della pace sociale. Educare alla democrazia significa educare individui capaci di governare se stessi prima ancora di partecipare al governo della comunità.

5. *Pierre Hadot e Michel Foucault: la cura di sé come pratica educativa e critica della modernità*

Il concetto di *cura di sé* elaborato da Pierre Hadot acquista una particolare profondità se posto in dialogo con le riflessioni di Michel Foucault negli ultimi sviluppi della sua ricerca filosofica. Entrambi gli autori recuperano la tradizione greco-romana per mostrare come la formazione dell'individuo non coincida con l'acquisizione di conoscenze, ma con un processo continuo di trasformazione etica.

Per Hadot, gli esercizi spirituali costituiscono pratiche quotidiane di autoformazione che consentono al soggetto di modificare il proprio modo di essere nel mondo. La filosofia diviene così una disciplina della libertà, capace di sottrarre l'individuo ai condizionamenti delle passioni e delle convenzioni sociali.

Foucault amplia questa prospettiva interpretando la *cura di sé* come una "tecnologia del sé"⁵, ossia come l'insieme delle pratiche attraverso cui gli individui esercitano una forma di libertà nei confronti dei dispositivi di potere che attraversano la società moderna. Nelle sue lezioni al Collège de France egli afferma che la cura di sé precede persino il celebre precetto del «conosci te stesso», poiché solo chi si prende cura di sé può sviluppare una soggettività autonoma.

Trasferita nel campo pedagogico, questa impostazione implica una profonda critica ai modelli educativi trasmissivi e disciplinari. La scuola non è semplicemente il luogo della riproduzione sociale, ma può diventare uno spazio di emancipazione nel quale studenti e docenti sperimentano pratiche riflessive, dialogiche e cooperative.

La *pedagogia impegnata* assume pertanto il compito di rivoluzionare i valori dominanti: non più competizione, conformismo e mera valutazione, ma partecipazione, responsabilità condivisa e costruzione del bene comune. Scrive, in proposito, bell hooks:

"[...] l'educazione come pratica della libertà è un modo di insegnare che chiunque può imparare. È un processo di apprendimento che risulta più facile a chi insegna e, allo stesso tempo, crede nell'aspetto sacro della nostra vocazione; a chi ritiene che questo lavoro non sia semplicemente condivisione di informazioni, ma la condivisione della

⁴ Georg W. F. Hegel (2000), *Fenomenologia dello Spirito*, Milano: Bompiani.

⁵ Michel Foucault (1982), *Microfisica del Potere*, Torino: Einaudi.

crescita intellettuale e spirituale degli studenti. Nel corso dei miei anni da studente e docente, mi sono sentita profondamente ispirata da quegli insegnanti che hanno avuto il coraggio di trasgredire i confini di un approccio all'apprendimento simile a una catena di montaggio. Tali insegnanti si avvicinano agli studenti con la volontà e il desiderio di rispondere all'unicità di ognuno, anche quando la situazione non consente il manifestarsi di una situazione basata sul reciproco riconoscimento. Tuttavia, la possibilità di un Riconoscimento è sempre presente”⁶.

Le comunità di apprendimento diventano, così, ambienti nei quali la cura di sé si traduce nella cura degli altri e nella capacità di affrontare criticamente le disuguaglianze prodotte dalla modernità neoliberale.

6. La Marginalità come spazio di resistenza nel pensiero di bell hooks

Una prospettiva complementare rispetto alla cura di sé proposta da Pierre Hadot è offerta dal pensiero di bell hooks, che individua nella marginalità non soltanto una condizione di esclusione, ma un luogo privilegiato di produzione critica e trasformazione sociale.

Bell hooks sostiene che l'educazione debba diventare pratica di libertà capace di mettere in discussione le strutture di dominio e di promuovere processi di emancipazione personale e collettiva.

Particolarmente significativa è la sua affermazione:

“L'aula rimane il luogo di possibilità più radicale dell'accademia”⁷.

L'educazione diviene così uno spazio nel quale studenti e docenti possono costruire relazioni fondate sul dialogo, sul riconoscimento reciproco e sulla partecipazione attiva.

Ancor più incisiva è la riflessione sulla marginalità, descritta come:

“un luogo di radicale possibilità, uno spazio di apertura e di resistenza”⁸.

La marginalità non coincide semplicemente con l'esclusione sociale; essa costituisce una posizione epistemica privilegiata dalla quale osservare criticamente i rapporti di potere dominanti e immaginare forme alternative di convivenza democratica.

Questa concezione dialoga profondamente con la cura di sé di Hadot. Se il filosofo francese individua nella trasformazione interiore il fondamento della libertà, Hooks mostra come tale processo possa svilupparsi anche all'interno di comunità marginalizzate che, attraverso pratiche educative condivise, preservano identità culturali e costruiscono nuove forme di cittadinanza.

La marginalità diventa pertanto uno spazio di resistenza politica e pedagogica nel quale prendono forma esperienze di solidarietà, inclusione e partecipazione. In tale prospettiva, l'educazione alla pace coincide con la capacità di valorizzare le differenze

⁶ bell hooks (2020), *Insegnare a trasgredire*, Milano: Meltemi, p. 45.

⁷ Ivi, p. 31

⁸ Ivi, p. 33.

come risorsa democratica, trasformando i luoghi dell'esclusione in laboratori di innovazione civile⁹.

7. Nuove pratiche di Cittadinanza Attiva

Le trasformazioni delle democrazie contemporanee hanno profondamente modificato le modalità attraverso cui i cittadini partecipano alla vita pubblica. Accanto agli strumenti istituzionali tradizionali si sono sviluppate nuove forme di mobilitazione collettiva fondate sulla partecipazione dal basso, sull'utilizzo delle piattaforme digitali e sulla costruzione di reti transnazionali.

Questi "Spontaneismi Sociali" sono alcune delle manifestazioni di malessere che si traduce in Pratiche interessanti sotto l'aspetto Antagonista che, a mio avviso, vale la pena approfondire mediante una indagine di studi dal punto di vista Epistemologico e socio-politico.

Perciò forme di Cittadinanza Attiva come "Fridays for Future" (2018) o la più recente della *Flottilla* che abbiamo visto sorgere e svilupparsi, risultano essere importanti dinamiche di Resistenza e Antagonismo, rispetto a logiche di potere costituito e, che muove da Processi di "Autoformazione-Autodefinizione" di Cittadinanza Attiva che ha coinvolto milioni di manifestanti in campagne di sensibilizzazione e iniziative sociali e direi, politiche.

Dal punto di vista pedagogico, Fridays for Future e le esperienze di Cittadinanza Attiva offrono un modesto modello di apprendimento civico fondato sull'esperienza concreta dove si acquisiscono competenze democratiche attraverso la partecipazione diretta, la deliberazione collettiva, l'organizzazione di eventi pubblici e il confronto con le istituzioni.

La Cittadinanza Attiva presenta evidenti punti di contatto con la prospettiva di Pierre Hadot. La partecipazione non nasce esclusivamente dalla conoscenza teorica dei diritti, ma dalla formazione di soggetti consapevoli capaci di esercitare responsabilmente la propria libertà. La cura di sé diventa cura del mondo comune, traducendosi in impegno civico e responsabilità sociale¹⁰.

⁹ bell hooks (1998), *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Feltrinelli: Milano.

¹⁰ John Dewey (1949), *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

L'incontro teorico tra Hadot e Hooks consente dunque di delineare un modello educativo nel quale la cura di sé e la valorizzazione delle soggettività marginali convergono nella costruzione di una cittadinanza attiva, responsabile e orientata alla giustizia sociale.

In conclusione. La *cura di sé* (Hadot/Foucault) costituisce il presupposto della cittadinanza attiva mentre la *marginalità* (Watkins) diventa il luogo da cui possono emergere nuove pratiche democratiche e di educazione alla pace mostrando come la formazione del soggetto, l'impegno civico e la valorizzazione delle periferie sociali siano tre dimensioni complementari di un unico progetto pedagogico orientato alla costruzione di una democrazia inclusiva e partecipativa.

Bibliografia

- bell hooks (1998), *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Milano: Feltrinelli.
- bell hooks (2020), *Insegnare a trasgredire*, Milano: Meltemi.
- bell hooks (2023), *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*, Milano: Meltemi.
- Dewey J. (1949), *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Foucault M. (1982), *Microfisica del Potere*, Torino: Einaudi.
- Hadot P. (1998), *Che cos'è la filosofia antica?*, Torino: Einaudi.
- Hadot P. (2005), *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Torino: Einaudi.
- Hadot P. (2008), *La filosofia come modo di vivere*, Torino: Einaudi.
- Hegel G.W. F. (2000), *Fenomenologia dello Spirito*, Milano: Bompiani.

ARTICOLO 6.

Youth Participation: From the Old Model of Protest to Online Activism, Abstentionism, Slacktivism, and New Political-Educational Agencies. A Critical and Experimental Invitation for Teachers / *Partecipazione giovanile: dal vecchio modello di protesta all'attivismo online, all'astensionismo, allo slacktivism e alle nuove agenzie politico-educative. Un invito critico e sperimentale per gli insegnanti*¹

ANTONIO ASCIONE author of paragraphs 1, 5
Università degli studi di Bari Aldo Moro, Bari, Italia
antonio.ascione@uniba.it
orcid.org/0000-0003-4466-1807

ILARIA VERNI author of paragraphs 2, 3, 4
Università degli studi di Bari Aldo Moro, Bari, Italia
i.verni@studenti.uniba.it

ABSTRACT. Peace is not a static state, but a daily exercise of democratic citizenship. Distinguishing between negative peace (absence of violence) and positive peace (Galtung), the essay emphasizes how education for peace and democracy is a lifelong learning process that values differences, develops critical thinking, and promotes the co-construction of social reality (Dewey). In the contemporary context dominated by fragmented and polarized information flows, youth participation has transformed from the mass physical mobilizations of the 20th century to fluid, individual, and digitally mediated forms. Social networks enable rapid transnational mobilizations but also foster phenomena of “slacktivism” (armchair activism): low-cost symbolic actions that give the illusion of commitment without necessarily producing a concrete impact (“moral license”). The article analyzes the opportunities and risks of the “logic of connective action” (Bennett & Segerberg), encouraging schools and educational institutions to build hybrid spaces that integrate digital tools and offline experiences. Only in this way can online indignation transform into a truly political project, overcoming the dichotomy between abstentionism and passive activism. Education

¹ Antonio Ascione is author of paragraphs 1, 5, 6; Ilaria Verni is author of paragraphs 2, 3, 4.

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

for peace and democracy must therefore become a permanent laboratory of lived democracy: between physical proximity and global networks, between critical reflection and concrete action. Only an embodied experience of participation allows young people to inhabit physical and digital space without being colonized by them, contributing daily to the construction of more just and cooperative communities.

Keywords: participatory democracy, slacktivism, peace, citizenship.

ABSTRACT. *La pace non è uno stato statico, ma un esercizio quotidiano di cittadinanza democratica. Distinguendo tra pace negativa (assenza di violenza) e pace positiva (Galtung), il saggio sottolinea come l'educazione alla pace e alla democrazia sia un processo di apprendimento permanente che valorizza le differenze, sviluppa il pensiero critico e promuove la co-costruzione della realtà sociale (Dewey). Nel contesto contemporaneo dominato da flussi informativi frammentati e polarizzati, la partecipazione giovanile si è trasformata dalle mobilitazioni fisiche di massa del XX secolo a forme fluide, individuali e mediate digitalmente. I social network consentono rapide mobilitazioni transnazionali, ma favoriscono anche fenomeni di "slacktivism" (attivismo da poltrona): azioni simboliche a basso costo che danno l'illusione dell'impegno senza necessariamente produrre un impatto concreto ("licenza morale"). L'articolo analizza le opportunità e i rischi della "logica dell'azione connettiva" (Bennett & Segerberg), incoraggiando le scuole e gli istituti di istruzione a costruire spazi ibridi che integrino strumenti digitali ed esperienze offline. Solo in questo modo l'indignazione online può trasformarsi in un progetto politico autentico, superando la dicotomia tra astensionismo e attivismo passivo. L'educazione alla pace e alla democrazia deve quindi diventare un laboratorio permanente di democrazia vissuta: tra prossimità fisica e reti globali, tra riflessione critica e azione concreta. Solo un'esperienza partecipativa incarnata permette ai giovani di abitare lo spazio fisico e digitale senza esserne colonizzati, contribuendo quotidianamente alla costruzione di comunità più giuste e cooperative.*

Parole chiave: democrazia partecipata, slacktivism, pace, cittadinanza.

1. Introduction

Peace is not a static state to be achieved once and for all, but a daily exercise of democratic citizenship. As Johan Galtung (2008) emphasized, a distinction must be made between *negative peace* —the simple absence of direct violence and open conflict— and *positive peace*, which requires the active construction of social, cultural, economic, and relational conditions capable of promoting cooperation, justice, respect for differences, and personal fulfillment.

Peace, in this sense, is never a given: it is a dynamic, ever-fragile equilibrium that must be continually renewed through concrete practices of coexistence (Ragandang, 2024). Education for peace and democracy is therefore a lifelong learning process that, starting from the recognition of otherness and the valorization of differences, aims to develop the capacity for critical participation and self-determination. John Dewey (1916) interpreted democracy not as a simple form of government or set of electoral procedures, but as “a form of life”: a way of being together based on shared experience, collective inquiry, and the active participation of all stakeholders in the decision-making processes that affect them. Educating for democracy therefore means educating the ability to co-construct social reality.

In the contemporary context, characterized by rapid, fragmented, and often polarized information flows, this education takes on even greater importance. Young people find themselves immersed in a media ecosystem that simplifies the complexity of reality, fosters binary narratives (“us versus them”), and makes it more difficult to develop critical awareness—that is, the ability to analyze, contextualize, verify, and responsibly navigate information. Without this skill, democratic participation risks being reduced to emotional reactions or simple “likes”, while positive peace remains an abstract ideal rather than a shared daily practice.

2. The Transformation of Youth Participation

During the twentieth century, young people’s political participation was expressed primarily through physical presence in public spaces: squares, universities, factories, and marches. The major mobilizations of the 1960s and 1970s—student, worker, and anti-imperialist—embodied a model of collective, organized, and often confrontational activism. Beginning in the final decades of the century, however, a series of processes profoundly transformed this landscape: the crisis of mass parties, the fragmentation of the great twentieth-century ideologies, economic and cultural globalization, and a growing sense of disaffection toward representative institutions (Dalton, 2004).

Young people began to perceive traditional organizations (parties, unions, mass associations) as distant from their experiences, too bureaucratic, and incapable of representing the urgent needs of a generation facing job insecurity, the climate crisis, mental health issues, and digital transformation. As a result, we have witnessed a shift from structured and institutionalized forms of participation to more fluid, individualized, and digitally mediated modes (Tenerelli, 2025). The major themes of the 1960s (anti-authoritarianism, critique of consumerism, pacifism) have not disappeared but have been joined and hybridized with new struggles: climate justice (Fridays for Future), mental health, LGBTQ+ rights, intersectional feminism, Black Lives Matter, and struggles for the inclusion of migrants. At the same time, what the literature has defined as a gap between digital engagement and institutional

participation has emerged (Boulianne, 2015). Many young people show interest and awareness of global issues, but this interest does not automatically translate into voting, party membership, or traditional activism.

3. Online Activism: Opportunities, Illusions, and Slacktivism

Social networks have revolutionized the circulation of ideas: they have enabled rapid, transnational, and grassroots mobilizations (think of #MeToo or the *Arab Spring*). However, digital environments themselves present significant risks. The absence of a shared physical space favors intermittent and reversible forms of engagement: one can express an opinion, share a post, change one's mind, or disappear from the debate without obvious social costs.

Zygmunt Bauman (2000), with his famous metaphor of liquid modernity, had already anticipated this scenario: digital communities tend to be fluid aggregations, based on weak ties, easily activated and just as easily interrupted. They lack the "costs" and "duties" typical of real-life coexistence —face-to-face confrontation, negotiation, and responsibility toward the concrete other.

This is where the phenomenon of slacktivism comes from (Christensen, 2011): forms of very low-cost activism —changing one's profile picture, signing an online petition, sharing a hashtag— that give individuals the gratifying feeling of having "done something" without necessarily having a concrete impact on reality.

Slacktivism (sometimes spelled slactivism) is a neologism in English, also commonly used in Italian as "slattivismo" or "armchair activism". It derives from the fusion of the words "slacker" (slacker, slacker) and "activism".

Coined in 1995 by Dwight Ozard and Fred Clark, the term describes forms of support for social, political, or religious causes that require minimal personal effort. Typical slacktivist action is limited to gestures that make the individual feel engaged, but which often do not provide a concrete or tangible contribution to the cause supported (Wallace, 2012).

As Kristofferson, White, and Peloza (2014) have shown, when support is highly visible but symbolic, it can actually reduce the propensity to take more challenging subsequent actions (the so-called "moral license" effect).

The most recent literature, however, cautions against an overly pessimistic assessment. Bennet and Segerberg (2012, 2013) speak of a "logic of connective action": less hierarchical, more personalized forms of mobilization based on digital networks that, while not entirely replacing traditional organizations, can be effective for certain objectives (awareness-raising, public pressure, fundraising). The problem, therefore, is not the use of technology per se, but the lack of bridges between the digital sphere and concrete action, between online awareness and offline responsibility.

4. Challenges for Peace and Citizenship Education

The challenge for schools, universities, and educational agencies is twofold. On the one hand, it is necessary to recognize and value new forms of youth participation without dismissing them as superficial. On the other, it is necessary to guide them toward greater depth, continuity, and the ability to truly impact local and global contexts.

This means creating hybrid spaces for discussion: environments that integrate digital tools with face-to-face dialogue, deliberation workshops, active citizenship projects, service learning, and simulations of democratic processes. Young people must experience that their voice can translate into concrete change—that signing a petition can be the first step, but not the only one, on a broader journey.

From this perspective, peace and democracy education must develop specific skills for the digital age: media literacy, critical thinking, the ability to manage complexity, digital empathy, and above all the ability to transform indignation into a political project. As Hannah Arendt observed, true democratic participation requires “thought” and “judgment” – qualities that risk atrophying in an ecosystem of quick reactions and polarizing algorithms.

5. Conclusion: Toward an Active and Informed Citizenship

Educating for peace ultimately means educating citizens who know how to inhabit both physical and digital space without being colonized by them. It’s not about demonizing social networks, nor nostalgically idealizing the old model of the party militant but rather building new political-educational agencies capable of bringing the two dimensions together.

Only in this way can youth participation overcome the sterile opposition between abstentionism and slacktivism, transforming itself into a continuous practice of positive peacebuilding: one that goes beyond simply denouncing what’s wrong, but contributes daily to building more just, inclusive, and cooperative relationships, institutions, and communities.

Democracy, as John Dewey reminded us, is not something taught through lectures or passively inherited, but something learned by living democratically. It is an experiential, embodied learning that occurs through the daily practice of discussion, deliberation, cooperation, and shared problem-solving. For Dewey (1916), democracy is first and foremost a “form of life”: a way of being together that values shared experience, collective inquiry, and the active participation of everyone in community processes. Understanding institutional mechanisms (voting, the Constitution, separation of powers) is not enough; it is necessary to have internalized them through concrete experiences that allow young people to experience what it means to have a say, take responsibility, negotiate conflicts, listen to others, and co-

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

construct solutions.

The task of educational institutions today—schools, universities, youth centers, civil society organizations—is therefore to offer authentic opportunities for new generations to embrace this experience, overcoming the dichotomy between theoretical learning and real-world practice. These are not abstract simulations, but contexts in which young people can truly exercise citizenship: planning and managing school initiatives, participating in student councils with real powers, co-creating rules of coexistence, and conducting action research on issues that directly affect them (bullying, school sustainability, organization of common spaces, psychological well-being).

In a hybrid era like ours, these experiences must necessarily develop both online and offline, in local proximity and on a global scale. Proximity means giving young people physical spaces for meeting and decision-making: truly deliberative school assemblies, youth councils with participatory budgets, urban regeneration projects, local service learning, face-to-face public debates. It is through direct interaction, through gazes, tones of voice, silences, and the bodies present, that we learn the weight of responsibility and the effort of mediation.

In global and digital environments, however, it is a matter of transforming technological tools from places of mere emotional expression or slacktivism into environments for structured participation. Concrete examples include: online deliberative forums with trained facilitators, e-democracy platforms for concrete proposals, digital civic monitoring projects (civic tech), transnational campaigns coordinated between schools in different countries, or the creation of “virtual youth parliaments” that produce real documents to submit to institutions.

The goal is to overcome the fragmentation typical of liquid participation and build bridges between the two dimensions: a young person who launches a social media campaign for climate justice should be able to transform it into a concrete initiative in their neighbourhood; those who participate in a school assembly should be able to connect their local reflections with international networks of peers.

Only in this way can education for peace and democracy transcend abstraction and become transformative practice.

Young people do not learn “about” democracy, but “in” and “through” democracy. They develop what Nussbaum (2008) called “narrative imagination” and “critical thinking,” combined with the ability to act collectively. They learn that dissent is not necessarily an enemy of coexistence but can become a resource if managed through shared rules and mutual respect.

Ultimately, educational institutions must become permanent laboratories of lived democracy, places where people experience that their actions—small or large—can truly impact reality. Only an experience of this kind can effectively counter abstentionism, disaffection, and authoritarian tendencies, restoring to young people the awareness that positive peace and democracy are not distant ideals, but daily

projects to be built together, here and now, both in physical and digital spaces.

6. Appendix: Questionnaire "How Active Are You?" (Slacktivism Survey)

In this appendix, we propose a series of questions that teachers can administer to their adolescent students to assess their level of political participation. The test invites students to reflect on their level of political participation through a self-assessment, determined through a discussion. Although structured with multiple-choice answers, the approach proves extremely conducive to critical reflection.

Start – Introduction to Read to Students:

this questionnaire is anonymous and helps students understand how engaged they are with causes they consider important (environment, human rights, social justice, etc.). There are no right or wrong answers. It takes about 6-7 minutes to complete.

Part 1 – General Information (Optional)

School Grade:

Age:

Gender: M ☐ F ☐ Other ☐ Prefer not to answer ☐

Part 2 – Online and Offline Behaviors

Graduation scale: for each statement, indicate how often you do these things.

1 = Never 2 = Rarely 3 = Sometimes 4 = Very often 5 = Always

- a) I share or like posts about social/environmental/political causes ☐
- b) I share online petitions (Change.org, Avaaz, etc.) ☐
- c) I post stories or frames with campaign hashtags (#FridaysForFuture, #BlackLivesMatter, etc.) ☐
- d) Comment under activism posts ☐
- e) I would physically participate in a demonstration or strike for a cause ☐
- f) I have physically participated in demonstrations or activism events (only last twelve months) ☐
- g) I volunteer (even just a few hours) for organizations or causes ☐
- h) I change my daily habits for a cause (e.g., reducing plastic, vegetarian diet, critical consumption) ☐
- i) I make donations (even small ones) to organizations or causes ☐
- j) I discuss these issues with friends and family in real life ☐
- k) I research the causes I support in depth Online ☐

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

Part 3 – *Attitude and Motivation*

Likert Scale 1 to 5: from *Strongly disagree* to *Agree*.

- a) By sharing a post, I feel like I've already done something important for the cause ☐
- b) It's easier to get involved online than in real life ☐
- c) Online actions can really make a difference ☐
- d) I don't feel guilty if I support a cause online without doing anything else ☐
- e) I know that concrete action goes beyond simple social media posts ☐

Part 4 – *Open-Ended Questions for Final Discussion* (Optional)

Students who would like information on their individual scores are invited to discuss the following questions:

"What is the social cause closest to your heart now and why? Are you suffering a lot from this problem?"

Conclusion: students can independently calculate their level of political participation based on their behavior by subtracting their score in Part 3 (*Attitude and Motivation*) from their score in Part 2 (*Online and Offline Behavior*).

The final score obtained (from -14 to 80) is paradoxical and cannot be traced back to a minimum/maximum level of participation, because an acceptable level of political participation is somewhere in the middle!

In this final discussion, students will be asked to indicate, in their opinion, the appropriate level of participation to achieve during the test, to avoid being considered "Slackvist".

We would like to suggest that teachers experiment with questionnaires that test quantitative logic, even that of adults!

Referencies

Bauman Z., *Modernità Liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2000.

Bennet L., & Segerberg A., *The logic of connective action*, Digital media and the personalization of contentious politics. *Information, Communication & Society*, 15(5), 2012, 739–768;
<https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.670661>

Boulianne S., *Social media use and participation*, *Information, Communication & Society*, 18(5), 2015, 524–538.
<https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1008542>

Christensen Henrik Serup, *Political activities on the Internet: Slacktivism or political*

- participation by other means?*, First Monday, Volume 16, Number 2-7 February 2011; <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3336>
- Dalton Russel J., *Democratic Challenges, Democratic Choices: The erosion of political support in advanced industrial democracies*, Oxford University Press, 2004.
- Dewey J., *Democracy and Education*, Macmillan, New York, 1916;
<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.274992>
- Galtung J., *Affrontare il conflitto, trascendere e trasformare*, ed. Plus (Pisa University Press), Pisa, 2008.
- Kristofferson K., White K., & Peloza J., *The Nature of Slacktivism: How the Social Observability of an Initial Act of Token Support Affects Subsequent Prosocial Action*, Journal of Consumer Research, Vol. 40, No. 6, 2014, pp. 1149-1166.
- Nussbaum M., *Democratic Citizenship and the Narrative Imagination*, Teachers College Record, vol. 110, n. 13, 2008, pp. 143-157.
- Ragandang P. I. C., *In Honor of Johan Galtung, the Father of Peace Studies*, Peace Review, Vol. 36 Issue 3, 2024, 491-498.
- Tenerelli N., *Dal politichese al webetismo*, Edizioni Universitarie Romane, Roma 2025.
- Wallace D., *The Rise of the Slacktivist*, Infographic Journal, April 4, 2012;
<https://infographicjournal.com/the-rise-of-the-slacktivist/>

ARTICOLO 7.

L'integrazione dell'EdTech nel Schoolwide Enrichment Model (SEM): uno studio sulle posture epistemologiche dei docenti della scuola primaria di fronte alla plusdotazione / *Integrating EdTech into the Schoolwide Enrichment Model (SEM): a Study on Primary School Teachers' Epistemological Postures Towards Giftedness*

ILENIA AMATI - author paragraphs 1, 7
Università degli Studi Aldo Moro, Bari, Italia
ilenia.amati@uniba.it
<https://orcid.org/0000-0003-3694-9405>

FRANCESCO DEL SORBO – author of paragraphs 2, 3
Università Telematica Pegaso
francesco.delsorbo@unipegaso.it
<https://orcid.org/0009-0005-1040-4898>

GIUSEPPE CARMINE DE SENA - author paragraphs: 4, 5, 6
Università degli studi di Teramo
gcdesena@unite.it
<https://orcid.org/0009-0008-1297-6939>

ABSTRACT. Il dibattito pedagogico contemporaneo sull'inclusione dei bambini plusdotati soffre di una marcata frammentazione tra le esigenze teoriche di personalizzazione e le effettive pratiche didattiche. L'introduzione delle tecnologie educative (EdTech) e dell'Intelligenza Artificiale (IA) offre nuove vie di sviluppo, ma rischia di degenerare in mero tecnocentrismo se non supportata da solidi modelli pedagogici. Questo articolo presenta i risultati di uno studio condotto in una scuola primaria. Lo studio ha coinvolto 124 alunni e 23 insegnanti, con l'obiettivo di testare l'efficacia del Modello di Arricchimento Scolastico (SEM) integrato con ambienti di apprendimento digitali avanzati e piattaforme adattive. La ricerca è stata descrittiva, a metodi misti e prevalentemente quantitativa, basata sull'autovalutazione e sulla somministrazione del Gagné-Nadeau Opinionnaire e della scala GATES-2.

I dati rivelano una profonda asimmetria epistemologica: il 70% degli insegnanti associa ancora la plusdotazione a tratti comportamentali problematici (iperattività,

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

distraibilità), indicando una visione patologizzante del potenziale. Sebbene l'uso delle tecnologie per la compattazione del curriculum sia riconosciuto come potenzialmente efficace, emerge una carenza strutturale nelle competenze metodologiche e didattiche degli insegnanti (meno del 50% possiede un quadro normativo e scientifico chiaro), che compromette l'efficacia dell'arricchimento tecnologico.

La discussione evidenzia la necessità di superare la deriva tecnocentrica attraverso una formazione ecologica per il personale docente. Vengono chiariti i limiti della ricerca (natura locale del campione, breve periodo di osservazione) e vengono delineate le traiettorie per l'inclusione sostenibile delle tecnologie nei processi di educazione dei talenti.

Keywords: schoolwide Enrichment Model (SEM); Tecnologie Didattiche; Didattica Inclusiva, plusdotazione.

ABSTRACT. *The contemporary pedagogical debate on the inclusion of gifted children suffers from a marked fragmentation between theoretical demands for personalization and actual teaching practices. The introduction of educational technologies (EdTech) and Artificial Intelligence (AI) offers new avenues for development, but risks degenerating into mere technocentrism if not supported by solid pedagogical models.*

This article presents the results of a study conducted in a primary school. The study involved 124 students and 23 teachers, with the aim of testing the effectiveness of the Scholastic Enrichment Model (SEM) integrated with advanced digital learning environments and adaptive platforms. The research was descriptive, mixed-methods, and predominantly quantitative, based on self-assessment and the administration of the Gagné-Nadeau Opinionnaire and the GATES-2 scale.

The data reveal a profound epistemological asymmetry: 70% of teachers still associate giftedness with problematic behavioral traits (hyperactivity, distractibility), indicating a pathologizing view of potential. Although the use of technologies to consolidate the curriculum is recognized as potentially effective, a structural deficiency emerges in teachers' methodological and teaching skills (less than 50% possess a clear regulatory and scientific framework), which compromises the effectiveness of technological enrichment.

The discussion highlights the need to overcome the technocentric drift through ecological training for teaching staff. The limitations of the research are clarified (local nature of the sample, short observation period) and trajectories are outlined for the sustainable inclusion of technologies in gifted education processes.

Keywords: Schoolwide Enrichment Model (SEM); Educational Technologies; Inclusive Teaching, Giftedness

1. Introduzione

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

L'inclusione ha superato la declinazione meramente compensativa o assimilativa, per configurarsi come un modello ecologico volto alla valorizzazione delle differenze individuali¹. In tale alveo concettuale, la Gifted Education non rappresenta un'opzione elitaria, bensì un dovere democratico e costituzionale volto al superamento delle barriere che ostacolano il pieno sviluppo della persona umana².

Tuttavia, l'accomodamento ragionevole delle macro-abilità cognitive soffre storicamente di una persistente invisibilità didattica. La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e la successiva nota macro-esplicativa del 3 aprile 2019³ hanno formalmente inserito gli alunni ad alto potenziale intellettuale (adottando la dicitura internazionale di *gifted children*) nell'area dei Bisogni Educativi Speciali (BES), demandando ai Consigli di Classe la facoltà di redigere un Piano Didattico Personalizzato (PDP). Nonostante tale avanzamento formale, la prassi scolastica italiana palesa una fatica strutturale nel tradurre la norma in azione educativo-didattica resiliente.

La contemporanea transizione digitale dell'ecosistema scuola introduce una variabile di complessa decifrazione. L'integrazione di tecnologie didattiche d'avanguardia, come ambienti di apprendimento immersivi, piattaforme adattive basate su algoritmi di intelligenza artificiale e strumenti di *learning analytics*, offre una risposta computazionale alla richiesta di personalizzazione⁴. Le tecnologie per i *gifted* non devono essere intese come meri acceleratori di contenuti, ma come mediatori concettuali in grado di destrutturare la linearità del curriculum tradizionale, offrendo ambienti di apprendimento in cui lo studente può mettere in atto il pensiero divergente e la complessità investigativa⁵.

Il rischio sotteso, ampiamente denunciato dalla letteratura critica internazionale⁶, è l'idea che il dispositivo possa risolvere, in maniera autosufficientemente, la complessità dell'accomodamento didattico. Pertanto, è necessario innestare l'uso dei dispositivi digitali all'interno di modelli organizzativi e metodologici validati, come il

¹ Canevaro, A., & Ianes, D. (2024). *Un altro sostegno è possibile: Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Edizioni Centro Studi Erickson.

d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson.

² Arconzo, G. (2024). *Istruzione, inclusione e integrazione socio-culturale. Per una interpretazione dell'istruzione costituzionalmente inclusiva*. Rivista AIC, 2024(1), 525-560.

Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia*. Dalla Montessori al XXI secolo. Carocci.

³ MIUR (2019). Nota del 3 aprile 2019, Prot. n. 562: Alunni con alto potenziale intellettuale. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

⁴ Calvani, A. (2020). *Come fare una lezione inclusiva con le tecnologie*. Carocci.

Rivoltella, P. C. (2021). *Nuove tecnologie per la didattica*. Scholé.

⁵ Pinnelli, S. (2023). *Giftedness e tecnologie dell'inclusione: modelli di progettazione didattica*. FrancoAngeli.

⁶ Selwyn, N. (2020). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

Williamson, B. (2019). *Big Data e istruzione. Algoritmi, piattaforme e il futuro dell'educazione*. Anicia.

Schoolwide Enrichment Model (SEM) sviluppato da Renzulli e Reis (2014)⁷, in modo da ridefinire le traiettorie anche in considerazione delle sollecitazioni tecnologiche.

2. Il sistema scolastico italiano e la sfida della plusdotazione tecnologicamente mediata

La traduzione del costrutto di giftedness nel contesto nazionale richiede un'operazione di decostruzione culturale. Zanetti (2016)⁸ e Sgambelluri (2019)⁹ mostrano come la rappresentazione sociale del bambino dotato è spesso inficiata dal mito del "genio precoce" autosufficiente, o al contrario, da una lettura clinico-centrica che assimila l'alto potenziale a disturbi della condotta o dello spettro autistico (fenomeno della doppia eccezionalità)¹⁰.

Il costrutto di talento, se letto attraverso il Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) di Gagné (2004)¹¹, evidenzia come le attitudini naturali (i gifts) si trasformino in competenze sistematiche (i talents) solo attraverso l'azione catalizzatrice degli ambienti interpersonali e didattici.

Nella scuola primaria, l'introduzione di logiche di Curriculum Compacting (compattazione curricolare) trova nei dispositivi digitali un alleato fondamentale. Attraverso software diagnostici e piattaforme di adaptive learning, è possibile mappare in tempo reale le competenze già acquisite dall'alunno ad alto potenziale, riducendo il tempo dedicato alle spiegazioni standardizzate per liberare ore preziose da destinare ad attività di arricchimento di Tipo I, II e III¹².

Tipologia di Arricchimento	Obiettivo Pedagogico Principale	Logica Didattica e Organizzativa	Ruolo dello Studente	Ruolo del Docente e Funzione dell'EdTech/AI
TIPO I	Innesco motivazionale: Esporre gli alunni a stimoli alternativi,	Esplorativa ed ecologica: Seminari, open day virtuali,	Esploratore attivo: Fruisce dei contenuti in modo critico,	Regista dell'ambiente: Progetta scenari

⁷ Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Prufrock Press.

⁸ Zanetti, M. A. (2016). *Bambini ad alto potenziale. Linee guida per insegnanti e genitori*. Carocci.

⁹ Sgambelluri, R. (2019). *Valutare e valorizzare gli studenti gifted a scuola: verso la progettazione di un modello integrato di valutazione per l'inclusione*. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 104-117.

¹⁰ Salis, F. (2024). *Giftedness, alta sensibilità, doppia eccezionalità. Conoscere per includere*. *Scienze Pedagogiche*, 171-185.

¹¹ Gagné, F. (2004). *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.

¹² Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1978). *Developing defensible programs for the gifted and talented*. *The Journal of Creative Behavior*, 12(1), 21-29.

Attività Esplorative Generali	oltre il curricolo lineare, per scoprire e mappare nuovi interessi e talenti latenti.	webinar con esperti, visite immersive e stimoli culturali trasversali.	lasciandosi stimolare verso aree di interesse non ancora investigate.	stimolanti. L'EdTech offre visori VR/AR e archivi digitali per esplorazioni oltre le barriere fisiche della scuola.
TIPO II Sviluppo di Competenze e Processi	Strumentazione metodologica: Sviluppare abilità cognitive superiori, pensiero critico/creativo e competenze socio-emotive (soft skills).	Collaborativa e procedurale: Attività di problem-solving di gruppo, debriefing cognitivo, esercizi di pensiero divergente e apprendimento cooperativo.	Co-ricercatore: Sviluppa il saper fare e il saper stare con gli altri; impara a gestire la frustrazione e ad applicare strategie metodologiche.	Facilitatore dei processi: Allena le funzioni esecutive. L'EdTech fornisce ambienti di scrittura collaborativa, software di concept mapping e piattaforme di social learning.
TIPO III Investigazione di Problemi Reali	Produzione di conoscenza: Applicare i contenuti e i metodi acquisiti (Tipo I e II) a un problema reale, realizzando un prodotto autentico.	Autonoma e orientata al compito: Investigazioni formali su problemi reali svolte individualmente o in piccoli gruppi guidati da un forte interesse.	Giovane professionista: Cessa di essere consumatore di informazione e diventa produttore di un artefatto originale destinato a un pubblico vero.	Mentor / Consulente di ricerca: Fornisce scaffolding metodologico elevato. L'EdTech funge da laboratorio di sviluppo (coding, AI generativa, software di data analysis).

Tabella Sinottica: il Modello Tripartito di Arricchimento (Renzulli & Smith, 1978) nell'Era Digitale

L'implementazione di tali percorsi si scontra con una realtà refrattaria: le competenze digitali dei docenti sono spesso confinate a un uso strumentale e non metodologico dei media¹³, e la classe media continua a essere strutturata su logiche trasmissive e standardizzate. La sfida si sposta quindi dal piano della dotazione tecnologica a quello

¹³ Margiotta, U. (2018). *Teoria della formazione. Ricerca pedagogica e innovazione educativa*. Carocci.

della formazione del pensiero pedagogico dei docenti¹⁴, affinché l'agire didattico integrato con l'AI o con i software di arricchimento risponda a un'intenzionalità inclusiva e non separativa.

3. Disegno di ricerca

Domande di ricerca

L'architettura euristica dello studio si è strutturata attorno a tre macro-interrogativi:

- a) In che modo l'integrazione di strumenti tecnologici digitali può ottimizzare i processi di identificazione e valutazione dinamica del potenziale cognitivo e creativo degli alunni della scuola primaria?
- b) Quali modificazioni strutturali subisce il dispositivo del Curriculum Compacting quando mediato dall'uso di piattaforme digitali adattive e ambienti di apprendimento virtuali?
- c) Quali sono le resistenze epistemologiche e i bisogni formativi che il corpo docente manifesta rispetto alla gestione tecnologica e inclusiva della gifted education?

Campione e Protocollo

La ricerca, condotta nell'anno scolastico 2025/2026, ha adottato un protocollo di self-study collaborativo basato sull'esame critico delle pratiche educative (Loughran et al., 2007). Il campione ha coinvolto una scuola primaria della provincia di Napoli. Nello specifico sono state interessate 7 sezioni, 124 studenti e 23 insegnanti. Il profilo anagrafico del sottocampione docenti (N=23) evidenzia una netta prevalenza di genere femminile (73,9%) con un'età media di 47 anni.

Strumenti di rilevazione e fasi del percorso

L'indagine si è articolata in cinque macro-fasi sequenziali:

Fase 1: Alfabetizzazione e de-costruzione. Analisi critica della legislazione e dei modelli teorici su BES e plusdotazione.

Fase 2: Profiling Digitale. Somministrazione della versione italiana dello strumento standardizzato GATES-2 (Gifted and Talented Evaluation Scales – Second Edition)¹⁵, adattato e validato per la popolazione italiana dall'Istituto di Ortofonologia di Roma¹⁶, per la mappatura di 5 sottoscale (Abilità Intellettiva Generale, Abilità Scolastiche, Creatività, Leadership, Talento Artistico). In questa fase, la scala Likert a 9 punti è stata digitalizzata per consentire un'aggregazione cross-tabulata dei dati osservativi inseriti dai docenti.

Fase 3: Formazione sul Modello Tech-SEM. Introduzione dei docenti alle logiche del

¹⁴ Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. La Scuola.

¹⁵ Gilliam, J. E., & Jerman, O. (2015). *GATES-2: Gifted and Talented Evaluation Scales – Second Edition*. PRO-ED.

¹⁶ Istituto di Ortofonologia (IdO). (2019). *Validazione italiana delle Gifted and Talented Evaluation Scales, Second Edition (GATES-2)*. Hogrefe.

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

Schoolwide Enrichment Model e all'uso di software specifici per la gestione del portfolio dei talenti e della compattazione curricolare.

Fase 4: Sperimentazione sul campo. Attuazione di percorsi di arricchimento tripartiti (Tipo I: esplorazione digitale; Tipo II: sviluppo di competenze trasversali/sociali tramite ambienti collaborativi; Tipo III: investigazione autonoma di problemi reali supportata da tecnologie avanzate).

Fase 5: Monitoraggio e Valutazione. Somministrazione dell'Opinionnaire Gagné-Nadeau (Opinions about the Gifted and their Education, OGE)¹⁷ modificato (36 item distribuiti su cluster attitudinali, versione originale: 34 item, 6 fattori, scala Likert a 5 punti) e raccolta di un questionario finale a risposte miste (chiuse e aperte) somministrato via web con un tempo vincolato di compilazione pari a 60 minuti.

4. Analisi dei risultati

L'analisi quanti-qualitativa delle evidenze empiriche delinea un quadro di profonda asimmetria epistemologica e metodologica all'interno del campione dei docenti coinvolti (N=23). Dal punto di vista della prassi documentale e progettuale, emerge uno scarto significativo tra l'accettazione teorica del costrutto di giftedness e la sua effettiva formalizzazione didattica: il 57% dichiara di non aver mai redatto un Piano Didattico Personalizzato (PDP) per alunni ad alto potenziale, evidenziando una sostanziale delegittimazione dello strumento normativo al di fuori dei confini tradizionali del deficit o del disturbo. Inoltre, incrociando i dati della seconda area del questionario (conoscenze teorico-scientifiche) con la terza (competenze metodologiche), si rileva una faglia formativa strutturale: il 48% del corpo docente possiede coordinate scientifiche e legislative consolidate in materia di plusdotazione. Tale analfabetismo metodologico si riflette simmetricamente nell'incapacità di declinare i dispositivi di Curriculum Compacting mediati dall'EdTech, riducendo le opzioni di personalizzazione all'applicazione episodica del peer tutoring (opzione privilegiata da circa la metà del campione). Il dato di maggiore criticità computazionale è espresso dall'analisi dei cluster dell'Opinionnaire Gagné-Nadeau: il 70% degli educatori associa fenotipicamente la plusdotazione a manifestazioni comportamentali di segno negativo, quali agitazione, impulsività, fretteolosità e deficit di attenzione. Questo bias interpretativo, letto in correlazione con la somministrazione digitalizzata della scala GATES-2 per i 124 alunni della scuola primaria, dimostra come il potenziale divergente e le macro-abilità cognitive vengano sistematicamente penalizzate o catalogate come disturbi della condotta ogniqualvolta si sottraggano alla linearità trasmissiva della routine di classe.

¹⁷ Gagné, F. (1991). *Brief presentation of Gagné and Nadeau's attitude scale: Opinions about the gifted and their education*. Montreal: University of Québec.

5. *Discussione*

I dati dimostrano come l'introduzione di ambienti digitali adattivi e delle logiche del Schoolwide Enrichment Model (SEM) si scontri con una barriera culturale refrattaria, che tende a patologizzare il potenziale intellettuale anziché valorizzarlo. Se il 70% dei docenti interpreta la distrazione o il disinteresse dell'alunno gifted come un tratto fenotipico negativo e non come la conseguenza diretta di una noia reattiva indotta da un ambiente didattico ipo-stimolante, qualsiasi piattaforma digitale di arricchimento rischia di essere utilizzata con finalità puramente segregative o assistenziali, e non come un ambiente utile per lo sviluppo del talento. Questo fenomeno svela un'interpretazione restrittiva e storicamente distorta dell'inclusione scolastica, profondamente radicata nel contesto pedagogico nazionale¹⁸: un sistema iper-tutelante verso la vulnerabilità del deficit, ma strutturalmente impreparato ad accogliere e sostenere l'asimmetria dell'eccellenza. Ricorrere in modo esclusivo al peer tutoring, come ammesso dalla metà dei docenti, non solo satura il tempo didattico del bambino ad alto potenziale impedendogli di misurarsi con compiti a complessità scientifica elevata (arricchimento di Tipo III), ma viola lo stesso Differentiated Model of Giftedness and Talent di Gagné (2004)¹⁹, che esige catalizzatori ambientali e metodologici specifici affinché le attitudini naturali si trasformino in competenze sistematiche. In ultima analisi, l'innovazione didattica per la Gifted Education non si risolve attraverso la mera dotazione strumentale di device o software adattivi, ma richiede un'ecologia della formazione in grado di scardinare i modelli impliciti e i pregiudizi epistemologici del corpo docente²⁰, senza i quali la tecnologia rimane un feticcio tecnocentrico incapace di generare reale equità democratica.

6. *Limiti dello studio e sviluppi futuri*

La portata conoscitiva ed euristica delle evidenze emerse deve essere rigorosamente circoscritta alla luce di alcuni vincoli metodologici strutturali. In primo luogo, l'indagine ha interessato un campione localizzato, ristretto a un unico istituto scolastico primario della provincia di Napoli. Nonostante il coinvolgimento di 124 alunni e 23 docenti, il ricorso a un campionamento non probabilistico preclude la generalizzabilità statistica dei risultati a contesti geografici, socio-culturali e organizzativi disomogenei. In secondo luogo, la finestra temporale dell'osservazione

¹⁸ Canevaro, A., & Ianes, D. (2024). *Un altro sostegno è possibile: Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Edizioni Centro Studi Erickson.

d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson.

¹⁹ Gagné, F. (2004). *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*. High Ability Studies, 15(2), 119-147.

²⁰ Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. La Scuola.

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

e della sperimentazione sul campo ha coperto un solo anno scolastico (2025/2026). Questo limite cronologico non consente di isolare del tutto il potenziale “effetto novità” derivante dall'introduzione iniziale di piattaforme digitali e software adattivi all'interno delle routine scolastiche tradizionali. Infine, l'utilizzo di strumenti auto-compilati (quali i questionari a risposte miste e l'antropomorfizzazione dei cluster dell'Opinionnaire) espone parzialmente la rilevazione al rischio latente di bias di desiderabilità sociale da parte del corpo docente.

Le traiettorie di sviluppo futuro della ricerca dovranno pertanto orientarsi verso l'implementazione di un disegno multicentrico e longitudinale, esteso su più cicli scolastici e su campioni interregionali stratificati. Sotto il profilo euristico, appare urgente indagare quantitativamente, mediante modelli di equazione strutturale, la correlazione diretta tra i livelli di competenza digitale dei docenti (mappati secondo il framework europeo DigCompEdu) e la qualità didattica dei percorsi di Curriculum Compacting effettivamente realizzati. Inoltre, risulterà nevralgico strutturare protocolli di follow-up a medio termine (3-6 mesi) per verificare la stabilità dei guadagni cognitivi e l'evoluzione longitudinale degli atteggiamenti docenti nei confronti della doppia eccezionalità.

7. Conclusioni

Il presente contributo ha inteso sviscerare criticamente la complessa transizione verso una gestione tecnologicamente avanzata e inclusiva della plusdotazione nella scuola primaria italiana. I dati raccolti convergono nel denunciare lo scarto drammatico che separa la retorica normativa e teorica della personalizzazione dalle effettive posture culturali ed epistemologiche agite nelle classi. La persistenza di un bias patologizzante (70%) che assimila l'alto potenziale a un disturbo della condotta dimostra come il sistema scolastico reale sia ancora ancorato a un modello iper-compensativo dell'integrazione, strutturalmente impreparato a governare l'asimmetria dello sviluppo divergente.

La ricerca dimostra in modo inequivocabile che l'introduzione dell'EdTech e delle architetture algoritmiche dell'AI non è in grado, da sola, di generare risposte inclusive automatiche. Se disancorato da una robusta intenzionalità pedagogica, il dispositivo tecnologico rischia di accentuare le dinamiche segregative o di tradursi in un intrattenimento ipo-stimolante. Per superare la deriva del tecnocentrismo ed evitare che il Curriculum Compacting rimanga confinato a pratiche estemporanee di peer tutoring, è indispensabile promuovere un'ecologia della formazione del personale docente incentrata sulla decostruzione dei propri modelli impliciti²¹. Solo attraverso una simile riconfigurazione del pensiero pedagogico l'innovazione digitale potrà agire

²¹ Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. La Scuola.

come effettivo catalizzatore democratico, garantendo, in piena aderenza al dettato costituzionale, la rimozione degli ostacoli e il successo formativo per ciascun alunno eccellente.

References

- Arconzo, G. (2024). *Istruzione, inclusione e integrazione socio-culturale. Per una interpretazione dell'istruzione costituzionalmente inclusiva*. Rivista AIC, 2024(1), 525-560.
- Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Carocci.
- Calvani, A. (2020). *Come fare una lezione inclusiva con le tecnologie*. Carocci.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2024). *Un altro sostegno è possibile: Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson.
- Gagné, F. (1991). *Brief presentation of Gagné and Nadeau's attitude scale: Opinions about the gifted and their education*. Montreal: University of Québec.
- Gagné, F. (2004). *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*. High Ability Studies, 15(2), 119-147.
- Gilliam, J. E., & Jerman, O. (2015). *GATES-2: Gifted and Talented Evaluation Scales – Second Edition*. PRO-ED.
- Istituto di Ortofonologia (IdO). (2019). *Validazione italiana delle Gifted and Talented Evaluation Scales, Second Edition (GATES-2)*. Hogrefe.
- Limone, P. (2023). *Ambienti di apprendimento digitali e processi cognitivi*. Pensa MultiMedia.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., & Russell, T. L. (Eds.). (2007). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Springer.
- Margiotta, U. (2018). *Teoria della formazione. Ricerca pedagogica e innovazione educativa*. Carocci.
- MIUR (2019). Nota del 3 aprile 2019, Prot. n. 562: Alunni con alto potenziale intellettuale. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. La Scuola.
- Pinnelli, S. (2023). *Giftedness e tecnologie dell'inclusione: modelli di progettazione didattica*. FrancoAngeli.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Prufrock Press.

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

- Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1978). *Developing defensible programs for the gifted and talented*. The Journal of Creative Behavior, 12(1), 21-29.
- Rivoltella, P. C. (2021). *Nuove tecnologie per la didattica*. Scholé.
- Salis, F. (2024). *Giftedness, alta sensibilità, doppia eccezionalità. Conoscere per includere*. Scienze Pedagogiche, 171-185.
- Selwyn, N. (2020). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Sgambelluri, R. (2019). *Valutare e valorizzare gli studenti gifted a scuola: verso la progettazione di un modello integrato di valutazione per l'inclusione*. Formazione & Insegnamento, 17(3), 104-117.
- Williamson, B. (2019). *Big Data e istruzione. Algoritmi, piattaforme e il futuro dell'educazione*. Anicia.
- Zanetti, M. A. (2016). *Bambini ad alto potenziale. Linee guida per insegnanti e genitori*. Carocci.

ARTICOLO 8.

Ambienti transmediali e didattica ludica: logiche di gamificazione per un'ecologia di classe inclusiva (e riconciliatrice) / *Transmedia environments and playful teaching: Gamification logics for an inclusive (and reconciling) classroom ecology*

ROSA INDELLICATO - author paragraphs 1, 5, 6
Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Bari, Italia
rosa.indellicato@uniba.it
<https://orcid.org/0000-0001-9585-0726>

MARCELLO MEROLLA - author paragraphs 3, 4
Ministero dell'Istruzione e del Merito
marcello.merolla@scuolamaiuripompei.it
<https://orcid.org/0009-0004-7881-2962>

GIANPIETRO CALISE - author paragraph 2
Ministero dell'Istruzione e del Merito
orcid.org/0009-0001-7419-9804

ABSTRACT. L'integrazione di metodologie ludiche e gamification nella scuola secondaria di primo grado rappresenta una frontiera cruciale per promuovere l'inclusione e il successo scolastico in contesti a rischio di esclusione socioculturale. Questo studio adotta un disegno di ricerca quasi-sperimentale a metodi misti, coinvolgendo un campione di 159 studenti della provincia di Napoli. Gli studenti sono stati suddivisi in un gruppo sperimentale (n=81, insegnamento gamificato) e un gruppo di controllo (n=78, insegnamento tradizionale), monitorati durante l'anno scolastico 2025/2026. Sono stati somministrati pre- e post-test standardizzati per valutare l'apprendimento cognitivo, insieme a scale Likert per il coinvolgimento e griglie di osservazione validate da un accordo inter-giudice ($k = 0,84$).

L'analisi quantitativa mostra un aumento statisticamente significativo dei punteggi del post-test nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo ($p < 0,001$, d di Cohen = 0,62). Test inferenziali longitudinali (RM-ANOVA) confermano un miglioramento significativamente maggiore del clima in classe nel gruppo sperimentale ($p < 0,001$, $\eta^2p = 0,11$), convalidando l'efficacia inclusiva del framework.

I risultati confermano che la gamification, se supportata da un'adeguata competenza pedagogica digitale degli insegnanti, agisce da catalizzatore per la didattica personalizzata e la rimozione delle barriere contestuali, in linea con i framework

europei (DigCompEdu); tuttavia, questa interpretazione deve essere bilanciata con le evidenze contrastanti presenti in letteratura, discusse nel testo.

Parole chiave: Gamification; Apprendimento basato sul gioco; Inclusione scolastica.

ABSTRACT. *The integration of playful and gamification methodologies in lower secondary schools represents a crucial frontier for promoting inclusion and academic success in contexts at risk of socio-cultural exclusion.*

This study adopts a quasi-experimental mixed methods research design, involving a sample of 159 students from the province of Naples. The students were divided into an experimental group (n=81, gamified teaching) and a control group (n=78, traditional teaching), monitored during the 2025/2026 school year. Standardized pre- and post-tests were administered to assess cognitive learning, along with Likert scales for engagement and observation grids validated by inter-judge agreement ($k = 0.84$).

Quantitative analysis shows a statistically significant increase in post-test scores in the experimental group compared to the control group ($p < 0.001$, Cohen's $d = 0.62$). Longitudinal inferential tests (RM-ANOVA) confirm a significantly greater improvement in classroom climate in the experimental group ($p < 0.001$, $\eta^2 p = 0.11$), validating the inclusive effectiveness of the framework.

The results confirm that gamification, if supported by adequate digital pedagogical competence of teachers, acts as a catalyst for personalized teaching and the removal of contextual barriers, in line with European frameworks (DigCompEdu); however, this interpretation must be balanced with the conflicting evidence in the literature, discussed in the text.

Keywords: Gamification; Game-based learning; School inclusion.

1. Introduzione

La transizione digitale e l'evoluzione dei modelli transmediali impongono una riconfigurazione epistemologica e metodologica degli ambienti di apprendimento formali¹. Nella scuola secondaria di primo grado, snodo evolutivo e formativo di fondamentale complessità, l'introduzione di dispositivi e framework digitali non può limitarsi a un mero determinismo tecnologico, ma deve radicarsi in una solida intenzionalità pedagogica². Il rischio strutturale, ampiamente documentato dalla letteratura scientifica, risiede nella persistenza di un digital divide non solo infrastrutturale, ma trans-competenziale, legato all'incapacità di trasformare la tecnologia in uno strumento di emancipazione cognitiva e inclusione sociale³.

¹ Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. MIT Press.

Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity Press.

² Rivoltella, P. C. (2021). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture digitali*. Scholé.

³ Selwyn, N. (2020). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

In questo scenario, l'apprendimento basato sul gioco (Game-Based Learning) e la gamification si configurano come approcci costruttivisti e situati capaci di coniugare la motivazione intrinseca con il rigore degli obiettivi curricolari⁴. Non si tratta di mettere in atto proposte di insegnamento ludiche svilendone la portata scientifica, bensì di dar voce a dinamiche di cambiamento profonde (strutture di feedback immediato, narrazioni immersive, impalcature di scaffolding progressivo, sistemi di ricompensa e traguardi) per sostenere lo sforzo cognitivo e valorizzare l'errore come risorsa euristica fondamentale⁵.

Un asse critico per l'efficacia di tali interventi è rappresentato dalle competenze digitali dei docenti, descritte dal framework europeo DigCompEdu⁶. Solo un insegnante in possesso di una competenza pedagogico-digitale avanzata può evitare l'effetto novità e che gli elementi di gioco (punti, badge, classifiche) generino ansia da prestazione o dinamiche escludenti, orientandoli invece verso una piena differenziazione inclusiva⁷. A questo proposito, la letteratura documenta come le classifiche pubbliche possano attivare dinamiche di minaccia dello stereotipo e comparazione sociale sfavorevole per gli alunni con prestazioni più deboli, effetto che un disegno inclusivo della gamification deve esplicitamente prevenire⁸.

2. Campione e Contesto

Lo studio empirico è stato condotto nell'anno scolastico 2025/2026 presso istituti scolastici della scuola secondaria di primo grado situati nella provincia di Napoli, un territorio caratterizzato da elevati tassi di dispersione scolastica implicita ed esplicita. Il campione complessivo è composto da N=159 studenti (età compresa tra gli 11 e i 14 anni), selezionati mediante campionamento non probabilistico per cluster e

Biesta, G. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Raffaello Cortina Editore.

⁴ Gee, J. P. (2007). *Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning and literacy*. Peter Lang.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamification: making gameful experiences in non-gaming contexts*. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference (pp. 9-15).

⁵ Lucisano, P. (2020). *Fare ricerca in educazione*. Lifelong Lifewide Learning, 16(36), 12-25.

Sailer, M., & Homner, L. (2020). *The gamification of learning: a meta-analysis*. Educational Psychology Review, 32(1), 77-112.

⁶ Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

⁷ Calvani, A., & Trinchero, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per l'insegnamento efficace*. Carocci.

Hamari, J. (2023). *Gamification of education: What we know, what we don't know, and where we should go*. Computers in Human Behavior, 138, 107500.

⁸ Christy, K. R., & Fox, J. (2014). *Leaderboards in a virtual classroom: A test of stereotype threat and social comparison explanations for women's math performance*. Computers & Education, 78, 66-77.

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

assegnati a due condizioni macro-didattiche:

Gruppo Sperimentale (n=81): Esposto a moduli didattici strutturati secondo logiche di gamification (utilizzo di piattaforme digitali dedicate, Serious Games, sfide a livelli cooperativi e traguardi di gruppo).

Gruppo di Controllo (n=78): Esposto alle medesime unità didattiche e obiettivi di apprendimento nazionali, ma veicolati tramite metodologie espositive tradizionali e supporti testuali analogici o LIM in modalità passiva.

I consigli di classe coinvolti hanno visto la partecipazione attiva di docenti di posto comune e docenti di sostegno, preventivamente mappati in merito al loro livello di competenza digitale secondo i descrittori del DigCompEdu.

Al fine di determinare l'adeguatezza del campione e minimizzare il rischio di errori di tipo II, è stata condotta una power analysis a priori mediante il software G*Power 3.1. Ipotizzando un effect size medio-basso per le variabili relazionali e di apprendimento ($d = 0.45$), un livello di significatività $\alpha = .05$ e una potenza statistica ($1 - \beta$) pari a .80 per un test t di Student per campioni indipendenti (frazionamento bilaterale), il campione minimo richiesto è pari a $N=156$ soggetti ($n=78$ per gruppo). Il campione effettivamente reclutato ($N=159$) soddisfa e supera tale soglia critica, garantendo una robustezza statistica e una potenza reale del .81.

Lo studio è stato condotto previa autorizzazione del Dirigente Scolastico e acquisizione del consenso informato scritto da parte dei genitori/tutori legali degli alunni coinvolti. I dati sono stati raccolti e trattati in forma anonimizzata e aggregata, in conformità al Regolamento (UE) 2016/679 (GDPR) e ai principi etici previsti per la ricerca educativa con minori.

2.1 Strumenti di Rilevazione

La raccolta dei dati ha seguito un protocollo a scadenze mensili da ottobre 2025 a maggio 2026, avvalendosi dei seguenti strumenti validati:

Prove Oggettive di Profitto (Pre e Post-test): Test strutturati a scelta multipla e a risposta sintetica focalizzati sulle competenze chiave (area linguistico-comunicativa e logico-matematica) per quantificare il guadagno cognitivo.

Scale Likert sull'Engagement e sul Clima di Classe: Questionari auto-compilati per valutare le dimensioni emotivo-affettive, relazionali e la percezione dell'inclusione d'aula.

Griglie di Osservazione Sistemica: Compilate dai docenti (posto comune e sostegno) per tracciare i livelli di cooperazione orizzontale (peer interaction) e la gestione del comportamento in situazione ludica.

3. Metodologia e Disegno di Ricerca

Per garantire l'oggettività dei dati rilevati tramite le griglie di osservazione

sistematica e neutralizzare l'effetto di bias soggettivi degli operatori, è stata calcolata la consistenza inter-giudice. Due osservatori indipendenti, preventivamente addestrati all'uso della griglia su un sottocampione pilota (pari al 10% del campione totale), hanno siglato in cieco i protocolli comportamentali. L'indice di accordo calcolato tramite il K di Fleiss ha restituito un coefficiente di sincronia inter-giudice medio pari a $k = .84$ ($p < .001$, IC\ 95\% [.79, .89]), valore che denota un accordo eccellente e un'elevata stabilità dei criteri tassonomici adottati.

Risultati Statistico-Pedagogici

L'analisi dei dati quantitativi evidenzia scostamenti di rilievo e di chiara significatività statistica tra i due gruppi alla fine del ciclo sperimentale.

Avanzamento dei Risultati di Apprendimento

L'applicazione del test t di Student per campioni indipendenti sui punteggi del post-test mostra una differenza statisticamente rilevante a favore del gruppo sperimentale. $t(157) = 3.42$, $z < .001$

La forza dell'effetto, calcolata tramite l'indice d di Cohen, risulta essere pari a 0.62, indicando un effetto medio-alto dovuto all'intervento didattico gamificato. Nel pre-test, le medie dei due gruppi apparivano omogenee ($M_{\text{sperimentale}} = 5.4/10$; $M_{\text{controllo}} = 5.3/10$), escludendo bias di selezione iniziale. Al post-test, il gruppo sperimentale ha raggiunto una media strutturale significativamente superiore:

Gruppo	Media Post-test (M)	Deviazione Standard (SD)
Sperimentale (n=81)	7.6	1.1
Controllo (n=78)	6.4	1.3

Tabella 1: Punteggi medi al post-test per gruppo

3.1 Dimensione Socio-Relazionale e Clima Inclusivo

L'evoluzione delle dinamiche relazionali positive tra docenti e discenti e tra pari evidenzia traiettorie marcatamente differenti, misurate tramite l'indice di gradimento del clima di classe (scala 1-5).

	Ottobre 2025	Aprile 2026	%
Gruppo Sperimentale	3.1/5	4.6/5	+48
Gruppo di Controllo	3.0/5	3.6/5	+20

Tabella 2: Evoluzione della percezione positiva del clima di classe (T0: Ottobre vs T1: Aprile)

Mentre l'analisi preliminare presentata nell'abstract forniva solo un'indicazione descrittiva dell'incremento dell'inclusione, si è proceduto a vagliare statisticamente la significatività di tali scostamenti longitudinali. Trattandosi di misurazioni ripetute (T0: Ottobre 2025 vs T1: Aprile 2026) su due gruppi indipendenti, è stata condotta un'Analisi della Varianza a due vie a misure ripetute (RM-ANOVA 2x2).

L'analisi ha evidenziato un effetto principale del tempo statisticamente significativo, $F(1, 157) = 42.15, p < .001, \eta^2_p = .21$, ma soprattutto un'interazione significativa Tempo x Gruppo di entità rilevante:

$F(1, 157) = 18.84, p < .001, \eta^2_p = .11$

I contrasti post-hoc con correzione di Bonferroni indicano che, sebbene al pre-test (T0) non vi fossero differenze significative tra i punteggi del gruppo sperimentale ($M=3.1, SD=0.4$) e di controllo ($M=3.0, SD=0.5; p = .35$), al post-test (T1) il gruppo sperimentale ha registrato un incremento del clima positivo drammaticamente superiore ($M=4.6, SD=0.3$) rispetto al gruppo di controllo ($M=3.6, SD=0.6$), con una differenza inter-gruppo a T1 altamente significativa ($p < .001, d = 0.91$). Tale riscontro inferenziale corrobora l'ipotesi che l'architettura gamificata non generi un benessere transitorio, ma strutturi un ecosistema d'aula statisticamente più coeso e protetto dal rischio di isolamento.

I dati longitudinali confermano che l'ambiente gamificato agisce da barriera contro l'isolamento dei soggetti più vulnerabili o con Bisogni Educativi Speciali (BES). Le griglie di osservazione indicano un incremento del 37% nei comportamenti di mutuo aiuto (scaffolding tra pari) all'interno del gruppo sperimentale, contro un incremento quasi nullo (4%) nel gruppo di controllo, ancorato a dinamiche prevalentemente competitive e individualistiche.

4. Discussione

I riscontri empirici emersi da questa indagine offrono significativi elementi di riflessione che superano il mero dato quantitativo del guadagno cognitivo ($d = 0.62$), inserendosi in un dibattito pedagogico nazionale e internazionale quanto mai polarizzato. La convergenza tra dinamiche di gamification e inclusione scolastica nel contesto della scuola secondaria di primo grado nella provincia di Napoli non può essere interpretata come una risoluzione automatica delle criticità sistemiche del territorio, ma richiede una decostruzione critica delle variabili in gioco.

In primo luogo, l'incremento del rendimento accademico osservato nel gruppo sperimentale ($M = 7.6$ rispetto al 6.4 del gruppo di controllo) convalida i modelli

teorici della Self-Determination Theory⁹ e le meta-analisi internazionali¹⁰, secondo cui l'allineamento tra obiettivi cognitivi e strutture motivazionali profonde (autonomia, competenza, relazionalità) ottimizza lo sforzo computazionale e la persistenza sul compito (task tenacity). Tuttavia, la ricerca pedagogica italiana invita a una postura di radicale cautela nei confronti di facili entusiasmi tecnocentrici. Come opportunamente evidenziato da Calvani e Trinchero (2019)¹¹, l'efficacia di un dispositivo didattico non risiede nella sua natura tecnologica o ludica in sé, ma nella qualità strutturale della progettazione e della guida istruttiva (explicit instruction). L'ambiente gamificato ha mostrato una reale efficacia laddove ha funto da impalcatura (scaffolding) cognitiva, e non da mero espediente ricreativo o intrattenimento superficiale, rischio descritto in letteratura come "ludicizzazione edonistica" della scuola¹².

È bene precisare che il dibattito scientifico internazionale sulla gamification in ambito scolastico rimane tutt'altro che unanime. Da un lato, Kapp (2012)¹³, nel suo lavoro di riferimento sulla gamification dell'apprendimento, sostiene che l'integrazione mirata di meccaniche ludiche (livelli, feedback immediato, narrazione) rappresenti un vantaggio strutturale per la progettazione didattica, poiché consente di allineare gli obiettivi cognitivi con dinamiche motivazionali intrinseche, aumentando la persistenza sul compito e la memorizzazione a lungo termine a condizione che il gioco sia concepito come componente pienamente integrata nella progettazione istruttiva e non come sovrastruttura decorativa priva di finalità didattica. Dall'altro lato, lo studio longitudinale di Hanus e Fox (2015)¹⁴, condotto su due corsi paralleli nell'arco di un intero semestre, ha rilevato che l'introduzione di classifiche (leaderboard) e sistemi a badge ha prodotto, nel tempo, una progressiva diminuzione della motivazione intrinseca, della soddisfazione e del senso di autoefficacia (empowerment) degli studenti rispetto al gruppo non gamificato, con un effetto mediato negativamente anche sui risultati finali. Gli autori concludono che le componenti competitive della gamification, se non adeguatamente calibrate, possono trasformarsi in un fattore di comparazione sociale dannoso, particolarmente per gli studenti con prestazioni più basse o con maggiore vulnerabilità socio-emotiva, un

⁹ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). *Self-determination theory*. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229-6235). Cham: Springer International Publishing.

¹⁰ Sailer, M., & Homner, L. (2020). *The gamification of learning: a meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77-112.

¹¹ Calvani, A., & Trinchero, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per l'insegnamento efficace*. Carocci.

¹² Lucisano, P. (2020). *Fare ricerca in educazione*. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 12-25.

¹³ Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

¹⁴ Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). *Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance*. *Computers & Education*, 80, 152-161.

rischio a cui il presente studio, concentrandosi su un contesto di dispersione scolastica, non può ritenersi esente. La coesistenza di queste due prospettive impone dunque una lettura cauta dei risultati qui presentati: non come conferma univoca del valore della gamification, ma come evidenza situata e condizionata dalla qualità del design didattico impiegato.

In secondo luogo, il dato più rilevante sotto il profilo della pedagogia speciale e della didattica inclusiva concerne il potenziamento del clima di classe (passato da una percezione di 3.1/5 a 4.6/5 nel gruppo sperimentale). Questo incremento della coesione relazionale e dei comportamenti di mutuo aiuto (+37%) suggerisce che le meccaniche di cooperazione mediate dal gioco digitale offrano canali alternativi di partecipazione e di espressione identitaria, capaci di scavalcare i deficit linguistici o socio-culturali dei discenti in contesti svantaggiati. Tale evidenza dialoga strettamente con la prospettiva dei Media Education e della didattica situata di Rivoltella (2021) e con gli studi nazionali sulle tecnologie inclusive¹⁵. Il framework del gioco cooperativo agisce sulle barriere contestuali ipotizzate dall'ICF, modificando l'ambiente-classe da spazio trasmissivo e intrinsecamente escludente a ecosistema di apprendimento flessibile e plurale.

Ciononostante, è doveroso sollevare un interrogativo critico: la spinta motivazionale registrata è realmente sostenibile nel lungo periodo, o riflette una forma di motivazione estrinseca veicolata da logiche premiali (punti, livelli, classifiche)? Se la gamification si riduce a un sistema comportamentista di condizionamento (skinneriano), essa rischia di minare la motivazione intrinseca all'apprendere¹⁶, come documentato da Hanus e Fox (2015)¹⁷. La sfida pedagogica emersa dall'interazione con i consigli di classe risiede nella transizione dalla gamification estrinseca (meccanica) a una progettazione orientata al significato (meaningful gamification), in cui il gioco attiva processi meta-cognitivi complessi e forme di cittadinanza digitale consapevole, coerentemente con i traguardi del DigCompEdu (Redecker, 2017).

5. Limiti del Lavoro

Un'onesta ed epistemologicamente rigorosa valutazione dei risultati impone l'esplicitazione dei vincoli metodologici che circoscrivono la portata euristica della presente ricerca:

¹⁵ Dipace, A., Fornasari, A., & De Angelis, M. (2024). *Il post digitale: Società, culture, didattica*. FrancoAngeli.

¹⁶ Hamari, J. (2023). *Gamification of education: What we know, what we don't know, and where we should go*. Computers in Human Behavior, 138, 107500.

¹⁷ Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). *Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance*. Computers & Education, 80, 152–161.

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

Natura e rappresentatività del campione: Il coinvolgimento di N=159 alunni della sola provincia di Napoli, mediante un campionamento non probabilistico per cluster, non consente la generalizzabilità statistica dei risultati a contesti geografici e socioculturali disomogenei. Le risposte all'approccio gamificato potrebbero risentire pesantemente delle specificità del macro-contesto territoriale di riferimento.

Effetto Novità: Nonostante l'arco temporale dell'intervento abbia coperto l'intero anno scolastico, non è possibile isolare del tutto l'impatto psicologico ed emotivo derivante dall'introduzione iniziale di strumenti digitali inediti rispetto alle routine della didattica analogica tradizionale. Un reale monitoraggio degli effetti richiede un disegno di ricerca longitudinale esteso sui cicli scolastici successivi.

Variabile docente ed eterogeneità nell'implementazione: Sebbene i docenti del gruppo sperimentale abbiano operato sulle medesime piattaforme e unità didattiche, il loro effettivo livello di competenza pedagogico-digitale (variabile all'interno dei profili DigCompEdu) ha introdotto un'inevitabile variabilità inter-operatore nella conduzione delle attività e nella gestione del feedback ludico, configurandosi come potenziale fattore di disturbo non interamente controllato.

Assenza di follow-up a medio termine: La rilevazione dei dati si è conclusa in concomitanza con il termine delle attività didattiche (maggio 2026). L'assenza di un test di retention (follow-up a distanza di 3-6 mesi) non permette di stabilire se i guadagni cognitivi e i miglioramenti socio-relazionali osservati siano stabili o soggetti a un rapido decadimento.

6. Conclusioni

Il presente studio quasi-sperimentale ha inteso indagare l'intersezione tra le metodologie basate sul gioco e la promozione dell'inclusione in un segmento scolastico critico e in un territorio vulnerabile. I dati convergono nel dimostrare che la gamification, laddove sia sorretta da un'intenzionalità pedagogica esplicita e da una solida architettura istruttiva, non rappresenti automaticamente un elemento di distrazione, bensì una potente tecnologia didattica capace di generare plusvalore cognitivo, emotivo e relazionale. Tale conclusione, alla luce delle evidenze discordanti discusse, va formulata in termini di ipotesi corroborata e non di legge generale.

In una prospettiva di sviluppo futuro, la ricerca suggerisce la necessità di investire prioritariamente sulla formazione sistemica e continua del corpo docente (con particolare riferimento all'integrazione sinergica tra docenti di posto comune e di sostegno), affinché l'adozione delle metodologie ludiche non sia delegata all'iniziativa estemporanea del singolo insegnante "innovatore", ma diventi pratica curricolare strutturata. Solo superando l'ingannevole dicotomia tra serietà dello studio e piacevolezza del gioco sarà possibile configurare ambienti di apprendimento capaci di garantire, in linea con l'art. 3 della Costituzione italiana, la rimozione degli ostacoli che limitano il pieno sviluppo della persona umana e il successo formativo di ciascun

discente.

References

- Biesta, G. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Raffaello Cortina Editore.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. John Wiley & Sons.
- Calvani, A., & Trinchero, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per l'insegnamento efficace*. Carocci.
- Christy, K. R., & Fox, J. (2014). *Leaderboards in a virtual classroom: A test of stereotype threat and social comparison explanations for women's math performance*. *Computers & Education*, 78, 66–77.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamification: making gameful experiences in non-gaming contexts*. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9–15).
- Dipace, A., Fornasari, A., & De Angelis, M. (2024). *Il post digitale: Società, culture, didattica*. FrancoAngeli.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning and literacy*. Peter Lang.
- Hamari, J. (2023). *Gamification of education: What we know, what we don't know, and where we should go*. *Computers in Human Behavior*, 138, 107500.
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). *Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance*. *Computers & Education*, 80, 152–161.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning for Teachers*. Routledge.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Lucisano, P. (2020). *Fare ricerca in educazione*. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 12–25.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. MIT Press.
- Rivoltella, P. C. (2021). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture digitali*. Scholè.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). *Self-determination theory*. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229–6235). Cham: Springer International Publishing.
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). *The gamification of learning: a meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112.
- Selwyn, N. (2020). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

ARTICOLO 9.

Ai margini della normalità: disabilità e background migratorio nel sistema scolastico italiano tra paradosso della certificazione e canalizzazione formativa / *On the Margins of Normality: Disability and Migrant Background in the Italian School System, between the Paradox of Certification and Educational Channeling*

SANDRINA MILHANO - author paragraphs 1, 2, 3

Instituto Politécnico de Leiria Escola Superior de Educação e Ciências Sociais: Leiria, Leiria, PT

sandrina.milhano@ipleiria.pt

<https://orcid.org/0000-0001-6747-9472>

ANTONIO ASCIONE – author paragraphs 4, 5, 6, 7

ForPsiCom, Università degli studi di Bari Aldo Moro, Bari, Italia

antonio.ascione@uniba.it

<https://orcid.org/0000-0003-4466-1807>

ABSTRACT. Nel sistema scolastico italiano, la sovrapposizione tra background migratorio e disabilità configura un fenomeno strutturale che la ricerca pedagogica ha finora affrontato in modo settoriale. Metodo. Attraverso una revisione critica della letteratura internazionale (Disability Critical Race Studies, modello sociale della disabilità, teoria dei campi di Bourdieu¹) e l'analisi dei dati ufficiali più recenti², lo studio ricostruisce i meccanismi istituzionali (burocratici, linguistici, valutativi) che concorrono a produrre forme di disabilità in alunni con background migratorio.

¹ Bourdieu, P. (2015). On the state: Lectures at the Collège de France, 1989–1992 (D. Fernbach, Trans.). Polity Press. (Opera originale pubblicata 2012)

² Istituto Nazionale di Statistica [Istat]. (2024). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – Anno scolastico 2022/2023 [Report statistico]. <https://www.istat.it/it/files/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as-22-23.pdf>

Fondazione ISMU ETS. (2025). 31° Rapporto sulle migrazioni 2025. Fondazione ISMU ETS.

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

Risultati. Emergono tre nodi critici: il paradosso della certificazione (sovra e sotto-diagnosi coesistenti), la barriera linguistica come “disabilità comunicativa temporanea” non gestita, e la canalizzazione precoce verso percorsi tecnico-professionali. Discussione. Si propone una lettura intersezionale che superi l'approccio “satellitare” dei servizi, discutendone limiti empirici e implicazioni per la formazione docente e le politiche di orientamento.

Keywords: Disability Critical Race Studies (DisCrit); Inclusione scolastica e background migratorio; Disproportionality

ABSTRACT. *In the Italian school system, the overlap between migration background and disability represents a structural phenomenon that educational research has so far addressed in a sectoral manner. Method. Through a critical review of the international literature (Disability Critical Race Studies, the social model of disability, Bourdieu's field theory) and the analysis of recent official data, the study reconstructs the institutional mechanisms (bureaucratic, linguistic, and evaluative) that contribute to the development of disabilities in students with migration backgrounds. Results. Three critical issues emerge: the certification paradox (coexistence of over- and underdiagnosis), the language barrier as an unmanaged “temporary communication disability,” and early orientation toward technical-vocational paths. Discussion. An intersectional reading is proposed that goes beyond the “satellite” approach to services, discussing its empirical limitations and implications for teacher training and orientation policies.*

Keywords: Disability Critical Race Studies (DisCrit); School inclusion and migration background; Disproportion

1. Introduzione: la complessità ai margini

Nel panorama scolastico italiano, la relazione fra disabilità e background migratorio non rappresenta più un'eccezione, ma un fenomeno strutturale. I dati più recenti disponibili confermano la stabilizzazione di entrambe le dinamiche demografiche. Sul versante migratorio, il 31° Rapporto sulle migrazioni della Fondazione ISMU ETS (2025)³ stima in circa 930.000 gli alunni con cittadinanza non italiana (CNI) iscritti dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, pari all'11,6% della popolazione scolastica complessiva, una quota più che triplicata rispetto al 3,5% di vent'anni fa. Sul versante della disabilità, l'ultimo report statistico Istat (2024)⁴

³ Fondazione ISMU ETS. (2025). 31° Rapporto sulle migrazioni 2025. Fondazione ISMU ETS.

⁴ Istituto Nazionale di Statistica [Istat]. (2024). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – Anno scolastico 2022/2023 [Report statistico].

registra quasi 338.000 alunni con disabilità nell'a.s. 2022/2023, pari al 4,1% degli iscritti, con un incremento del 7% rispetto all'anno precedente.

La componente di seconda generazione è ormai maggioritaria: il 66,7% degli alunni con cittadinanza non italiana è nato in Italia⁵, un dato che ridimensiona la lettura del fenomeno come emergenza recente e lo colloca invece fra i tratti strutturali del sistema scolastico nazionale.

Per quanto riguarda l'intersezione specifica fra le due condizioni, la letteratura internazionale⁶ documenta da tempo un fenomeno di *disproportionality*: gli studenti provenienti da contesti linguistico-culturali minoritari risultano sistematicamente sovra-rappresentati nelle categorie diagnostiche legate al linguaggio (disturbi del linguaggio, learning disabilities) e sotto-rappresentati in altre (es. disturbi dello spettro autistico), con un pattern che si inverte fra i primi e gli ultimi anni di scuola⁷. Pertanto, è plausibile che dinamiche analoghe si presentino anche nel contesto italiano, investendo la scuola del ruolo di osservatorio privilegiato il cui fine è di analizzare l'effettività dei diritti, essendo un contesto formalmente aperto a tutti i minori indipendentemente dallo status giuridico⁸.

2. Cornice Teorica: Oltre il Deficit Individuale

Per comprendere la relazione fra migrazione e disabilità a scuola, è necessario

<https://www.istat.it/it/files/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as-22-23.pdf>

⁵ Ministero dell'Istruzione e del Merito [MIM]. (2021). Gli alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2020/2021.

⁶ Artiles, A. J., & Ortiz, A. A. (2002). English language learners with special education needs: Identification, assessment, and instruction. Center for Applied Linguistics.

Harry, B., & Klingner, J. (2006). Why are so many minority students in special education? Understanding race and disability in schools. Teachers College Press.

Sullivan, A. L. (2011). Disproportionality in special education identification and placement of English language learners. *Exceptional Children*, 77(3), 317–334.

⁷ Artiles, A. J., Rueda, R., Salazar, J. J., & Higaeda, I. (2005). Within-group diversity in minority disproportionate representation: English language learners in urban school districts. *Exceptional Children*, 71(3), 283–300.

⁸ Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286. Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero. Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 191 del 18 agosto 1998 - Supplemento Ordinario n. 139.

Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394. Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero. Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 258 del 3 novembre 1999 - Supplemento Ordinario n. 190.

superare il modello individuale/medico che riduce l'alunno a una diagnosi clinica. Il modello sociale della disabilità, formulato da Oliver (1990)⁹ a partire dalla distinzione fra *impairment* e *disability* già proposta dall'UPIAS, intende la disabilità come esito di barriere ambientali, organizzative e attitudinali, e non come attributo intrinseco della persona.

A questa cornice si affiancano i Disability Critical Race Studies (DisCrit), elaborati da Annamma, Connor e Ferri (2013)¹⁰ all'incrocio fra Critical Race Theory e Disability Studies. Il framework DisCrit propone un'analisi duale di razza/etnia e abilità, mostrando come razzismo e abilismo operino come processi interdipendenti che rafforzano un'idea normativa di "normalità" scolastica, e come la categoria della disabilità sia stata storicamente mobilitata anche per giustificare segregazione su base etnica e di classe¹¹.

Un ulteriore apporto teorico utile, da maneggiare con cautela terminologica nel trasferimento al contesto italiano, è il concetto di *debility* elaborato da Puar (2017)¹²: il logoramento strutturale (economico, politico, organizzativo) che produce vulnerabilità permanenti in popolazioni collocate ai margini dei sistemi di protezione, indipendentemente da una diagnosi individuale. Applicato con le dovute cautele al contesto scolastico italiano, il concetto aiuta a leggere come l'assenza di supporti adeguati (mediazione linguistica, formazione docente, continuità dei servizi) possa essa stessa costituire un fattore di produzione di svantaggio, distinto dall'*impairment* individuale.

Infine, la lettura intersezionale¹³ è indispensabile per evitare l'addizione meccanica dei fattori di svantaggio: origine migratoria, disabilità, condizione socioeconomica e genere non si sommano, ma si costituiscono reciprocamente in configurazioni specifiche di marginalizzazione, non riconducibili alla somma delle singole categorie.

3. Il Campo Burocratico e il Paradosso della Certificazione

⁹ Oliver, M. (1990). *The politics of disablement: A sociological approach*. Macmillan.

¹⁰ Annamma, S. A., Connor, D., & Ferri, B. (2013). *Dis/ability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and dis/ability*. *Race Ethnicity and Education*, 16(1), 1–31. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.730511>

¹¹ Connor, D. J., Ferri, B. A., & Annamma, S. A. (Eds.). (2016). *DisCrit: Disability studies and critical race theory in education*. Teachers College Press.

¹² Puar, J. K. (2017). *The right to maim: Debility, capacity, disability*. Duke University Press.

¹³ Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.

Crenshaw, K. (1991). *Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.

La certificazione della disabilità (L. 104/1992)¹⁴ resta la “chiave d'accesso” a risorse e sostegni. Utilizzando la nozione di campo burocratico elaborata da Bourdieu (2015)¹⁵, lo Stato come “banca centrale di capitale simbolico” che struttura l'accesso ai diritti attraverso procedure e classificazioni, è possibile leggere il processo di certificazione come un campo di lotta in cui l'accesso non dipende solo dalla condizione clinica, ma dal capitale informativo, linguistico e relazionale posseduto dalla famiglia.

In questo campo si attivano meccanismi contrastanti, già ampiamente documentati nella letteratura internazionale sulla *disproportionality*:

- Sovra-identificazione linguistica. La letteratura su bilingual special education mostra che le difficoltà di acquisizione della lingua seconda possono essere erroneamente interpretate come disturbi del linguaggio o dell'apprendimento, specie quando gli strumenti di valutazione non sono normati su popolazioni plurilingui¹⁶. Una stima citata in letteratura indica che una quota rilevante, fino al 77% in alcuni contesti nordamericani, di studenti *emergent bilingual* classificati con disabilità potrebbe essere stata diagnosticata in modo inappropriato¹⁷; il dato non è direttamente trasferibile al contesto italiano ma segnala l'entità potenziale del problema.
- Sotto-diagnosi. Parallelamente, gli alunni con impairment non visibili o che non “disturbano” la gestione della classe rischiano di restare privi di supporto fino a un ritardo diagnostico significativo (Wolfe & Durán, 2013).
- Barriere amministrative. L'accesso alla certificazione resta ostacolato da vincoli documentali, complessità procedurali e asimmetrie di capitale informativo fra le famiglie, un elemento coerente con quanto osservato anche nel contesto italiano relativamente all'inserimento scolastico dei minori stranieri (MIM, 2014).

4. L'Incomunicabilità linguistica come barriera sistemica

Senza mediazione linguistico-culturale strutturata, le famiglie rischiano di restare

¹⁴ Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 39 del 17 febbraio 1992 - Supplemento Ordinario n. 30.

¹⁵ Bourdieu, P. (2015). On the state: Lectures at the Collège de France, 1989–1992 (D. Fernbach, Trans.). Polity Press. (Opera originale pubblicata 2012)

¹⁶ Bailey, A. L., & Wolf, M. K. (2020). The education of emergent bilinguals with disabilities: State of practice. *Bilingual Research Journal*, 43(3), 271–288. <https://doi.org/10.1080/15235882.2020.1823734>

Sullivan, A. L. (2011). Disproportionality in special education identification and placement of English language learners. *Exceptional Children*, 77(3), 317–334.

¹⁷ Bailey, A. L., & Wolf, M. K. (2020). The education of emergent bilinguals with disabilities: State of practice. *Bilingual Research Journal*, 43(3), 271–288. <https://doi.org/10.1080/15235882.2020.1823734>

escluse dalla comprensione di diagnosi, indicazioni terapeutiche e procedure scolastiche. La letteratura nordamericana su famiglie CLD (culturally and linguistically diverse) documenta come l'assenza di interpreti qualificati con competenze specifiche in ambito psico-educativo comprometta la capacità dei genitori di advocacy nei confronti dei servizi¹⁸. L'accessibilità, in questa prospettiva, non riguarda solo l'abbattimento di barriere fisiche, ma la trasparenza dei significati e il riconoscimento di rappresentazioni culturali plurali di salute, cura e disabilità.

5. *Bias Istituzionali e Orientamento Scolastico*

La letteratura italiana su questo punto è solida e va citata puntualmente. Catarci (2019)¹⁹ analizza la canalizzazione formativa degli alunni con cittadinanza non italiana, mostrando una netta polarizzazione verso l'istruzione tecnica e professionale. Dati ministeriali confermano che, nell'a.s. 2016/2017, l'incidenza di studenti stranieri era pari al 12,5% negli istituti professionali contro il 4,1% nei licei²⁰. Le stesse Linee guida ministeriali per l'accoglienza²¹ riconoscono esplicitamente il rischio di un pregiudizio implicito di docenti e dirigenti, secondo cui i licei sarebbero "poco adatti" agli studenti stranieri anche in presenza di buone competenze linguistiche.

Quando a questa dinamica si somma una condizione di disabilità, il rischio è una duplice canalizzazione che la lente intersezionale²² permette di descrivere come irriducibile alla somma dei due fattori isolati.

6. *La sfida della maggiore età*

Il compimento del diciottesimo anno di età rappresenta un punto di rottura nelle traiettorie di tutela, con particolare gravità per i minori stranieri non accompagnati (MSNA) con disabilità, per i quali il passaggio dalla tutela minorile a un sistema di protezione dell'adulto, spesso privo di continuità dei servizi sociosanitari, è documentato come momento di elevata vulnerabilità nella letteratura sulla

¹⁸ Wolfe, K., & Durán, L. K. (2013). Culturally and linguistically diverse parents' perceptions of the IEP process. *Multicultural Education*, 20(2), 10–14.

¹⁹ Catarci, M. (2019). Orientamento interculturale nell'educazione. *Rivista di scienze dell'educazione*.

²⁰ Camera dei Deputati. (2019). L'integrazione scolastica dei minori stranieri [Documentazione parlamentare]. <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1112886.pdf>

²¹ Ministero dell'Istruzione e del Merito [MIM]. (2014). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.

²² Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.

transizione all'età adulta di giovani con disabilità²³. Nel contesto italiano, questo passaggio mette a nudo la sfasatura strutturale tra i dispositivi di protezione dell'infanzia e i sistemi di welfare per l'età adulta.

La governance del fenomeno trova il suo fulcro normativo nella Legge 7 aprile 2017, n. 47²⁴, la quale sancisce il principio di non respingimento (Art. 3) e disciplina in modo stringente la procedura olistica e multidisciplinare per l'accertamento dell'età (Art. 5). È proprio nelle pieghe applicative dell'Articolo 5 che si consuma il primo paradosso intersezionale. La norma dispone che, qualora sussistano dubbi fondati sulla minore età non colmabili tramite documenti anagrafici, si proceda a un accertamento socio-sanitario guidato da un'équipe multidisciplinare (mediatore culturale, psicologo, neuropsichiatra), anche se la prassi clinico-forense presenta margini di errore statistico intrinseci (fino a +/- 2 anni).

Nel caso di MSNA con disabilità intellettiva, disturbi dello sviluppo o esiti traumatici da migrazione (PTSD complesso), le risposte neuropsicologiche e lo sviluppo biologico possono deviare dalle coorti standardizzate su popolazione neurotipica e nativa. Il ritardo evolutivo o lo stress traumatico non vengono letti come indicatori di disabilità o vulnerabilità, ma rischiano di inficiare l'accertamento olistico, conducendo a attribuzioni errate della maggiore età. Ciò comporta l'immediata esclusione dal sistema di tutela minorile prima ancora che sia stato possibile avviare o consolidare il percorso di certificazione della disabilità (L. 104/1992).

Per i MSNA nei quali la disabilità è invece già accertata durante la minorità, il compimento del diciottesimo anno determina un drammatico effetto di drop-out istituzionale. La Legge 47/2017 prevede la misura del prosieguito amministrativo (Art. 13, comma 2), attivabile su richiesta dei servizi sociali al Tribunale per i Minorenni, che permette l'estensione delle tutele fino al ventunesimo anno esclusivamente per supportare percorsi di inserimento sociale e civile. I dati di monitoraggio del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali evidenziano però una profonda asimmetria nell'applicazione di tale istituto, che risente della frammentazione dei bilanci comunali e della carenza di posti nelle strutture di accoglienza per neomaggiorenni (sistema SAI).

Al compimento dei 18 anni, l'intersezione tra lo status giuridico di straniero e quello di persona con disabilità genera un vuoto di tutela (vedi tabella 1).

Dimensione di Analisi	Regime di Tutela Minorile (< 18 anni)	Regime di Tutela Adulto (> 18 anni)	Impatto Intersezionale sul MSNA con disabilità
-----------------------	--	--------------------------------------	--

²³ Beck, R., & Derluyn, I. (2024). Agency and vulnerability in the transitions of unaccompanied refugee minors reaching adulthood: A critical review of European welfare responses. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 50(4), 845–864. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2023.2284921>

²⁴ Legge 7 aprile 2017, n. 47. Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati. Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 93 del 21 aprile 2017.

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

Status Giuridico e Accoglienza	Inesplorabilità assoluta; collocamento prioritario comunità minori ²⁵ . in per	Rilascio permesso di soggiorno subordinato a requisiti stringenti (studio/lavoro); transizione in centri adulti.	Rischio di irregolarità giuridica se la disabilità impedisce l'autosufficienza lavorativa o formativa.
Presa in carico Sanitaria	Competenza della Neuropsichiatria Infantile (NPIA); piani educativi individualizzati (PEI) scolastici.	Passaggio ai Centri di Salute Mentale (CSM) o Servizi Disabili Adulti.	Fenomeno del transition gap: liste d'attesa, mancato passaggio di consegne cliniche, frammentazione del PEI.
Integrazione Scolastico- Formativa	Diritto all'istruzione inderogabile; assegnazione del docente di sostegno e assistente all'autonomia.	Canalizzazione verso percorsi per adulti (CPIA) o interruzione della frequenza scolastica.	Abbandono precoce dei percorsi formativi per impossibilità del sistema adulto di garantire continuità assistenziale.

Tabella 1: matrice intersezionale della transizione alla maggiore età per i MSNA con disabilità.

L'assenza di linee guida nazionali per la transizione (transition care) tra la Neuropsichiatria Infantile (NPIA) e i servizi per l'età adulta (Servizi Disabili Adulti, CSM) fa sì che il neomaggiorenne con background migratorio perda simultaneamente la figura del tutore legale (prevista dall'Art. 6 della L. 47/2017), la protezione della comunità per minori e la continuità del piano terapeutico-riabilitativo. Si assiste così a un paradosso istituzionale: la rigidità burocratica cancella la specificità pedagogica e clinica del soggetto, riducendolo a "corpo migrante irregolare" o "adulto non produttivo", espellendolo di fatto dai margini della stessa inclusione scolastica e sociale faticosamente costruita nel periodo della minorità.

7. Conclusione

L'analisi intersezionale condotta mette in luce come l'intreccio tra background migratorio e disabilità nel contesto scolastico italiano non costituisca un'emergenza transitoria, bensì un fenomeno strutturale e multidimensionale. Attraverso le lenti dei Disability Critical Race Studies (DisCrit) e della sociologia di Bourdieu, i meccanismi di inclusione mostrano gap sistemici e asimmetrie di potere burocratico. I dati statistici e la letteratura analizzata confermano l'urgenza di decostruire la presunta neutralità delle prassi valutative e amministrative, che rischiano di tradurre barriere

²⁵ Legge 7 aprile 2017, n. 47. Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati. Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 93 del 21 aprile 2017.

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

linguistiche e culturali in deficit individuali stabili.

I nodi critici emersi richiedono un cambio di paradigma lungo tre assi pedagogico-istituzionali primari:

- Revisione dei protocolli diagnostici: Risulta impellente la validazione e l'adozione di strumenti di valutazione neuropsicologica e linguistica specificamente normati per popolazioni plurilingui. Senza criteri diagnostici culturalmente sensibili, il campo burocratico continuerà a produrre i fenomeni contrastanti di sovra-identificazione delle competenze linguistico-comunicative e sotto-diagnosi dei bisogni complessi.
- Strutturazione della mediazione interculturale: La mediazione linguistico-culturale non può essere relegata a interventi episodici o emergenziali. Deve configurarsi come risorsa sistemica nei processi di accoglienza, certificazione (L. 104/1992) e stesura del Piano Educativo Individualizzato (PEI), per garantire alle famiglie culturally and linguistically diverse (CLD) il pieno esercizio del diritto di advocacy e superare l'asimmetria informativa.
- Continuità dei servizi nella transizione all'età adulta (Transition Care): Il passaggio alla maggiore età dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) con disabilità rappresenta la massima espressione del transition gap istituzionale. La sfasatura tra le disposizioni di tutela minorile della Legge 47/2017 e l'impianto del welfare per gli adulti esige la definizione di linee guida nazionali per il raccordo obbligatorio tra la Neuropsichiatria Infantile (NPiA) e i Servizi Disabili Adulti/CSM. È necessario uniformare e finanziare strutturalmente l'istituto del prosieguo amministrativo fino al ventunesimo anno, impedendo che la rigidità formale dei confini burocratici si traduca nell'espulsione dei soggetti più vulnerabili dai circuiti di inclusione sociale e formativa.

In sintesi, l'inclusione scolastica italiana, storicamente orientata a un modello universalistico, deve oggi evolvere verso una prospettiva autenticamente intersezionale. Solo integrando la dimensione della vulnerabilità migratoria con quella della diversità funzionale sarà possibile prevenire la produzione istituzionale della disabilità e assicurare l'effettività dei diritti fondamentali garantiti dall'ordinamento.

References

- Annamma, S. A., Connor, D., & Ferri, B. (2013). Dis/ability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race Ethnicity and Education*, 16(1), 1–31. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.730511>
- Artiles, A. J., & Ortiz, A. A. (2002). *English language learners with special education needs: Identification, assessment, and instruction*. Center for Applied Linguistics.

- Artiles, A. J., Rueda, R., Salazar, J. J., & Higareda, I. (2005). Within-group diversity in minority disproportionate representation: English language learners in urban school districts. *Exceptional Children*, 71(3), 283–300.
- Bailey, A. L., & Wolf, M. K. (2020). The education of emergent bilinguals with disabilities: State of practice. *Bilingual Research Journal*, 43(3), 271–288. <https://doi.org/10.1080/15235882.2020.1823734>
- Beck, R., & Derluyn, I. (2024). Agency and vulnerability in the transitions of unaccompanied refugee minors reaching adulthood: A critical review of European welfare responses. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 50(4), 845–864. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2023.2284921>
- Bourdieu, P. (2015). *On the state: Lectures at the Collège de France, 1989–1992* (D. Fernbach, Trans.). Polity Press. (Opera originale pubblicata 2012)
- Camera dei deputati. (2019). *L'integrazione scolastica dei minori stranieri* [Documentazione parlamentare]. <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1112886.pdf>
- Catarci, M. (2019). Orientamento interculturale nell'educazione. *Rivista di scienze dell'educazione*.
- Connor, D. J., Ferri, B. A., & Annamma, S. A. (Eds.). (2016). *DisCrit: Disability studies and critical race theory in education*. Teachers College Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286. *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 191 del 18 agosto 1998 - Supplemento Ordinario n. 139.
- Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394. *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 258 del 3 novembre 1999 - Supplemento Ordinario n. 190.
- Fondazione ISMU ETS. (2025). *31° Rapporto sulle migrazioni 2025*. Fondazione ISMU ETS.
- Harry, B., & Klingner, J. (2006). *Why are so many minority students in special education? Understanding race and disability in schools*. Teachers College Press.
- Istituto Nazionale di Statistica [Istat]. (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – Anno scolastico 2022/2023* [Report statistico]. <https://www.istat.it/it/files/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as.-22-23.pdf>

DIDASKALOI

RIVISTA SCIENTIFICA DI STUDI PEDAGOGICI

- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 39 del 17 febbraio 1992 - Supplemento Ordinario n. 30.
- Legge 7 aprile 2017, n. 47. *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati*. Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 93 del 21 aprile 2017.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito [MIM]. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito [MIM]. (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2020/2021*.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement: A sociological approach*. Macmillan.
- Puar, J. K. (2017). *The right to maim: Debility, capacity, disability*. Duke University Press.
- Sullivan, A. L. (2011). Disproportionality in special education identification and placement of English language learners. *Exceptional Children*, 77(3), 317–334.
- Wolfe, K., & Durán, L. K. (2013). Culturally and linguistically diverse parents' perceptions of the IEP process. *Multicultural Education*, 20(2), 10–14.