

**i LIBRI DI MINERVA**

# **FORMAZIONE, CITTADINANZA E HATE SPEECH**

**Abstract book  
del Congresso internazionale  
"Educare alla resistenza"**

A cura di

**Gaetana Tiziana Iannone,  
Marco Leggieri,  
Dolores Limón Domínguez**



**Edizioni Conoscenza**

19

**I Libri di Minerva**

*Collana diretta da Giorgio Crescenza, Angela Maria Volpicella, Elena Zizioli*

**FORMAZIONE, CITTADINANZA E *HATE SPEECH***

**ABSTRACT BOOK DEL CONGRESSO INTERNAZIONALE  
"EDUCARE ALLA RESISTENZA"**

**A CURA DI  
GAETANA TIZIANA IANNONE, MARCO LEGGIERI,  
DOLORES LIMÓN DOMÍNGUEZ**

Edizioni Conoscenza

**Comitato Scientifico**

*Direzione di collana.* Giorgio Crescenza, Angela Maria Volpicella, Elena Zizioli  
Susanna Barsotti, Lavinia Bianchi, Francesca Borruso, Marco Catarci, Lorenzo Cantatore,  
Monica Guerra, Dario Missaglia, Pascal Perillo, Nadia Petrucci, Maria Grazia Riva, Rosa-  
bel Roig Vila, Roberto Sani, Domenico Simeone, Lisa Stillo, Rocio Valderrama Hernandez

I VOLUMI DI QUESTA COLLANA SONO SOTTOPOSTI A REFERAGGIO DOPPIO CIECO

Aprile 2026 © Edizioni Conoscenza by Valore Scuola coop. a r.l.  
via Leopoldo Serra, 31 - Roma  
Edizione online, open access

[www.edizioniconoscenza.it](http://www.edizioniconoscenza.it)

*Redazione:* Martina Polimeni, Elisa Spadaro  
*Progetto grafico e copertina:* Luciano Vagaggini  
*Impaginazione:* Edizioni Conoscenza

ISBN 979-12-81898-38-7

## INDICE

- INTRODUZIONE
- 5 **Decostruire l'odio per educare alla convivenza democratica**  
di Gaetana Tiziana Iannone, Marco Leggieri,  
Dolores Limón Domínguez
- 21 **Contro la disumanizzazione: per una pedagogia della resistenza**  
di Lavinia Bianchi, Giorgio Crescenza
- 34 SESSIONE 1  
**Discorsi d'odio, narrazioni tossiche e resistenze educative**
- 72 SESSIONE 2  
**Generi, identità e relazioni tra educazione e diritti**
- 114 SESSIONE 3  
**Pedagogie della relazione, della cura e dell'empatia**
- 159 SESSIONE 4  
**Didattiche inclusive, trasformazione sociale e cittadinanza critica**

## INTRODUZIONE

### **DECOSTRUIRE L'ODIO PER EDUCARE ALLA CONVIVENZA DEMOCRATICA<sup>1</sup>**

di Gaetana Tiziana Iannone, Marco Leggieri,  
Dolores Limón Domínguez

#### **Premessa**

Le riflessioni corali che seguono nel presente contributo affrontano il fenomeno dell'odio come una costruzione sociale, culturale e politica che attraversa linguaggi, relazioni, contesti educativi e spazi mediatici. Pur essendo un sentimento che appartiene alla condizione umana, l'odio assume forme particolarmente insidiose quando viene organizzato e mobilitato collettivamente, trasformandosi in violenza, esclusione e disumanizzazione. Tali dinamiche, oggi, risultano ulteriormente amplificate dai contesti digitali e dalle tecnologie contemporanee, che ne accelerano la diffusione e ne normalizzano le espressioni.

In questa prospettiva, l'educazione è chiamata a svolgere un ruolo cruciale: non solo nel decostruire i processi che alimentano i discorsi d'odio, ma anche nel promuovere forme alternative di convivenza fondate sulla giustizia sociale, sull'inclusione e sulla cittadinanza attiva. I contributi qui presentati mettono in evidenza l'urgenza di sviluppare competenze critiche, emotive e relazionali, capaci di contrastare le narrazioni ostili e di favorire una partecipazione consapevole alla vita democratica.

Attraverso il richiamo a tradizioni pedagogiche nonviolente e a prospettive critiche dell'educazione, si delinea un orizzonte formativo orientato alla responsabilità, al dialogo e alla trasformazione

<sup>1</sup> Questo contributo è frutto della stretta collaborazione dei tre autori.

Ai fini dell'attribuzione scientifica, il paragrafo 1 va riferito a Dolores Limón Domínguez, il paragrafo 2 va riferito a Marco Leggieri, il paragrafo 3 va riferito a Gaetana Tiziana Iannone.

La premessa è condivisa da tutti e tre gli autori.

sociale. Ne emerge l'invito a ripensare l'educazione come pratica collettiva e generativa, capace di costruire legami, valorizzare le differenze e aprire spazi di resistenza civile.

Questo lavoro introduttivo si propone, dunque, come dispositivo interpretativo e preparatorio ai contributi del Congresso, offrendo chiavi di lettura utili a comprendere, disinnescare e trasformare le dinamiche dell'odio, nella prospettiva di una cultura della pace adeguata alla complessità del presente.

## **1. Relazioni socio-emotive e collettive dal punto di vista dell'etica e della giustizia sociale: un'alternativa ai discorsi di incitamento all'odio e alla violenza**

La nostra realtà quotidiana ci invita a un viaggio nel tempo in quanto siamo il prodotto di cambiamenti, lotte e assimilazioni.

Vorremmo ispirarvi con sogni possibili e utopie realizzabili prima di addentrarci nel tema della cittadinanza attiva e dell'inclusione sociale di fronte all'odio.

Seguendo Reicher (2008), possiamo affermare che provare odio o essere razzisti non sono prodotti inevitabili della mente e delle relazioni umane, ma piuttosto strumenti che i leader di gruppo mobilitano deliberatamente per raggiungere determinati obiettivi.

Sempre secondo l'autore citato, possiamo identificare un processo attraverso il quale si possono generare odio, razzismo o esclusione sociale nei confronti di un gruppo. Questo processo si articola in cinque fasi:

*La prima fase* si realizza nel raggiungere una forte coesione di gruppo attraverso la formazione dell'identità sociale.

*In secondo luogo*, si prevede l'identificazione del gruppo contro cui si genereranno odio e discriminazione. A questo punto, inizia a emergere la polarizzazione e si manifesta la dicotomia *loro* (out-group) contro *noi* (ingroup). Emerge anche il favoritismo verso il proprio gruppo.

*In terzo luogo*, si genera paura all'interno del gruppo stesso, rafforzando così l'adesione al leader. Ciò si ottiene consolidando la percezione degli *altri* come una minaccia al proprio benessere.

*In quarto luogo*, fino a questo punto, la relazione si è instaurata come una dinamica "noi-loro". Ora, questa dinamica viene rafforzata da una prospettiva *morale*: noi siamo i *buoni*, loro sono i *cattivi* e gli *impuri*.

*In quinto luogo*, dopo questa realtà falsificata e consapevolmente costruita, il piacere e la soddisfazione derivanti dall'annientamento degli altri vengono condivisi con il gruppo, soprattutto perché si percepisce un obbligo morale a farlo.

Seguendo lo stesso autore, possiamo illustrare questo processo con il seguente esempio: 1. Vengono definiti la Germania e il buon tedesco. 2. Gli ebrei vengono etichettati come non tedeschi, anche se nati in Germania. 3. Viene costruita la narrazione secondo cui gli ebrei possono minacciare la cultura tedesca, il tutto senza alcun fondamento nella realtà. 4. I veri tedeschi sono le persone bianche, ariane, pure e moralmente immacolate; Gli ebrei sono considerati immorali e impuri, alimentando così l'odio nei loro confronti e giustificandone lo sterminio. 5. L'eliminazione del nemico viene celebrata come una grande impresa, sia morale che patriottica.

Il valore del gruppo moralmente coeso, che celebra la propria purezza e integrità in contrapposizione agli altri, considerati diversi e nemici della propria purezza e ragione, viene ulteriormente enfatizzato. Tutto ciò può accrescere l'odio verso il gruppo avversario e persino elogiare la crudeltà come difesa della virtù (l'attacco alle Torri Gemelle è terrorismo, il massacro di una scuola femminile in Iran è danno collaterale).

Un genocidio può essere mai legittimato come dovere morale?

Vi è l'urgente necessità di sviluppare strategie pedagogiche che responsabilizzino studenti e tirocinanti, consentendo loro di affrontare la realtà vissuta attraverso esperienze condivise come meccanismi sani per evitare l'isolamento, promuovendo la resilienza e la capacità di identificare le manovre dei gruppi di potere. Affrontiamo questo tema da una prospettiva etica socialmente inclusiva, in cui la formazione per contrastare l'incitamento all'odio e le disuguaglianze sociali è una necessità personale e socialmente riconosciuta.

Possiamo generare cambiamenti nel modo in cui ci sentiamo e in cui ci vediamo?

Abbiamo tremendamente bisogno di coltivare un'etica della cura, di una visione ecofemminista, in cui uomini e donne si impegnino a sostenere un "io" collettivo, un'alterità grazie alla quale il *pensiero collettivo* – così difficile da sviluppare – diventi un'utopia realizzabile.

Tutto ciò richiede un'istruzione superiore e, perché no, fin dai primi livelli scolastici, l'inclusione nei programmi curriculari di una formazione critica, dell'inclusione digitale e della promozione del pensiero autonomo; questo tipo di pensiero richiede lo sviluppo della capacità di formulare giudizi e di avere criteri propri.

La realtà ci presenta una situazione difficile da affrontare: dobbiamo analizzare, differenziare e distinguere i rischi legati alle nuove tecnologie, che fungono da amplificatori di menzogne e bufale; è urgente, pertanto, considerare le nostre economie, culture e tradizioni come il risultato di interazioni storiche.

Dobbiamo recuperare la nostra identità, la nostra visione, sulla base della protezione e della cura a partire da un “io generalizzato”; assumendo la mia alterità possiamo difendere in modo alternativo un discorso che allontani l’odio e l’esclusione.

Oggi più che mai, con guerre che minacciano l’integrità dei popoli, abbiamo bisogno di reti solidali che intervengano in queste situazioni di emergenza.

Il nostro modo di vivere, di relazionarci, di consumare, in definitiva le nostre città, sono insostenibili, favoriscono la disuguaglianza e sono soffocanti.

Viviamo in società compartimentate, stratificate in base alle loro problematiche e carenze. Chiediamo che le nostre esigenze siano soddisfatte attraverso politiche locali o globali in cui si tenga conto di noi o in cui possiamo far sentire la nostra voce.

Proponiamo una riflessione: nuovi approcci per ripensare le nostre relazioni all’interno delle città, con l’obiettivo di garantire il benessere umano a livello globale. È forse un compito che spetta solo ai governi? Sì, ma anche agli altri cittadini. Per avanzare verso un futuro migliore, dobbiamo essere in grado di analizzare il presente. Da quarant’anni mi dedico all’educazione ambientale, alla sostenibilità e alla filosofia del *buen vivir*, concentrandomi soprattutto sulla creazione di spazi in cui i cittadini siano consapevoli della propria realtà.

Uno degli esempi più riconosciuti a livello internazionale – con Siviglia in prima linea in un processo di trasformazione sociale in una prospettiva intergenerazionale – è quello dei bilanci partecipativi: i bambini e le bambine analizzano la realtà del proprio quartiere, della scuola e della città, e la loro partecipazione a questi progetti favorisce il trasferimento delle conoscenze e attenua i confini tracciati dai contesti scolastici e sociali.

«Vorrei soffermarmi sull’importanza di lavorare alla costruzione di nuove forme di cittadinanza che consolidino le partecipazioni necessarie a favorire una società; una cittadinanza democratica; dobbiamo reinventare la democrazia, una cultura di pace» (come ha affermato il sindaco di Saragozza). Non mi soffermerò a elencare quanti autori avallano questo discorso.

L’inclusione sociale ci porta a cambiare prospettiva nel vedere

l'altro, riconoscerci nell'altro, ci aiuta a costruire una visione il più possibile condivisa in modo da significare un'alterità intersoggettiva. Perché è importante collegare i due concetti di cittadinanza attiva e inclusione sociale?

Quando parliamo della formazione e dello sviluppo di una cittadinanza consapevole dei diritti delle popolazioni indigene che sia vissuta in prima persona, nel rispetto della diversità, ci troviamo di fronte alla grande sfida di continuare a tracciare percorsi verso un'istruzione a tutto tondo che rafforzi le relazioni interculturali tra gli esseri umani come valore "prezioso".

È in corso un dibattito aperto, sul quale gli esperti faticano a trovare un accordo: abbiamo bisogno di un nuovo sistema educativo multiculturale e plurilingue, nonché del dialogo tra le culture e dell'incontro tra le civiltà per garantire il pieno rispetto della dignità umana e della salute del pianeta.

La Comunità Economica Europea, infatti, promuove tale idea e favorisce la ricerca, l'incontro e il lavoro attraverso i propri programmi, come Leonardo LALERA, Erasmus+ SOLIDARIS, DISCIPLINIS, al fine di facilitare l'inclusione sociale e consolidare una cittadinanza attiva.

Abbiamo quindi avvertito l'urgenza di un'utopia realizzabile, soprattutto di sviluppare la creatività sociale affinché diventi motore di una trasformazione nel qui e ora. Chi la genera o la sviluppa? E la formazione di una cittadinanza responsabile, dai primi livelli di istruzione fino all'istruzione superiore, deve prevedere una partecipazione diretta?

Dobbiamo garantire un ruolo di primo piano a una cittadinanza che cerca alternative d'azione e miglioramenti e, soprattutto, l'impegno ad assumersi la corresponsabilità di un cambiamento che migliori la vita quotidiana.

Per concludere, la partecipazione dei cittadini si costruisce in diversi contesti scolastici, sociali e familiari, talvolta decontestualizzati e scollegati tra loro, e promuovendo attitudini e comportamenti che costruiscano società più giuste, eque e inclusive. Allontaniamo l'odio e la solitudine non scelta!

## **2. Tra odio e convivenza: educazione, linguaggi e sfide della cittadinanza nel tempo digitale**

Fin dall'antichità, il tentativo di mantenere società giuste ed eque ha dovuto fare i conti con la misura dell'odio che è simboleggiata

dalle vittime che miete, rappresentate spesso dalle minoranze considerate “diverse” rispetto alla maggioranza e, pertanto, bersaglio ideale di violenza ed esclusione. In questa prospettiva, l’odio non può essere considerato soltanto una manifestazione individuale, ma un fenomeno sociale e culturale che si costruisce e si trasmette attraverso pratiche, linguaggi e contesti educativi. Ciò che è differente e non si conosce, è motivo di paura e pericolo per i rigidi schemi che la società crea allo scopo di autotutelarsi. Il sentimento di forte e persistente avversione, utilizzato contro individui o intere fasce di popolazione<sup>2</sup> è, al pari dell’amore, analizzabile sotto molteplici aspetti come quello linguistico, biologico, educativo, ambientale, culturale, giuridico e, oggi, anche informatico.

Gli studi, tuttavia, confermano che odiatori non si nasce bensì si diventa; si tratta di un sentimento estremamente contagioso e, pertanto, è essenziale investire nei contesti formali, informali e non formali che plasmano il tessuto emotivo delle nuove generazioni (Santerini, 2021). L’età contemporanea, nonostante gli sconvolgenti conflitti mondiali del ’900, il cui esito si era tradotto in una fase di pace relativa, ha ben presto abbandonato le istanze ireniche per soddisfare la geografia emozionale e belligerante dei nuovi autocrati. Tornata in auge la visione di un *bellum omnium contra omnes*, di una perenne lotta tutti contro tutti sulla base degli istinti umani più ancestrali, la normalità del conflitto si riafferma nel nostro immaginario collettivo. E si tramuta in un dogma securitario spesso avallato da indebite ragioni di fede religiosa e nazionalistica che, paradossalmente, giustificano la spregiudicata invasione di altre nazioni per soddisfare le posizioni neoliberistiche sullo sfruttamento di territori e risorse, la commissione di gravi violazioni dei diritti umani in contesti di conflitto contemporaneo, come nel caso della crisi in Medio Oriente e, pertanto, un clima di instabilità sociale, economica ed emotiva, sia nella dimensione individuale che collettiva. Una crisi di tale portata corrode fortemente le democrazie e alimenta fenomeni d’odio e di esclusione che comprimono i diritti umani come la dignità, la libera e corretta espressione del pensiero e il principio di non discriminazione.

Il discorso d’odio (*hate speech*) si rivolge a singoli individui o gruppi accomunati dal carattere della vulnerabilità per talune caratteristiche personali. In ambito educativo, esso non si limita a produrre

<sup>2</sup> “Hate speech”, *Enciclopedia Treccani* (2018).

[https://www.treccani.it/vocabolario/hate-speech\\_res-2f344fce-89c5-11e8-a7cb-](https://www.treccani.it/vocabolario/hate-speech_res-2f344fce-89c5-11e8-a7cb-) (ultimo accesso 12.04.2026).

effetti immediati di esclusione, ma contribuisce a costruire rappresentazioni sociali distorte e a legittimare forme implicite di discriminazione. Si manifesta nelle forme efferate della violenza di genere e di matrice omolebbitransfobica, con i neorazzismi su base culturale, nell'intolleranza religiosa ed etnica, nel pietismo verso le persone con disabilità (Consiglio d'Europa, 2023). Questi fenomeni di incitamento e di radicalizzazione di comportamenti aggressivi violano corpi e identità, disumanizzano interi gruppi di persone mediante la riproposizione di pregiudizi e stereotipi offensivi, favoriscono lo sviluppo di ansia, depressione e disagio sociale, rafforzano la polarizzazione tra noi (*ingroup*) e loro (*outgroup*), a maggior ragione attraverso i binari della rete. La diffusione massiva di Internet nelle maglie della quotidianità ha profondamente modificato infatti l'idea stessa di discussione pubblica (Bortone & Cerquozzi, 2017) in cui operano non più solo i soggetti preposti a produrre le informazioni, ma anche i privati cittadini che generano fonti informali e condividono, in maniera responsabile o meno, contenuti discriminatori. Sono i *social media* l'arena su cui si dipanano perlopiù i vortici d'odio; queste piattaforme si configurano per un duplice aspetto: la necessità di connettersi con gli altri ma anche il narcisismo della società attuale (Alloway et al., 2014). Tale ambivalenza favorisce dinamiche di amplificazione e normalizzazione dei contenuti ostili, soprattutto quando questi si presentano in forme ironiche, ambigue o apparentemente innocue. La cifra del rapporto ormai simbiotico tra uomo e rete si esprime nel termine *onlife* (composto da *online* e *life*), che rappresenta la modalità con cui oggi si stabiliscono relazioni, si studia, si lavora, si compiono attività quotidiane e si vive il rapporto con le informazioni (Pasta, 2023). L'ingerenza massiccia di Internet nella quotidianità è stata implementata dallo sviluppo straordinario dell'intelligenza artificiale (IA) che presenta sicuramente prospettive di miglioramento in vari settori, ma pone al contempo rischi significativi che esigono una gestione etica e responsabile. Anche nell'attuale contesto educativo, l'integrazione delle tecnologie di IA è diventata un'area di ricerca cruciale, spinta dal crescente numero di applicazioni e dall'interesse che queste hanno generato, sebbene tale interesse sia, in alcuni casi, accompagnato da preoccupazione, apprensione o persino timore (Roig-Vila et al., 2025). I rischi sottesi alla dittatura degli algoritmi si traducono nella facilità con cui si diffondono pericolosi fenomeni come le *echo chambers*, le *fake news*, e finanche i reati d'odio (*hate crimes*), ma non solo. L'IA riveste un ruolo crescente nei processi di controllo delle migrazioni rispetto alla gestione delle persone richie-

denti asilo, alla sorveglianza dei confini e nella profilazione dei dati personali, limitando di fatto i diritti fondamentali (Bonini, 2025); l'IA generativa, inoltre, può facilitare la riproduzione di *bias* cognitivi che perpetuano le discriminazioni di genere o il *body shaming*, portando con sé sia vecchi che nuovi problemi di pregiudizi e stereotipi in relazione al corpo umano e alla sua rappresentazione (Albano & Brignone, 2025). Questi processi contribuiscono alla riproduzione automatizzata di schemi discriminatori, rafforzando la diffusione di narrazioni d'odio in forma algoritmicamente mediata.

Di fronte alle narrazioni tossiche (Fiorucci, 2019), che agiscono come dispositivi culturali di costruzione dell'alterità e di legittimazione dell'esclusione e ai nuovi tentativi di compressione delle libertà individuali e collettive, avallate anche dalla rete, il discorso pubblico e le sfere educative non possono esimersi dalla difesa dei diritti faticosamente conquistati. L'educazione è chiamata a co-costruire legami, promuovere diritti, generare appartenenze inclusive, valorizzando i margini di sovrapposizione tra educazione, istruzione, formazione e ambiti di intervento, in un confronto costante con i contesti e i bisogni formativi delle professionalità (Bianchi & D'Antone, 2024). In tal senso, le scelte pedagogiche, configurando l'educazione come pratica intenzionale di contrasto ai processi di disumanizzazione, devono riflettere i principi fondanti delle Costituzioni democratiche quali solidarietà, uguaglianza, pluralismo (Baldacci, 2025); tali scelte dovrebbero tradursi quindi in processi educativi basati sulla cittadinanza attiva, sulla sostenibilità e su una postura critica e non neutrale. E i valori democratici vanno confrontati con le sfide poste dai problemi che le società debbono affrontare (Crescenza, 2022). Tra questi emerge la necessità di equilibrio tra un'educazione interculturale centrata sulle differenze e una maggiore attenzione agli obiettivi di coesione sociale propri dell'educazione alla cittadinanza (Portera, 2020; Fiorucci, 2021). Educare alla cittadinanza significa immaginare un progetto etico-sociale in grado di formare gli individui all'intera gamma delle dimensioni del sociale. Ciò richiede autonomia, partecipazione consapevole e capacità critica, attraverso la conoscenza e la pratica delle regole della convivenza, ma anche attraverso atteggiamenti di curiosità, apertura e solidarietà. Di conseguenza, l'educazione alla cittadinanza vuol dire imparare a essere cittadini criticamente capaci di autonomia, partecipazione, condivisione, inclusione delle diversità (D'Arcangeli & Ronconi, 2011) e di una vita emotiva matura.

Come possiamo aiutare i giovani disorientati dai modelli mediatici a prendersi cura dell'anima e a coltivare un'autentica educazione del cuore?

L'educazione dei sentimenti si configura primariamente come un accompagnamento a coltivare la propria interiorità e l'ascolto, senza cui si compromettono sia il benessere individuale che le relazioni sociali. E in un'epoca in cui l'abuso di tecnologia assottiglia l'importanza dei rapporti umani, l'"incuria" educativa degli adulti nei confronti della vita emotiva, compromette la capacità dei giovani di intercettare gli alfabeti attraverso cui leggere i sentimenti propri e quelli altrui (Iori, 2012). In conclusione, il compito di formare persone in grado di pensare con la propria testa coinvolge *in primis* la famiglia ma anche la scuola, il cui ruolo è sussumere le scelte e i gesti quotidiani nei valori della democrazia. La scuola può rendersi baluardo di una pedagogia che resiste alle intemperie, se si affranca dalle logiche neoliberaliste e investe in modelli educativi inclusivi che possano garantire la convivialità delle differenze, mediante un approccio vocato sia al piacere della conoscenza sia all'educazione sesso-affettiva, in sostanza rivolto alla complessità del reale e alla sostenibilità. In questa prospettiva, contrastare i discorsi d'odio non può esaurirsi in una risposta normativa o in una presa di distanza morale, ma implica un'interrogazione più profonda dei processi culturali, educativi e simbolici che ne consentono la diffusione e la legittimazione.

L'odio, infatti, non si configura soltanto come una manifestazione individuale, ma come un fenomeno sociale che attraversa linguaggi, pratiche, contesti di vita e immaginari collettivi, chiamando in causa una responsabilità educativa capace di leggere ciò che agisce anche in modo implicito.

È a partire da questo orizzonte, che invita a spostare lo sguardo dalle espressioni manifeste dell'odio alle sue condizioni di possibilità, che si apre il discorso pedagogico sviluppato nel contributo che segue.

### **3. Educare lo sguardo sull'odio: una responsabilità pedagogica**

Assumere l'odio come costruzione culturale e sociale, e non come semplice esito di una deviazione individuale, implica interrogare le modalità attraverso cui esso prende forma, viene appreso e si sedimenta nelle relazioni e nei contesti educativi e sociali. L'attenzione si sposta così dalle sole manifestazioni visibili dell'odio, ai processi che lo producono, lo organizzano e lo rendono abitabile nello spazio simbolico e relazionale. Da queste premesse, si sviluppa una riflessione pedagogica orientata alla responsabilità e alla concretezza dell'azione educativa.

La disamina prende le mosse da alcuni interrogativi-guida: quali risorse educative, individuali e collettive, e quali forme di responsabilità pedagogica è possibile attivare, in modo consapevole e partecipato, al fine di promuovere pratiche capaci di contrastare l'odio? Come risignificare le pratiche, non solo in chiave reattiva, ma come processi trasformativi di costruzione di senso, convivenza e cittadinanza?

Non si tratta soltanto di comprendere le configurazioni dell'odio contemporaneo, ma di interrogarsi sui processi attraverso cui esso viene costruito, abitato e, soprattutto, reso disinnescabile.

In tale orizzonte, il lavoro si delinea come un percorso interpretativo volto a mettere in luce le condizioni educative che possono consentire di riconoscere, elaborare e trasformare l'odio, piuttosto che rimuoverlo o negarlo.

Alla base dell'impianto teorico, nel solco delle analisi proposte da *Lezioni sull'odio* (Murgia in Giammei, 2026), emerge l'idea che la semplice condanna morale dell'odio non sia sufficiente né a rimuoverlo né a restituire un'immagine eticamente rassicurante di sé. L'odio appartiene infatti alla condizione umana ed è un sentimento connaturato all'esperienza soggettiva e collettiva. Riconoscerne l'esistenza rappresenta pertanto il primo passo per poterlo comprendere e governare, evitando di esserne sopraffatti (Murgia, Giammei, 2026, pp. 6-42).

L'analisi di Murgia non si configura, dunque, come un elemento estraneo alla tradizione pedagogica critica, ma come una sua prosecuzione: una declinazione attuale e necessaria di quella stessa tensione etico politica che ha attraversato il pensiero di Freire e che si trova tanto nell'impegno nonviolento di Aldo Capitini (Catarci, 2007) quanto nella pedagogia implicita di Alexander Langer (Bianchi, 2023). In altre parole, la radicalità del presente, in cui l'odio sparso e organizzato non è il sintomo di una malattia della contemporaneità, ma una sua precisa configurazione, non ci obbliga a reinventare da zero i fondamenti dell'educazione critica. Richiede, piuttosto, di rimettere in circolo categorie, pratiche e istanze già presenti in tradizioni capaci di affrontare contesti segnati da oppressione, disumanizzazione, violenza simbolica e disgregazione sociale.

Questa interrogazione radicale ci costringe, dunque, a spostare lo sguardo dall'odio come sentimento individuale, al riconoscerlo come struttura culturale e sociale. Non è infatti un semplice accidente emotivo, ma una costruzione collettiva, un prodotto di linguaggi, poteri e dispositivi relazionali; riconoscere questa natura sistemica costituisce il primo passo per non rimanerne coinvolti.

È per questo che diventa urgente tornare a Paulo Freire (2002) e

alla sua idea di educazione come processo emancipativo e dialogico, fondato sulla capacità dei soggetti di “leggere” criticamente il mondo per sottrarsi alle sue strutture oppressive.

È urgente tornare ad Aldo Capitini (1967), che ha collocato la nonviolenza non sul piano della retorica morale, ma come metodo educativo e trasformativo fondato sulla compresenza, sulla responsabilità e sull’apertura all’altro.

Ed è urgente tornare ad Alexander Langer, che nell’Europa della fine del Novecento ha mostrato come la pace richieda mediazione, complessità, rifiuto della semplificazione e un impegno quotidiano che egli stesso definiva “pacifismo concreto”, un pacifismo “non gridato” e consapevole che «la pace non si ottiene per vie semplicistiche» (Langer, in Rabini & Sofri 2015).

All’interno di questa cornice diventa evidente come tali autori non offrano soltanto principi teorici, ma strumenti pedagogici operativi che possono essere reinterpretati oggi nella lotta ai discorsi d’odio. Freire ci consegna una pedagogia della coscientizzazione, capace di smascherare le dinamiche che producono polarizzazione e disumanizzazione. La parola autentica, nel suo pensiero, è un atto dialogico, un dovere etico, che costruisce legami: educare al dialogo significa riflettere sul mondo e sui suoi problemi al fine di trasformare e umanizzare la realtà (Catarci, 2018).

«[...] Non può esserci coscientizzazione al di fuori del rapporto uomo-mondo. [...]. L’umanizzazione degli uomini, cioè la loro liberazione permanente non si realizza all’interno delle loro coscienze, ma dentro la storia che essi hanno il compito di fare e trasformare ininterrottamente».  
(Freire, 1977, p. 44).

Capitini concepisce la nonviolenza come un metodo trasformativo, capace di incidere non solo sulle strutture sociali, ma anche sulle coscienze. La trasformazione non è mai individuale o parziale: deve coinvolgere tutta la realtà, in modo corale e aperto, con la consapevolezza che il processo di liberazione è graduale ma orientato verso un orizzonte etico futuro – «dal futuro, dalla storia, da Dio» (Catarci, 2007, p. 83).

Per Capitini, violenza e nonviolenza non sono tratti naturali, ma orientamenti culturali: si apprendono e si coltivano. La nonviolenza richiede quindi un’azione esplicitamente educativa, perché il cambiamento del tessuto sociale deve accompagnarsi al cambiamento della coscienza umana. Da qui nasce l’esigenza di costruire una cultura

della nonviolenza, fondata su pratiche formative diffuse e accessibili a tutti, in particolare ai più giovani e ai più vulnerabili.

La metodologia nonviolenta, radicata in un orizzonte pienamente pedagogico, lavora contemporaneamente sul mondo e sugli animi: trasforma la società e, al tempo stesso, le persone che la abitano. Per questo, secondo Capitini, i principi e le tecniche della nonviolenza devono essere insegnati nelle scuole e in tutti i luoghi dell'educazione formale e non formale degli adulti, perché chiunque può apprendere – e trasformarsi – compresi gli avversari. Tale visione implica una forte fiducia nelle possibilità di cambiamento dell'altro e promuove una disposizione relazionale improntata a collaborazione, apertura e ricerca comune.

Langer contribuisce a questa genealogia pedagogica offrendo strumenti preziosi per affrontare le forme contemporanee dell'ostilità, soprattutto attraverso ciò che egli definiva un impegno di “pacifismo concreto”, fondato su mediazione, responsabilità e cura. Langer sottolinea che i processi di pace richiedono «passi lenti, ragionati, concreti» (Langer, in Rabini & Sofri, 2015, pp. 45-53), opponendosi all'idea di soluzioni rapide o semplificate. La pace, per Langer, non è un evento ma una prassi: un'azione quotidiana che educa alla complessità.

Nei suoi scritti emerge la consapevolezza che l'odio fiorisce là dove la complessità viene negata: per questo si rende necessario educare alla lentezza, alla cura, alla mediazione e alla speranza attiva (Langer, in Valpiana, 2017).

Il richiamo all'utopia concreta, piccoli passi realizzabili che aprono possibilità future, offre un paradigma educativo essenziale per contrastare l'ostilità come fenomeno sociale e politico.

Da questa prospettiva, il volume propone di rileggere tradizioni pedagogiche che, ben prima dell'attuale intensificazione dei linguaggi ostili, avevano già elaborato strumenti capaci di lavorare sull'origine, sulla trasformazione e sulla responsabilità generativa dei processi sociali. L'odio si nutre esattamente della frattura tra giustizia, ecologia e solidarietà, e l'educazione è chiamata a ricongiungerli.

Scrive Bianchi (2023, p. 15):

«Alexander cercava le relazioni, le implicazioni ricorsive che determinano le condizioni materiali di subalternità nel mondo; la sua opera consente di comprendere che non si può considerare separatamente la questione della tutela ambientale, senza considerare il neoliberalismo e il riverbero del passato coloniale, senza considerare la

necessità del disarmo come unica risposta possibile da agire nei movimenti per la pace. La vera pace è pace attiva; come per Capitini la pace “non si costruisce solo attraverso il rifiuto di cooperare alla preparazione e all’esecuzione della guerra, propugnando il disarmo e la resistenza nonviolenta, ma anche mediante azioni educative”. La vera tutela ambientale è scelta di convivenza armonica con il pianeta e con gli esseri viventi; scelta che però presuppone la possibilità di vivere e agire consapevolmente una tutela equa ed equamente distribuita».

In questo intreccio – la coscientizzazione freireana, la nonviolenza capitiniana, l’utopia concreta langeriana e la decostruzione critica dell’odio proposta da Murgia – si delinea una pedagogia della resistenza, capace di articolare teoria e pratica, pensiero e trasformazione.

Il volume che qui presentiamo, per impostazione e finalità, non si presenta come un’opera chiusa o meramente compilativa, ma come un dispositivo di lavoro rivolto a chi opera nei contesti educativi e necessita di strumenti per leggere criticamente le situazioni e trasformare le pratiche. La sua forza risiede nella dimensione corale: voci, prospettive e competenze differenti si intrecciano, dando vita a un dialogo plurale e generativo.

In questa cornice, l’opera nasce per esplorare come tali saperi possano tradursi in azioni educative concrete da parte di chi esercita una responsabilità educativa: docenti, educatori, famiglie, comunità. L’obiettivo non è soltanto comprendere l’odio, ma attivare strumenti, linguaggi e pratiche capaci di disinnescarlo nella quotidianità delle relazioni, dei contesti formativi e della vita pubblica.

Un libro collettaneo che intende offrire a chi educa non solo un quadro teorico, ma un repertorio di gesti e prospettive per costruire ambienti in cui la complessità possa essere abitata, le differenze accolte e le fratture ricucite. Più che un’analisi, è un invito a coltivare quotidianamente una forma di resistenza civile, pedagogica e politica, capace di restituire centralità alla relazione educativa e di generare spazi in cui l’odio perda terreno. Oggi più che mai.

## BIBLIOGRAFIA

Albano N., & Brignone S. (2025). Intelligenza artificiale generativa e bias nella rappresentazione del corpo. In (eds.) P. Borgna, M.A. Gallina, R. Grimaldi, C. Ispas, T. Parisi, *Nella rete del body shaming*, (pp. 119-143).

Alloway T., Runac R., Quershi M., & Kemp G. (2014). Is Facebook linked to selfishness? Investigating the relationships among social media use, empathy, and narcissism. *Social Networking*, 3, 150–158.

Baldacci M. (2025). *La Scuola e la Costituzione. Valori di riferimento per la vita tra i banchi*. Carocci.

Bianchi L. (2023). *Langer. La pedagogia implicita*. Scholè.

Bianchi L., & D'Antone A. (2024). Intersezionalità o transindividualità? Potere, tokenismo e conflitto in una prospettiva di pedagogia critica. *Educational Reflective Practices*, 1, 208–222.

Bonini E. (2025). L'intelligenza artificiale come vettore di discriminazione: gli effetti sulle persone migranti. *30° Rapporto sulle migrazioni 2024*. Fondazione ISMU, (pp. 257-265). [https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2025/02/30-Rapporto-ISMU-ETS\\_2024.pdf](https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2025/02/30-Rapporto-ISMU-ETS_2024.pdf) (ultimo accesso 12.04.2026).

Bortone R., & Cerquozzi F. (2017). L'hatespeech al tempo di Internet. *Aggiornamenti Sociali*, 818–827.

Capitini A. (2024). *Le tecniche della non violenza*. Manni. (ed. orig. 1967).

Catarci M. (2018). *La pedagogia della liberazione*. FrancoAngeli.

Catarci M. (2007). *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*. EGA.

Consiglio d'Europa (2023). *Lotta contro il discorso d'odio*. <https://rm.coe.int/italian-rec-2022-16-combating-hate-speech-it-2764-7330-5863-1/1680ad6162> (ultimo accesso 12.04.2026).

Crescenza G. (2022). La necessità pedagogica di educare a vivere con gli altri. Una risposta alla sfida del nostro tempo. *Formazione & Insegnamento*, XX(1), 227–236.

Fiorucci M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 15–34.

Fiorucci M. (2021). Per una prassi di inclusione oltre i confini. In (ed.) G. Crescenza, *Sostenibilità formative. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative* (pp. 103–118). Edizioni Conoscenza.

Freire P. (1977). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori. (Ed. orig. 1970).

Freire P. (2002). *Pedagogia dell'autonomia*. Edizioni Gruppo Abele. (ed. orig. 1996).

Freire P. (1992). *Pedagogia de la esperanza*. Siglo XXI.

Iori M. (2012). I giovani e la vita emotiva. *Giovani. Quale futuro? Education Sciences and Society*, 3(1), 23–35.

Giroux H.A. (1992). *Pedagogía y Política de la Esperanza*. SigloXXI. 6ª edición en español, 2004.

Habermas J. (1981) *Teoría de la acción educativa*. Cátedra.

Langer A. (2015). *Il viaggiatore leggero: Scritti (1961–1995)* (D. Rabini & G. Sofri, ed.). Sellerio.

Langer A. (2017). *Fare la pace: Scritti su «Azione nonviolenta» (1984–1995)* (A. Valpiana, ed.). Cierre Edizioni.

Pasta S. (2023). L'Onlife interroga la (didattica della) storia: postverità, consumi culturali, distorsioni e banalizzazioni. *Novecento.org*, 19,1-15.

Murgia M. (2026). *Lezioni sull'odio* (A. Giammei, ed.). Einaudi.

Portera A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale*. Laterza.

Reicher S., Haslam S.A. & Rath R. (2008) Making a virtue of evil: A five step social identity model of the development of collective hate. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(3), 1313–1334.

Roig-Vila R., Prendes-Espinosa P., & Cazorla M. (2025). Implementation of Artificial Intelligence Technologies for the Assessment of Students' Attentional State: A Scoping Review. *Applied Sciences*, 15(11), 5990.

Ruiz-Corbella M., & Oliva Á.D.J. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *Estudios sobre educación*, 95–113.

Santerini M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Raffaello Cortina.

**LE AUTRICI - GLI AUTORI**

**Gaetana Tiziana Iannone** è contrattista di ricerca presso l'Università degli Studi Roma Tre. Ha conseguito il dottorato in Educazione ed è stata assegnista di ricerca presso l'Università di Roma Tor Vergata, maturando un percorso di ricerca che intreccia prospettive teoriche e pratiche educative. In passato ha ricoperto il ruolo di pedagogista e coordinatrice del Servizio di Accoglienza e Inclusione (SAI) del Comune di Latina.

**Marco Leggieri** è dottorando di ricerca in “Transferencias Interculturales e Históricas en la Europa Medieval Mediterránea” presso l'Universidad de Alicante, in cotutela internazionale con il dottorato in “Teoría e Ricerca Educativa e Sociale” presso l'Università degli studi Roma Tre. È professore a contratto nell'area pedagogica in diversi percorsi di formazione degli insegnanti. Interessi di ricerca: discorsi d'odio, generi, formazione dei docenti in prospettiva interculturale.

**Dolores (Lola) Limón Domínguez** è profesora titular de Universidad presso l'Universidad de Sevilla. Le sue aree di ricerca includono educazione ambientale e alla sostenibilità, partecipazione democratica, ecocittadinanza ed ecofemminismo. È membro del gruppo di ricerca “Educación de Personas Adultas y Desarrollo” ed è responsabile e coordinatrice di progetti nazionali ed europei su cittadinanza attiva, sviluppo sostenibile ed educazione intergenerazionale.

## **CONTRO LA DISUMANIZZAZIONE: PER UNA PEDAGOGIA DELLA RESISTENZA<sup>3</sup>**

di Lavinia Bianchi, Giorgio Crescenza

### **1. Un tempo segnato da conflitti e disumanizzazione**

L'inizio del XXI secolo è segnato da una rinnovata intensità dei conflitti armati e da una crescente instabilità geopolitica che investe direttamente la vita delle società contemporanee. Le guerre che negli ultimi anni hanno attraversato diverse aree del pianeta – dall'Europa orientale al Medio Oriente, fino a numerosi contesti africani e asiatici spesso meno visibili nel dibattito pubblico occidentale – hanno riportato al centro della riflessione culturale e politica ancora con più forza il tema della violenza come dispositivo strutturale della modernità globale. Non si tratta soltanto di conflitti militari localizzati, ma di fenomeni che producono effetti profondi e duraturi: devastazioni materiali, crisi umanitarie prolungate, migrazioni forzate, radicalizzazione ideologica e nuove forme di polarizzazione politica. In questo quadro, consideriamo decisivo tematizzare come le narrazioni securitarie si depositino nelle pratiche quotidiane, orientando aspettative, sguardi e priorità educative. Le retoriche dell'emergenza, quando diventano griglia interpretativa dominante, finiscono per ridurre la complessità delle vite a categorie di rischio, rafforzando processi di etichettamento e gerarchie di riconoscibilità. La disumanizzazione non prende forma solo nei grandi eventi, ma nelle micro-pratiche del linguaggio, nelle scelte quotidiane: la guerra, infatti, non rimane confinata nei territori in cui si combatte. Essa permea il linguaggio pubblico, attraversa i media, orienta le rappresentazioni dell'alterità e contribuisce a costruire imma-

<sup>3</sup> Questo contributo è frutto della stretta collaborazione dei due autori.

Ai fini dell'attribuzione scientifica, i paragrafi 1 e 3 vanno riferiti a Lavinia Bianchi, i paragrafi 2 e 4 a Giorgio Crescenza.

ginari collettivi segnati dalla contrapposizione e dalla paura. Il conflitto armato si traduce spesso in una semplificazione del discorso pubblico, nel quale la complessità dei processi sociali e politici viene ridotta a narrazioni dicotomiche fondate sulla distinzione tra amici e nemici, tra identità percepite come legittime e identità considerate estranee o minacciose (Crescenza & Stillo, 2026).

In questo quadro, le società contemporanee sembrano oscillare tra processi di integrazione globale e nuove forme di esclusione. La globalizzazione ha ampliato le interconnessioni economiche, tecnologiche e culturali, ma ha anche reso più evidenti le disuguaglianze sociali e le fragilità delle istituzioni democratiche. Come osserva Bauman (2012), la nostra epoca è attraversata da una condizione di modernità liquida, nella quale i legami sociali diventano più fragili, le appartenenze più instabili e l'incertezza tende a tradursi in paure collettive e in forme di chiusura identitaria. In questo scenario, la costruzione di una cultura democratica capace di riconoscere la pluralità delle differenze rappresenta una sfida educativa cruciale per le istituzioni formative contemporanee (Fiorucci, 2020).

Nel contesto, infatti, l'educazione interculturale non può essere interpretata soltanto come un insieme di strategie didattiche rivolte alla gestione della pluralità culturale, ma come un progetto pedagogico e politico intenzionale. Essa mira a promuovere processi di riconoscimento reciproco, dialogo e giustizia sociale, contrastando le narrazioni che alimentano paure collettive e chiusure identitarie. L'approccio interculturale invita infatti a considerare le differenze non come fattori di conflitto, ma come opportunità di decentramento cognitivo e di costruzione di comunità democratiche (Pinto Minerva, 2002; Cambi, 2006; Portera, 2006). In questo senso, esso agisce come una contro-narrazione rispetto ai processi di chiusura identitaria e alle semplificazioni ideologiche, invitando a leggere le differenze non come fattori di minaccia, ma come occasioni di decentramento, reciprocità e costruzione democratica.

In questo contesto si diffondono narrazioni politiche e culturali che individuano nel diverso – nel migrante, nella minoranza culturale o religiosa, nelle differenze di genere e orientamento – una minaccia per l'ordine sociale. Il rischio è che tali narrazioni alimentino un clima culturale nel quale la violenza simbolica e discorsiva diventa progressivamente normalizzata.

Di fronte a queste trasformazioni, l'educazione non può limitarsi a svolgere una funzione neutrale di trasmissione di conoscenze. Essa

è chiamata a interrogarsi sul proprio ruolo nella costruzione di una cultura democratica fondata sul riconoscimento della dignità umana e sul rispetto delle differenze. Come ricorda Arendt (1977), educare significa assumersi la responsabilità di introdurre le nuove generazioni in un mondo comune, rendendole capaci di comprenderlo criticamente e di prendersene cura. Assumere la premessa butleriana significa, sul piano educativo, interrogare i dispositivi di riconoscibilità che operano nei nostri contesti: chi viene nominato, come, e con quali conseguenze per l'accesso alla parola e al sapere. Il linguaggio non solo descrive, ma distribuisce vulnerabilità e possibilità. Per questo, nei percorsi formativi, proponiamo di lavorare su pratiche di nomina attente e relazionali, di decostruire stereotipi sedimentati nelle *routine* didattiche e di riconoscere le asimmetrie che attraversano i corpi e le identità. In questo senso, la riflessione pedagogica contemporanea è chiamata a interrogarsi non soltanto sulle trasformazioni dei sistemi educativi, ma anche sulle condizioni culturali e sociali che rendono possibile una convivenza democratica (Baldacci, 2025). Una pedagogia della parola responsabile non coincide con il semplice "correggere" il linguaggio: è un esercizio politico di ampliamento del campo del riconoscibile, spazio privilegiato nel quale sviluppare capacità critiche, responsabilità civica e sensibilità etica nei confronti dell'altro e del mondo comune.

## **2. Odio, violenza e trasformazioni delle relazioni sociali: il contributo delle pedagogie critiche**

Le forme di violenza che attraversano le società contemporanee non possono essere comprese come episodi isolati o come semplici deviazioni individuali. Esse si inscrivono in contesti sociali caratterizzati da disuguaglianze strutturali e da processi di marginalizzazione che colpiscono in modo differenziato individui e gruppi sociali. La violenza assume così una dimensione relazionale e sistemica: essa emerge all'interno di configurazioni sociali segnate da rapporti di potere, stereotipi culturali e dinamiche di esclusione. In tal senso, le forme contemporanee di violenza non possono essere comprese senza considerare il ruolo delle narrazioni sociali che contribuiscono a costruire immagini semplificate e stigmatizzanti dell'alterità. Le rappresentazioni pubbliche delle differenze – culturali, religiose, di genere o sociali – partecipano infatti alla produzione simbolica

dell'esclusione e possono alimentare processi di marginalizzazione che si riflettono nelle relazioni quotidiane e nei contesti educativi.

Le ricerche sociologiche, psicologiche e pedagogiche degli ultimi anni (Sugarman et al., 2018; Reinka et al., 2020) hanno mostrato come le dinamiche di discriminazione e violenza tendano a intensificarsi quando diverse dimensioni della disuguaglianza – genere, classe sociale, appartenenza etnica o culturale, orientamento sessuale – si sovrappongono e si rafforzano reciprocamente. Infatti, la violenza appare come una modalità distorta di relazione che prende forma all'interno di sistemi sociali caratterizzati da asimmetrie di potere e da processi di stigmatizzazione simbolica. Tale quadro richiede di adottare una prospettiva intersezionale (Cooke & Nyhagen, 2025) capace di analizzare come le diverse forme di discriminazione non agiscano separatamente, ma si combinino e si rafforzino reciprocamente nei contesti sociali e culturali. I discorsi d'odio colpiscono spesso soggetti situati all'incrocio di più vulnerabilità e rendono evidente come le dinamiche di marginalizzazione si producano attraverso dispositivi linguistici, simbolici e istituzionali tra loro intrecciati. L'approccio intersezionale consente dunque di comprendere come le diverse forme di oppressione non siano fenomeni indipendenti, ma processi che si alimentano reciprocamente e che producono configurazioni complesse di disuguaglianza. Questa prospettiva permette di superare letture riduttive dei fenomeni di violenza e di individuare con maggiore precisione i contesti nei quali tali dinamiche prendono forma.

A tali dinamiche si aggiungono le trasformazioni generate dall'ambiente digitale. Le piattaforme online hanno ampliato enormemente gli spazi di interazione sociale, ma hanno anche reso più rapida e capillare la circolazione di stereotipi, pregiudizi e campagne di delegittimazione. Il fenomeno dell'*hate speech* online evidenzia come il linguaggio pubblico possa diventare uno strumento di esclusione e di costruzione simbolica dell'alterità. Numerosi studi hanno evidenziato come tali fenomeni siano strettamente connessi ai processi di costruzione sociale delle differenze e alle dinamiche di stigmatizzazione che attraversano le società contemporanee (Pasta, 2020; Santerini, 2021). Accanto ai rischi connessi alla diffusione dell'odio online, è necessario riconoscere come gli ambienti digitali possano rappresentare anche spazi di partecipazione civica e di apprendimento democratico. In questa prospettiva, la *media education* (Di Bari, 2023) assume un ruolo centrale nel formare soggetti capaci di interpretare criticamente

i linguaggi dei media e di partecipare responsabilmente alla costruzione dello spazio pubblico digitale.

Su questo sfondo, Butler (2021) ha mostrato come le pratiche discorsive contribuiscano a definire i confini della riconoscibilità sociale, stabilendo quali vite siano considerate degne di valore e quali invece vengano marginalizzate o rese invisibili. Il linguaggio non è dunque un semplice mezzo di comunicazione, ma uno spazio nel quale si producono relazioni di potere e si costruiscono gerarchie sociali. In questa direzione, l'educazione assume anche una funzione preventiva rispetto alla diffusione dei discorsi d'odio. Attraverso pratiche educative orientate alla riflessività critica e al dialogo, è possibile sviluppare competenze che permettano di riconoscere e decostruire i meccanismi discorsivi che alimentano stereotipi, discriminazioni e forme di violenza simbolica.

In questo quadro complesso, l'educazione assume un ruolo decisivo, offrendo strumenti critici per interpretare la complessità delle società contemporanee (Mariani, 2008). Educare significa allora sviluppare la capacità di riconoscere tali dinamiche e di promuovere forme di convivenza fondate sul rispetto, sulla solidarietà e sulla giustizia sociale.

La tradizione delle pedagogie critiche ha da tempo sottolineato come ogni pratica educativa sia inevitabilmente inserita in una rete di relazioni sociali, politiche e culturali. Educare non significa soltanto trasmettere conoscenze, ma contribuire alla formazione di soggetti capaci di interpretare criticamente il mondo e di partecipare alla sua trasformazione. In questa prospettiva, la pedagogia critica invita a leggere i processi educativi come pratiche sociali situate, nelle quali si intrecciano dimensioni culturali, politiche ed etiche. L'educazione diventa così uno spazio di riflessività collettiva nel quale è possibile mettere in discussione le forme di esclusione e immaginare alternative orientate alla giustizia sociale.

Freire (2002) ha mostrato come l'educazione possa diventare una pratica di libertà quando aiuta le persone a sviluppare una coscienza critica della realtà sociale. L'educazione non è allora un processo neutrale, ma un'esperienza dialogica nella quale insegnanti e studenti costruiscono insieme percorsi di conoscenza orientati alla comprensione e alla trasformazione del mondo.

In una fase storica segnata dalla crescente mercificazione dei sistemi educativi e dalla competizione tra individui e istituzioni, appare sempre più urgente recuperare una concezione dell'educa-

zione come bene comune.

L'educazione non riguarda soltanto il successo individuale, ma la qualità della vita democratica e la possibilità di costruire società più giuste e solidali. In tal senso, l'educazione può essere interpretata come un bene pubblico e una responsabilità collettiva, strettamente connessa alla costruzione di una cittadinanza attiva e consapevole (Biesta, 2015).

Da questo punto di vista, l'educazione deve essere intesa come uno spazio pubblico nel quale si costruiscono pratiche di cittadinanza attiva e si sviluppa una cultura dei diritti umani. Le istituzioni educative – scuole, università, contesti di educazione non formale – rappresentano luoghi nei quali è possibile coltivare il pensiero critico, promuovere il dialogo interculturale e sviluppare forme di partecipazione democratica. Pertanto, i contesti educativi diventano laboratori nei quali è possibile sperimentare pratiche di convivenza fondate sul riconoscimento reciproco e sulla responsabilità condivisa. L'educazione al bene comune implica infatti la costruzione di comunità di apprendimento capaci di valorizzare la pluralità delle esperienze e di promuovere forme di partecipazione orientate alla giustizia sociale.

### **3. Le sessioni tematiche**

Le sessioni tematiche del congresso intendono offrire uno spazio di approfondimento e confronto attorno ad alcune delle questioni più rilevanti che attraversano oggi il dibattito pedagogico internazionale. I contributi selezionati sono stati organizzati attorno a quattro ambiti di riflessione che, pur nella loro specificità, condividono l'obiettivo di interrogare il ruolo dell'educazione nella costruzione di società più giuste, inclusive e democratiche. Le quattro sessioni tematiche rappresentano dunque altrettanti punti di osservazione attraverso cui interrogare le trasformazioni dei contesti educativi contemporanei e le possibilità di sviluppare pratiche pedagogiche capaci di contrastare le dinamiche di esclusione e di violenza simbolica. Le quattro sessioni tematiche rappresentano dunque altrettanti punti di osservazione attraverso cui interrogare le trasformazioni dei contesti educativi contemporanei e le possibilità di sviluppare pratiche pedagogiche capaci di contrastare le dinamiche di esclusione e di violenza simbolica,<sup>4</sup> con particolare attenzione ai discorsi d'odio, alle questioni di genere, alle pedagogie della relazione e alle didatti-

che inclusive.

### 1. *Discorsi d'odio, narrazioni tossiche e resistenze educative*

Negli ultimi anni il tema dei discorsi d'odio ha assunto una crescente rilevanza nel dibattito pubblico e nella ricerca educativa. La diffusione di linguaggi stigmatizzanti e di narrazioni polarizzanti, amplificata dai media digitali e dalle piattaforme sociali, contribuisce a costruire rappresentazioni semplificate e gerarchizzanti delle differenze culturali, sociali e di genere. Tali narrazioni non si limitano a produrre conflitti simbolici, ma incidono profondamente sulle forme di riconoscimento sociale e sulle possibilità di partecipazione democratica di individui e gruppi.

In questo contesto, la pedagogia è chiamata a interrogarsi sul ruolo dei processi educativi nella decostruzione delle rappresentazioni stigmatizzanti e nella promozione di una cultura del dialogo e della responsabilità.

Come sottolinea Butler (2021), il linguaggio non è mai neutrale: esso contribuisce a costruire i confini della riconoscibilità sociale e a definire quali vite siano considerate degne di valore e quali invece vengano marginalizzate o rese invisibili.

La sessione dedicata ai discorsi d'odio e alle narrazioni tossiche intende dunque esplorare le modalità attraverso cui l'educazione può intervenire per contrastare tali dinamiche, promuovendo pratiche pedagogiche capaci di sviluppare pensiero critico, consapevolezza linguistica e responsabilità comunicativa. In questo senso, l'educazione può diventare uno spazio privilegiato nel quale imparare a riconoscere i meccanismi attraverso cui stereotipi e pregiudizi si consolidano nei discorsi sociali e a costruire narrazioni alternative fondate sul rispetto e sulla dignità delle persone.

### 2. *Generi, identità e corpi tra educazione e diritti*

<sup>4</sup> In questa sede si è scelto di non sviluppare in modo più esteso i principali ambiti di riflessione qui richiamati, poiché tali questioni saranno affrontate in maniera più ampia nei contributi delle colleghe e dei colleghi che coordinano le singole sessioni tematiche del congresso (Stefano Pasta, Giuseppe Burgio, Rossella Marzullo, Cristina Palmieri, Francesca Dello Preite, Fabio Bocci, Luca Silvestri:).

La loro produzione scientifica su questi temi è già ampiamente riconosciuta nel dibattito pedagogico contemporaneo e i saggi che saranno pubblicati a margine del congresso offriranno un approfondimento più articolato rispetto a quanto è possibile presentare in questa sede introduttiva.

Un secondo ambito di riflessione riguarda le questioni di genere e i processi di costruzione delle identità nei contesti educativi. Le istituzioni formative rappresentano luoghi cruciali nei quali si costruiscono rappresentazioni sociali dei corpi, delle identità e delle differenze. All'interno di tali contesti si riproducono spesso norme culturali implicite che contribuiscono a definire ciò che è considerato legittimo o deviante rispetto agli standard sociali dominanti.

Le prospettive pedagogiche contemporanee hanno evidenziato come i processi educativi possano svolgere un ruolo decisivo nel contrasto alle discriminazioni di genere e nella promozione di una cultura dei diritti fondata sul riconoscimento delle differenze. In questo quadro, la riflessione teorica ha messo in luce l'importanza di approcci intersezionali capaci di analizzare come diverse dimensioni dell'identità – genere, classe sociale, origine culturale, orientamento sessuale – si intreccino nella produzione di disuguaglianze e forme di marginalizzazione.

La sessione tematica dedicata a generi, identità e corpi tra educazione e diritti intende raccogliere contributi che esplorino le pratiche educative orientate alla valorizzazione delle differenze e alla costruzione di contesti formativi inclusivi. L'educazione alle differenze non rappresenta soltanto una risposta alle discriminazioni, ma una prospettiva pedagogica più ampia che mira a promuovere una cultura democratica fondata sul riconoscimento della pluralità delle identità e delle esperienze.

### *3. Pedagogie della relazione, della cura e della responsabilità*

Educare alla resistenza non significa soltanto opporsi ai discorsi d'odio o denunciare le ingiustizie sociali. Significa anche costruire alternative culturali e pedagogiche capaci di generare nuove forme di convivenza fondate sul riconoscimento reciproco, sulla responsabilità condivisa e sulla possibilità di abitare la differenza senza trasformarla in conflitto.

In questa prospettiva si collocano le pedagogie della relazione e della cura, che pongono al centro dei processi educativi la dimensione intersoggettiva dell'esperienza umana. L'apprendimento non è soltanto un processo cognitivo individuale, ma un'esperienza relazionale che prende forma nei contesti di interazione tra soggetti e nelle pratiche di costruzione condivisa del sapere. In tal senso, la

relazione educativa può essere interpretata anche come uno spazio di costruzione di comunità democratiche, nelle quali si apprendono pratiche di cooperazione, dialogo e gestione non violenta dei conflitti. L'educazione alla relazione implica infatti lo sviluppo di competenze sociali e civiche che permettano agli individui di confrontarsi con la pluralità delle esperienze e di riconoscere nell'altro non un avversario, ma un interlocutore con cui costruire forme condivise di convivenza.

Le riflessioni di bell hooks (1994) sull'educazione come pratica di libertà evidenziano come l'atto educativo possa diventare uno spazio di trasformazione relazionale nel quale insegnanti e studenti costruiscono comunità di apprendimento fondate sul dialogo e sulla reciprocità. Allo stesso tempo, Nussbaum (2011) sottolinea come lo sviluppo dell'empatia, dell'immaginazione morale e della capacità di comprendere le esperienze degli altri rappresenti una condizione fondamentale per la vita democratica.

Educare alla relazione significa dunque valorizzare la pluralità delle identità e delle esperienze, riconoscendo la diversità come una risorsa per la costruzione di comunità inclusive e solidali.

#### *4. Didattiche inclusive, trasformazione sociale e cittadinanza critica*

La quarta sessione tematica è dedicata al rapporto tra pratiche didattiche e trasformazione sociale. Negli ultimi decenni il dibattito pedagogico ha evidenziato come la didattica non possa essere considerata un insieme neutrale di tecniche di trasmissione del sapere, ma debba essere compresa come una pratica culturale e politica che contribuisce a modellare le forme della cittadinanza.

Le pratiche didattiche inclusive si collocano in questa prospettiva, ponendo al centro dei processi formativi il riconoscimento delle differenze e la valorizzazione delle esperienze degli studenti. Esse mirano a superare modelli educativi selettivi e competitivi, promuovendo invece contesti di apprendimento nei quali ogni persona possa partecipare attivamente alla costruzione del sapere. In tale ottica, la didattica inclusiva non coincide soltanto con l'adattamento dei percorsi formativi ai bisogni educativi specifici, ma si configura come una pratica di prevenzione delle barriere del pregiudizio e come uno spazio di costruzione di relazioni educative fondate sul rispetto, sulla partecipazione e sulla responsabilità condivisa.

Come sottolinea Freire (2002), l'educazione può diventare una

pratica di libertà quando permette agli individui di sviluppare una coscienza critica della realtà sociale e di riconoscersi come soggetti capaci di trasformarla. In questo senso, la didattica assume una dimensione profondamente politica: essa contribuisce a formare cittadini e cittadine in grado di comprendere le dinamiche di potere che attraversano la società e di partecipare attivamente alla costruzione del bene comune. Per questa ragione, l'educazione alla cittadinanza critica rappresenta uno dei compiti fondamentali dei sistemi educativi contemporanei (Giroux, 2011).

La sessione dedicata alle didattiche inclusive e alla cittadinanza critica intende quindi raccogliere contributi che esplorino metodologie educative innovative, pratiche di partecipazione e percorsi formativi orientati alla giustizia sociale.

#### **4. Il congresso come spazio di confronto e di ricerca**

Il Congresso internazionale "Educare alla resistenza. Sostenibilità pedagogiche contro odio, violenza ed esclusione" nasce da queste premesse. L'iniziativa si propone di creare uno spazio di dialogo tra studiose e studiosi, ricercatrici e ricercatori, insegnanti ed educatori impegnati nello studio e nella pratica di forme di educazione capaci di contrastare le dinamiche di odio, violenza ed esclusione.

Le sessioni tematiche del congresso, come è stato detto, intendono affrontare alcune delle principali questioni che attraversano oggi il dibattito pedagogico: i discorsi d'odio e le narrazioni tossiche nei contesti educativi e medial; le questioni di genere, identità e diritti; le pedagogie della relazione, della cura e dell'empatia; le pratiche didattiche orientate all'inclusione e alla cittadinanza critica. Attraverso questo articolato quadro tematico, il congresso e le riflessioni che emergono intendono offrire un'occasione di confronto interdisciplinare capace di mettere in dialogo prospettive teoriche differenti, esperienze di ricerca e pratiche educative maturate in contesti formali e non formali.

Attraverso il confronto tra prospettive teoriche ed esperienze educative, si intende contribuire alla costruzione di un campo di ricerca pedagogica capace di affrontare le sfide del presente. In questa prospettiva, esso si configura non soltanto come un momento di riflessione scientifica, ma come uno spazio di elaborazione collettiva nel quale interrogare criticamente le trasformazioni sociali contem-

poranee e sperimentare nuove modalità di intervento educativo.

Il congresso si inserisce inoltre nel percorso di ricerca promosso dal gruppo di lavoro SIPED *Sostenibilità pedagogiche contro odio, violenza ed esclusione*, coordinato dagli autori di questo contributo. Un gruppo che nasce con l'obiettivo di sviluppare una riflessione pedagogica condivisa attorno alle forme contemporanee di esclusione, discriminazione e violenza simbolica, promuovendo al tempo stesso pratiche educative orientate alla giustizia sociale e alla costruzione di contesti inclusivi. In questo quadro, anche il testo che qui si sviluppa con il contributo di tutti rappresenta un momento significativo di un percorso di ricerca più ampio, volto a consolidare una comunità scientifica impegnata nell'analisi critica di tali fenomeni e nella sperimentazione di pratiche pedagogiche trasformative.

La risposta alla *call for abstract* ha mostrato come questi temi siano oggi al centro di un ampio interesse scientifico e professionale. Le proposte ricevute provengono da contesti disciplinari e geografici differenti e testimoniano la vitalità di un dibattito pedagogico che attraversa università, scuole e contesti educativi formali e informali. Gli abstract affrontano questioni che spaziano dall'analisi dei discorsi d'odio nei media digitali alle pratiche di educazione alle differenze, dalle esperienze di didattica inclusiva ai percorsi di educazione alla pace e alla cittadinanza democratica.

Nel loro insieme, questi contributi restituiscono l'immagine di una pedagogia viva e impegnata, capace di interrogarsi criticamente sulle trasformazioni della società contemporanea e di sperimentare nuove pratiche educative orientate alla giustizia sociale. Essi rappresentano, al tempo stesso, un punto di partenza per ulteriori sviluppi della ricerca e per la costruzione di reti di collaborazione tra studiose e studiosi interessati a esplorare il ruolo dell'educazione nella promozione di società più inclusive e democratiche.

L'auspicio è che il confronto avviato in questa occasione possa aprire nuove prospettive di ricerca e di collaborazione tra studiose e studiosi provenienti da contesti disciplinari e geografici differenti, contribuendo a rafforzare un campo di studi che, oggi più che mai, appare necessario per comprendere e affrontare le dinamiche *tossiche* che attraversano le società contemporanee.

L'intento è attualizzare una costruzione scientifica, collettiva, di responsabilità: un invito a praticare una pedagogia della resistenza che tenga insieme critica delle strutture e cura delle relazioni, decostruzione minuziosa dei dispositivi di esclusione e costruzione di

spazi ospitali di apprendimento. La resistenza, in questa accezione, non è reazione episodica ma lavoro paziente: un esercizio di memoria, di interrogazione e di immaginazione che si misura con il presente senza rinunciare alla possibilità del cambiamento.

Educare alla resistenza significa, in definitiva, coltivare una pedagogia capace di opporsi alla disumanizzazione, di valorizzare la pluralità delle esperienze umane e di contribuire alla costruzione di comunità più giuste e solidali.

## BIBLIOGRAFIA

Arendt H. (1977). *Between past and future. Eight exercises in political thought*. Penguin Books.

Baldacci M. (2025). *La scuola e la Costituzione. Valori di riferimento per la vita tra i banchi*. Carocci.

Bauman Z. (2012). *Modernità liquida*. Laterza.

Biesta G. (2015). *The beautiful risk of education*. Routledge.

Butler J. (2021). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge.

Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo*. Carocci.

Cooke J., & Nyhagen L. (2025). *Intersectional feminist research methodologies: applications in the social sciences and humanities*. Taylor & Francis.

Crescenza G., & Stillo L. (2026). *Nessuno è mio nemico. Sguardi pedagogici e pratiche di umanità nelle marginalità sociali*. Edizioni ETS.

Di Bari C. (2023). Media Education. Come educare in famiglia all'uso della tecnologia. *Genitori & Figli*, 9–124.

Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. FrancoAngeli.

Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. EGA.

Giroux H.A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.

hooks b. (1994). *Teaching to transgress*. Routledge.

Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Armando Editore.

Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie*

*hanno bisogno della cultura umanistica.* Il Mulino.

Pasta S. (2020). *(S)parlare nel web. Razzismo online ed educazione alla cittadinanza.* Fondazione SMU.

Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura.* Laterza.

Portera A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale.* Erickson.

Reinka M.A., Pan - Weisz B., Lawner E.K. & Quinn D.M. (2020). Cumulative consequences of stigma: Possessing multiple concealable stigmatized identities is associated with worse quality of life. *Journal of Applied Social Psychology*, 50(4), 253–261.

Santerini M. (2021). *La mente ostile: forme dell'odio contemporaneo.* Raffaello Cortina.

Sugarman B.D., Nation M., Yuan N.P., Kuperminc G.P., Ayoub L.H. & Hamby S. (2018). Hate and violence: Addressing discrimination based on race, ethnicity, religion, sexual orientation, and gender identity. *Psychology of Violence*, 8(6), 649–656.

## AUTRICE - AUTORE

**Lavinia Bianchi** è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli studi Roma Tre, dove insegna Pedagogia interculturale e Pedagogia di genere nel Dipartimento di Scienze della Formazione e Pedagogia della comunicazione, nel Dipartimento di Filosofia, comunicazione e spettacolo. I suoi interessi di studio e di ricerca sono relativi alla Pedagogia interculturale e di genere, alla prospettiva decoloniale e intersezionale.

**Giorgio Crescenza** è professore associato di Pedagogia generale e sociale all'Università degli Studi della Tuscia, ove è Delegato di Ateneo per la formazione iniziale, la formazione in servizio e l'aggiornamento delle e degli insegnanti. Insegna altresì alla Sapienza Università di Roma. I suoi maggiori interessi di ricerca si concentrano sulla scuola, la formazione degli insegnanti e le emergenze educative e pedagogiche.

**Sessione 1**

**Discorsi d'odio, narrazioni tossiche e resistenze educative**

Raffaella Aniello,  
Miguel-Ángel Ballesteros-Moscósio,  
Enrico Bocciolesi,  
Alessandra Casalbore,  
Barbara Centrone  
Alessandro D'Antone  
Maria Filomia  
María García-González  
Camilla Gastaldi  
Giuseppe Li Rosi  
Daniele Longobardi  
Antonio López Vega  
Ana Gómez-Márquez  
Chiara Marucci  
María Fernanda Medina Beltrán  
Maria Miraglia  
Angela Muschitiello  
Donatella Natalini  
Angelica Padalino  
Rosella Persi

**PEDAGOGIE IMMERSIVE E LINGUAGGI ESPRESSIVI:**  
**Pratiche creative, verbali e non verbali**  
**per un'educazione inclusiva contro esclusione e disumanizzazione**

di Raffaella Aniello e Donatella Natalini  
*Università degli Studi della Tuscia*

In un contesto educativo attraversato da crescenti forme di odio, violenza simbolica e processi di esclusione, la pedagogia è chiamata a generare dispositivi capaci di contrastare la disumanizzazione e di promuovere comunità educanti democratiche, plurali e solidali. Le più recenti ricerche sull'*embodied cognition*, sulle pedagogie immersive e sulla comunicazione non verbale e paralinguistica mostrano come corpo, movimento, prosodia e qualità espressiva della voce costituiscano strumenti fondamentali di possibilità educativa: spazi in cui si costruiscono relazioni significative, si riconoscono vulnerabilità e si attivano processi trasformativi orientati alla giustizia sociale.

Il contributo presenta un modello professionale di didattica inclusiva basato su esperienze immersive che integrano corporeità, esplorazione dello spazio, ritmo, postura, pause, timbro e interazione verbale come elementi pedagogici. Attraverso protocolli operativi sperimentati nella scuola secondaria di secondo grado e nella formazione docenti, l'intervento mostra come ambienti di apprendimento multisensoriali e situati possano contrastare dinamiche di marginalizzazione, ridurre barriere comunicative, favorire l'accesso ai contenuti disciplinari e sostenere l'autoregolazione emotiva.

Una sezione specifica è dedicata al benessere educativo e alle tecniche di ascolto attivo e profondo, intese come pratiche relazionali che valorizzano la dimensione verbale e non verbale dell'interazione. La classe viene interpretata come ecosistema comunicativo complesso, in cui posture, distanze, sguardi, ritmi conversazionali e qualità dell'attenzione contribuiscono alla costruzione di un clima inclusivo e alla prevenzione di fenomeni di esclusione.

L'approccio proposto combina osservazione sistematica, analisi funzionale e progettazione inclusiva, valorizzando i sistemi non ver-

bali e paralinguistici come pratiche politiche di cura, riconoscimento e partecipazione. Le attività *embodied* e immersive diventano così spazi pedagogici di resistenza, in cui corpo e voce si configurano come strumenti di agency, coesistenza e trasformazione, capaci di decostruire narrazioni tossiche e generare appartenenze inclusive. Il contributo offre un quadro metodologico replicabile, fondato su evidenze scientifiche e pratiche professionali consolidate, utile per la formazione iniziale e in servizio dei docenti e per la progettazione di percorsi educativi orientati alla sostenibilità pedagogica e all'impegno democratico.

**Parole chiave:** Embodied cognition; Pedagogie immersive; Comunicazione verbale e non verbale; Inclusione; Benessere educativo.

## BIBLIOGRAFIA

- Biesta G. (2023). *World-Centred Education*. Routledge.
- Cramerotti A., & Bertolini, C. (2023). *Pedagogie del corpo*. Carocci.
- Gallagher S. (2023). *Embodied Experience and Education*. Routledge.
- Immordino-Yang M.H. (2023). *Emotions, Learning, and the Brain*. Norton.
- Jensen E. (2022). *Teaching with the Brain in Mind*. ASCD.
- Noddings N. (2022). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. UC Press.
- Scheffler I. (2024). *Nonverbal Communication in Education*. Palgrave.
- Streeck J., Goodwin C., & LeBaron C. (2024). *Embodied Interaction*. Cambridge University Press.
- Riva G. & Wiederhold B. (2022). *The Psychology of Immersive Media*. Springer.
- Van Manen M. (2021). *Pedagogical Tact*. Routledge.

## AUTRICI

**Raffaella Aniello** è docente, tutor universitaria e progettista didattica. Esperta di embodied cognition, comunicazione non verbale e pedagogie immersive per l'inclusione, sviluppa protocolli innovativi per la scuola secondaria e la formazione docenti, integrando ricerca scientifica, cura educativa e pratiche professionali ad alta intensità relazionale.

**Donatella Natalini** è docente, tutor universitaria e progettista educativa. Si occupa di didattica del benessere, tecniche di ascolto e inclusione per bisogni educativi speciali e contesti linguistici internazionali, coniugando ricerca, progettazione e pratiche formative orientate alla cura, alla sostenibilità pedagogica e alla qualità delle relazioni educative.

**THE GAP BETWEEN ETHICS AND ACTION:  
young people's perceptions, attitudes and engagement  
in relation to crime and *hate speech***

di Miguel-Ángel Ballesteros-Moscósio, Ana Gómez-Márquez,  
María García-González  
*Universidad de Sevilla*

Within the context of a digitalised society, *hate speech* has become established as a common form of interaction among young people (Šiđanin et al., 2023; Madriaza et al., 2022), systematically directed at groups that are vulnerable due to their structural identity (Castellanos et al., 2023; Obermaier and Schmuck, 2022). The attribution of a passive attitude and the lack of preventive action among young people are not the result of a lack of values, but rather of a lack of legal and conceptual understanding of hate and a deficit in the skills required to respond ethically to such attitudes (Kansok-Dusche et al., 2023; Navickienė et al., 2025).

In order to understand their perceptions and attitudes towards *hate speech* and hate crimes, 2,020 questionnaires were distributed to young people aged between 11 and 30 from different Spanish provinces, using random sampling. Using a quantitative approach and SPSS software (v.29), a descriptive, inferential and correlational analysis was carried out on the data obtained, revealing that *social media* is the space where racist, xenophobic and LGBTI-phobic discourse is most prevalent among young people; it is also the main environment influencing the internalisation of anti-values and the normalisation of violence. Although there is an awareness of the consequences, the study reveals alarming findings regarding young people's participation in *hate speech* disseminated on *social media* and how this carries over into the classroom. It is concluded that 'education for resistance' against hate is a community-wide task and a process of struggle to defend people's rights. Educational institutions and schools must urgently promote training and preventive measures against hate among young people through sustained interventions over time, characterised by a multidimensional and holistic approach that streng-

thens the assimilation of civic values and moves from the transformation of the individual to the transformation of society.

**Parole chiave:** Hate speech; Adolescence; Social media.

## BIBLIOGRAFIA

Castellanos M., Wettstein A., Wachs S., Kansok-Dusche J., Ballaschk C., Krause N. & Bilz L. (2023). *Hate speech* in adolescents: A binational study on prevalence and demographic differences. *Front. Educ.* 8 (1076249).

Kansok-Dusche J., Ballaschk C., Krause N., Zeiðig A., Seemann-Herz L., Wachs S., & Bilz L. (2023). A Systematic Review on Hate Speech among Children and Adolescents: Definitions, Prevalence, and Overlap with Related Phenomena. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(4), 2598–2615.

Madriaza P., Hassan G., Brouillette - Alarie S., Mounchingam A., Durocher - Corfa L., Borokhovski E., Pickup D., & Paillé S. (2025). Exposure to hate in online and traditional media: A systematic review and meta - analysis of the impact of this exposure on individuals and communities. *Campbell Systematic Reviews*, 21.

Navickienė Ž., Velička V., & Suchodolska A. (2025). Youth Attitudes Towards Bullying And *Hate Speech* in Lithuania. *Policija i sigurnost*.

Obermaier M. & Schmuck D. (2022). Youths as targets: factors of online *hate speech* victimization among adolescents and young adults. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 27(4).

Šidanin I., & Njegovan M. (2023). The youth and their perception of online *hate speech*. *19th International Scientific Conference on Industrial Systems*.

## AUTRICI - AUTORI

**Miguel-Ángel Ballesteros-Moscósio** is a lecturer in the Theory and History of Education and Social Pedagogy, Master's Programme Coordinator and Editor-in-Chief of EDUCASHOAH.

**Ana Gómez-Márquez** is PhD student specialising in Social Pedagogy.

**María García-González** is PhD student specialising in Social Pedagogy.

## **LIBERTÀ PRESUNTE: questioni pedagogiche nella società post-alfabetizzata**

Enrico Bocciolesi  
*Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”*

Nel 1960, il filosofo Popper tenne la conferenza annuale presso la British Academy dal titolo “On the Source of Knowledge and of Ignorance” arrivata a noi, in Italia, nel 1972 nel noto testo *Congetture e confutazioni*.

Nonostante gli anni trascorsi, la lucidità del messaggio del filosofo austriaco ancora oggi si colloca come centrale per avviare una discussione e riflessione pedagogica sulle libertà reali e percepite, su come queste intervengano nella dimensione pedagogica e si manifestino poi in dimensioni egemoniche di controllo del sapere.

Il contesto di questo intervento e riflessione è quello contemporaneo, segnato da profondi mutamenti, della cosiddetta società post-alfabetizzata o dell’analfabetismo di ritorno, come descritto con evidente lungimiranza da Ong (1982). Il passaggio dalla cultura orale a quella scritta, e poi alla oralità secondaria hanno prodotto una profonda ridefinizione del pensare criticamente. Dunque, avremo la necessità di riflettere partendo dalla domanda popperiana: «L’ignoranza è qualcosa di negativo: è l’assenza di conoscenza, ma come può mai avere fonti l’assenza di qualcosa?». Secondo quanto proposto da Baldacci (2026) e promosso nel recente Manifesto della Pedagogia Laica, è necessario ritrovare consapevolezza dei valori costituzionali orientati alla promozione di un atteggiamento critico, «della democrazia, l’autonomia della cultura, la libertà di pensiero, l’atteggiamento critico e antidogmatico, il dialogo, la tolleranza e il rispetto reciproco». Solo a partire da queste consapevolezze, comprendendo l’assenza di conoscenza sollecitata da Popper e approfondita da Burke, diviene possibile proseguire la riflessione, e ripensare a interventi propositivi in merito alle dimensioni interessate dalla società della post alfabetizzazione.

**Parole chiave:** Pedagogia critica; Ignoranza; Violenza; Discriminazioni.

## BIBLIOGRAFIA

Baldacci M. (2019). Il problematicismo pedagogico. *Rassegna di pedagogia: Pädagogische Umschau: trimestrale di cultura pedagogica*, LXXVII, 1(4), 165-180.

Baldacci M. (2022). *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*. FrancoAngeli.

Baldacci M. (2025). *Dizionario critico di pedagogia*. FrancoAngeli.

Baldacci M. (2026). Manifesto della pedagogia laica – presentazione. *Insegnare - Rivista del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti*. <https://www.insegnareonline.com/rivista/scuola-cittadinanza/manifesto-pedagogia-laica-presentazione>. (ultimo accesso 12.04.2026).

Baldacci M., Bocciolesi E., Michelini M. C., Oadini L., & Oliverio S. (2023). Per un'idea di insegnante. *Pedagogia più didattica*, 9(2), 30-50.

Bocciolesi E. (2023). The Pedagogy of Literacy and the Anti-Hegemonic Factors: Establishing a Reflectional Purpose Focused on Social Emancipation Through International Development. In (eds.) A. Garcés-Manzanera & M.E. Carrillo García, *New Approaches to the Investigation of Language Teaching and Literature* (pp. 310-322). IGI Global Scientific Publishing.

Grattan-Guinness I. (1992). Russell & Karl Popper: their personal contacts. Russell: *The Journal of Bertrand Russell Archives*, 12(1), 3-18.

Ong W. J. (1982). Orality and literacy: the technologizing of the word. *London and New York: Taylor & Francis Group*.

Popper K.R. (1972). *Congetture e confutazioni: lo sviluppo della conoscenza scientifica*. Il Mulino.

Popper K.R. (1960). *On the Sources of Knowledge and Ignorance, from Proceedings of the British Academy*, Vol. XLVI. Oxford University Press.

## AUTORE

**Enrico Bocciolesi** è Ph.D., Professore Associato di Pedagogia Generale e sociale. Distinguished Visiting Professor di Pedagogia de la Literacidad presso la Benemerita Università di Guadalajara (Messico) di cui è stato referente scientifico del Master Internazionale in Literacidad. È membro di gruppi di ricerca in Italia, Spagna e America Latina.

## BANKSY E LA DIMENSIONE INTERCULTURALE DELL'ARTE PUBBLICA

Alessandra Casalbore  
*Università degli Studi Roma Tre*

L'arte, nelle sue molteplici declinazioni espressive, rappresenta un dispositivo educativo privilegiato per favorire percorsi formativi in prospettiva interculturale. In quanto linguaggio universale, essa oltrepassa i confini culturali e crea spazi di incontro tra soggetti portatori di identità, vissuti e appartenenze differenti. La relazione tra artista, opera e fruitore, come evidenziato da Dewey, conferisce all'esperienza estetica una natura dialogica e contestuale: l'opera si completa solo nell'interazione con chi la osserva, assumendo significati molteplici e sempre situati. In questa cornice, il prodotto artistico si configura come bene comune e come luogo simbolico di mediazione tra culture, religioni ed epoche, generando processi di contaminazione capaci di aprire nuovi orizzonti di senso. La dimensione esperienziale dell'arte, profondamente intrecciata alla vita quotidiana, ne fa inoltre uno strumento di conoscenza che può stimolare osservazione, immaginazione, pensiero critico e creatività, in linea con quanto proposto da Hernández.

All'interno di questo scenario, la *Street Art* emerge come uno dei linguaggi artistici contemporanei più efficaci nel promuovere letture interculturali. Nata nello spazio pubblico, essa dialoga con i contesti urbani e raggiunge un pubblico ampio e non selezionato, configurandosi come forma di comunicazione accessibile, immediata e democratica.

La figura di Banksy incarna emblematicamente tale potenziale: attraverso immagini iconiche e fortemente connotate sul piano sociale e politico, l'artista trasforma luoghi ordinari in simboli globali. La circolazione digitale delle sue opere amplifica la portata interculturale dell'arte urbana, rendendo visibili temi condivisi su scala planetaria – dalle diseguglianze alle migrazioni, dai conflitti

alla crisi ambientale – e contribuendo alla costruzione di un immaginario collettivo transnazionale. La *Street Art* si configura così come un linguaggio estetico e pedagogico capace di favorire consapevolezza critica, connessione tra comunità e dialogo tra culture, confermando il ruolo dell'arte come ponte tra esperienze, generazioni e mondi differenti.

**Parole chiave:** Arte; Intercultura; Globalizzazione; Immigrazione; Banksy.

## BIBLIOGRAFIA

Dewey J. (ed.). (1934). *Art as experience*, Trad. it. Matteucci, G. (ed.) (2020). *Arte come esperienza*. Aesthetica edizioni.

Favaro G., Luatti L. (ed.). (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. FrancoAngeli.

Hernández Hernández F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Siglo XX*, 26, 85–118.

Pastò B. (2005). Laboratorio di didattica dell'arte e dell'immagine interculturale. In A. Comin, (ed.), *Per una didattica interculturale* (pp. 56-68). Imprimerur.

## AUTRICE

**Alessandra Casalbore** è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi Roma Tre. I suoi interessi scientifici riguardano la pedagogia interculturale, con particolare attenzione alle seconde generazioni e alla prima infanzia. È autrice di numerosi contributi e articoli su riviste nazionali e internazionali e di due monografie.

**NOMINARE PER CONTRASTARE:  
un'esperienza didattica di problematizzazione  
del linguaggio d'odio e delle sue radici culturali**

Barbara Centrone  
*Università degli Studi Roma Tre*

I discorsi d'odio, in particolare quelli legati al genere e all'orientamento sessuale, rappresentano una delle forme più pervasive di violenza simbolica e relazionale (Commissione "Jo Cox", 2017), alimentata tanto dalle dinamiche della socializzazione informale quanto dalla circolazione accelerata di stereotipi e pregiudizi nei media digitali.

Nel contesto italiano, tale fenomeno si colloca in un quadro caratterizzato da una debole tutela normativa rispetto ai crimini e ai discorsi d'odio fondati su orientamento sessuale e identità di genere (ILGA-Europe, 2024), nonché da processi di legittimazione di retoriche ostili nello spazio pubblico e politico, riconducibili alle mobilitazioni anti-gender (Prearo, 2024).

Le ricerche sul bullismo evidenziano come lo stigma legato alle differenze costituisca un fattore determinante nell'attivazione di pratiche discriminatorie e violente (Menesini et al., 2017). In questo quadro, l'*hate speech* si configura come una delle sue espressioni più diffuse e come emergenza educativa (Elamè, 2013; Due et al., 2009), da intendersi non come atto isolato, ma come pratica discorsiva inscritta in sistemi socio-culturali che orientano la produzione di significato e riproducono gerarchie, evidenziando i limiti degli approcci esclusivamente repressivi.

In questa prospettiva, si presenta un'esperienza di ricerca-formazione realizzata in cinque scuole secondarie di secondo grado, che assume il linguaggio d'odio come oggetto esplicito di analisi. La messa in emersione del lessico discriminatorio già circolante tra pari ha avviato un lavoro di analisi collettiva da cui emergono alcune ricorrenze: la non conformità alla maschilità egemonica viene stigmatizzata come omosessualità (Burgio, 2020); si rileva una confusione tra identità di genere e orientamento sessuale; il lessico rivolto alle donne appare

moralizzato e sessualizzato; alcune soggettività risultano assenti perché invisibilizzate (Manera, 2021).

L'analisi, informata da una prospettiva crip (McRuer, 2006; Centrone, 2025a), consente di interrogare criticamente modelli educativi ciseteronormativi, patriarcali e abilisti. L'esperienza si configura come pratica trasferibile, capace di attivare riflessione critica sulla nomina-zione e di sostenere la decostruzione dei meccanismi culturali che riproducono odio e marginalizzazione (Centrone, 2025b).

**Parole chiave:** Linguaggio d'odio; Attività didattica; Radici culturali; Normatività.

## BIBLIOGRAFIA

Burgio G. (2020). Una violenza normale. Maschilità, adolescenza, omofobia. *EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY*, (2), 222–237.

Centrone B. (2025a). I Crip Studies. In E. Valtellina (ed.), *Sulla disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies*. UTET Università, (pp. 399-413).

Centrone B. (2025b) «Vorrei parlare di certi argomenti, ma ho paura e non ho gli strumenti»: un'indagine esplorativa sui bisogni formativi di insegnanti in formazione nella prevenzione del bullismo discriminante. In G. Amatori & C. Giacconi (ed.), *Pedagogia speciale e connessioni di cura. Generazioni, legami, famiglie, caregiving*. Pensa Multimedia.

Commissione "Jo Cox" sull'intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni di odio (2017). *Relazione finale*. Roma: Camera dei deputati, XVII Legislatura. <https://www.camera.it/leg17/1313>.

Due P., Merlo J., Harel-Fisch Y., Damsgaard M.T., Soc M.S., Holstein B.E., Soc M.S., Hetland J., Currie C., Gabhainn S.N., De Matos M.G., & Lynch J. (2009). Socioeconomic Inequality in Exposure to Bullying During Adolescence: A Comparative, Cross-Sectional, Multilevel Study in 35 Countries. *American Journal of Public Health*, 99(5), 907–914.

Elamé E. (2013), *Bullismo discriminante e pedagogia interculturale*. FrancoAngeli.

ILGA-Europe (2024). *Rainbow Map*. Italy. <https://rainbowmap.ilga-europe.org/countries/italy/>.

Manera M. (2021). *La lingua che cambia: Rappresentare le identità di genere, creare gli immaginari, aprire lo spazio linguistico*. Eris Edizioni.

McRuer R. (2006). *Crip theory: Cultural signs of queerness and disability*. New York University Press.

Prearo M. (2024). *Anti-Gender Mobilizations, Religion and Politics: An Italian Case Study* (1st ed.). Routledge.

## AUTRICE

**Barbara Centrone** è dottoranda in Pedagogia Speciale presso l'Università di Roma Tre. È autrice di numerosi contributi sulle discriminazioni omo-lesbo-bi-transfobiche e abiliste e sulla formazione docente, in prospettiva intersezionale. Attualmente sviluppa epistemologie e metodologie crip, contribuendo allo sviluppo dei Crip Studies come campo di ricerca emergente.

**DISCORSI D'ODIO, INTERPELLAZIONE IDEOLOGICA  
E SUPERVISIONE PEDAGOGICA:  
per una teoria e una pratica critiche  
della resistenza in educazione**

Alessandro D'Antone  
*Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

I discorsi d'odio, in una prospettiva di pedagogia critica, non operano soltanto come enunciati offensivi o mere deviazioni comunicative, ma assumono una specifica funzione sociale come pratiche ideologiche che organizzano, legittimano e naturalizzano rapporti di forza producendo effetti di soggettivazione nei contesti educativi. A partire da una lettura materialista del concetto althusseriano di "interpellazione", questo contributo propone di analizzare l'hate speech come rapporto immaginario del soggetto con le proprie condizioni reali di esistenza, inscrivendolo entro processi di riproduzione simbolica e istituzionale che attraversano ruoli, norme, linguaggi e culture professionali. In questa prospettiva il problema pedagogico non riguarda soltanto i contenuti espliciti dell'odio ma, anche e soprattutto, le forme implicite con cui esso si deposita nelle pratiche, nelle ritualità e nelle economie discorsive dei servizi educativi.

Sul piano procedurale, il contributo individua nella supervisione pedagogica un dispositivo di secondo livello capace di aprire uno spazio critico di rielaborazione delle pratiche ove tematizzare le dinamiche di interpellazione, i processi di assoggettamento e i relativi margini di resistenza. La supervisione viene assunta come setting regolato, gruppale, cooperativo e critico entro cui distinguere fatti concreti ed eventi immaginari, rendendo potenzialmente leggibili le contraddizioni della congiuntura educativa per sostenere una professionalità pedagogicamente avvertita.

Ne deriva una duplice tesi.

La prima: i discorsi d'odio sono intelligibili solo se ricondotti alle condizioni materiali e simboliche che li rendono socialmente operanti.

La seconda: la resistenza educativa richiede luoghi metodologicamente strutturati ove educatori e pedagogisti possano interrogare cri-

ticamente il nesso tra materialità, pratiche discorsive, ideologia e formazione del soggetto.

**Parole chiave:** Discorsi d'odio; Interpellazione ideologica; Soggettivazione; Supervisione pedagogica; Pedagogia critica.

## BIBLIOGRAFIA

Althusser L. (1965). *Pour Marx*. Maspero (trad. it. *Per Marx*, 2a ed., 1974).

Baldacci M. (2026). *Una filosofia dell'educazione*. Carocci.

D'Antone A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo*. FrancoAngeli.

D'Antone A. (ed.). (2025). *Cesare Luporini. Per una pedagogia critica*. Scholé.

De Giorgi F. (2025). *Le lacrime di Clio. Storia, sapere e libertà*. Scholé-Morcelliana.

Ford D.R. (2019). Pedagogy of the "Not": Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes. *Postdigital Science and Education*, 1, 104-118.

Lewis T.E. (2017). *A Marxist Education of the Encounter: Althusser, Interpellation, and the Seminar. Rethinking Marxism*, 29(2), 303-317.

Marx K., & Engels F. (1991). *L'ideologia tedesca*. Editori Riuniti.

Massa R. (1975). *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*. La Nuova Italia.

Morfino V. (2022). *Intersoggettività o transindividualità. Materiali per un'alternativa*. ManifestoLibri.

## AUTORE

**Alessandro D'Antone** è ricercatore *tenure-track* di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. I suoi interessi di ricerca riguardano la pedagogia critica in prospettiva materialistica, le trasformazioni contemporanee dei dispositivi educativi, il rapporto tra ideologia, soggettivazione e istituzioni formative. campo di ricerca emergente.

## **LA NARRAZIONE COME PRATICA DI RESISTENZA: pedagogie del dicibile contro esclusioni e semplificazioni**

Maria Filomia

*Link Campus University di Roma*

Il contributo propone una riflessione sul rapporto tra controllo simbolico, narrazioni culturali e possibilità di resistenza nei contesti educativi, assumendo la letteratura per l'infanzia come spazio privilegiato di osservazione delle soglie del dicibile (Bernardi, 2016; Filomia, 2023). In un tempo segnato dalla diffusione di discorsi d'odio, narrazioni tossiche e processi di esclusione, la narrazione si configura come dispositivo ambivalente: da un lato può contribuire alla riproduzione di stereotipi, semplificazioni e forme di marginalizzazione; dall'altro può attivare pratiche critiche e trasformative.

Muovendo dall'analisi del politically correct e delle pratiche di linguaggio inclusivo, il contributo evidenzia come il controllo simbolico non operi principalmente attraverso forme esplicite di censura, ma mediante una regolazione più sottile delle possibilità narrative e rappresentative. Strategie come allegoria, metafora e mediazione pedagogica (Lepri & Pacelli, 2025) tendono a rendere l'esperienza più accettabile entro cornici normative condivise, rischiando tuttavia di attenuarne la dimensione conflittuale e di limitare l'espressione della complessità.

In questa prospettiva, la narrazione emerge come luogo in cui si negoziano continuamente i confini tra dicibile e indicibile, tra visibilità e silenziamento. Essa si configura quindi come spazio intrinsecamente politico, in cui si intrecciano processi di regolazione culturale e possibilità di resistenza.

Questo contributo intende mostrare come alcune trasformazioni contemporanee nelle forme narrative e iconiche aprano a una pedagogia di contrasto, capace di disattivare narrazioni tossiche, ampliare lo spazio del dicibile e restituire complessità all'esperienza. In tal senso, la narrazione viene riletta non solo come oggetto di analisi,

ma come pratica educativa capace di generare consapevolezza critica, riconoscimento dell'alterità e resistenza ai processi di esclusione.

**Parole chiave:** Narrazione; Controllo simbolico; Resistenza educativa; Narrazioni tossiche; Inclusione.

## BIBLIOGRAFIA

Bernardi M. (2016). *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce* (pp. 5-209). FrancoAngeli.

Filomia M. (2023). *Abitare la soglia. Sguardi inclusivi nella letteratura per l'infanzia*. PensaMultimedia.

Lepri C. & Pacelli S. (2025). Oltre le barriere. Metafore della disabilità negli albi illustrati. *MEDICAL HUMANITIES & MEDICINA NARRATIVA*, 1, 87-101.

## AUTRICE

**Maria Filomia** è professoressa Associata di Storia della pedagogia. I suoi interessi di ricerca riguardano la cultura dell'infanzia e la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, con particolare attenzione alla prima infanzia e ai temi dell'inclusione e della disabilità, in dialogo con la storia dell'educazione.

**TRA VITTIMA E MINACCIA:  
rappresentazioni della donna migrante  
e sfide per una pedagogia della resistenza**

Camilla Gastaldi  
*Università degli Studi Roma Tre*

Questo contributo, radicato nella sociologia delle migrazioni, si pone in dialogo con la pedagogia critica interrogando il nesso tra rappresentazione e discorsi d'odio nella costruzione pubblica della figura della donna migrante e richiedente asilo. Attraverso un'analisi teorico-empirica di rappresentazioni visive umanitarie e di campagne elettorali, il lavoro ricostruisce un duplice movimento discorsivo.

Da un lato, le immagini umanitarie producono la figura della “vittima perfetta”, attraverso processi di essenzializzazione e depoliticizzazione che riducono le soggettività migranti a corpi passivi da salvare. Dall'altro, questa stessa figura viene riarticolata in chiave ostile nelle narrazioni politico-mediatiche, che la riconfigurano come minaccia culturale, contribuendo alla legittimazione di discorsi d'odio ed esclusione. Vittimizzazione e criminalizzazione emergono così non come rappresentazioni opposte, ma come modalità complementari di uno stesso regime discorsivo che governa la visibilità e l'intelligibilità delle soggettività migranti – in particolare quelle femminili – negandone in entrambi i casi la soggettività politica.

In questa prospettiva, la distinzione tra *precariousness* e *precarity* elaborata da Judith Butler (2017) consente di articolare la vulnerabilità come condizione al contempo condivisa e politicamente prodotta. È proprio nella gestione differenziale di tale condizione che si iscrive il duplice movimento analizzato: la vulnerabilità viene alternativamente mobilitata in chiave compassionevole, producendo figure depoliticizzate di vittima, o reinterpretata in chiave securitaria, legittimando processi di stigmatizzazione ed esclusione.

A partire da qui, l'etica della responsabilità di Emmanuel Lévinas (1978) consente di riaprire la questione del rapporto con l'altro al di là di tali cornici: non come oggetto di cura depoliticizzato né come

minaccia da neutralizzare, ma come presenza che interpella e chiama a una risposta.

È in questo scarto che si colloca la dimensione educativa, intesa come spazio critico in cui interrogare i regimi di riconoscimento, decostruire gli immaginari stigmatizzanti e contrastare i processi di disumanizzazione. In tal senso, il contributo propone una riflessione sulle possibilità di una pedagogia della resistenza capace di disarticolare la dicotomia vittima/minaccia e promuovere forme di riconoscimento, giustizia e cittadinanza inclusiva.

**Parole chiave:** Migrazione femminile; Rappresentazioni; Vulnerabilità; Discorsi d'odio; Pedagogia della resistenza; Responsabilità.

## BIBLIOGRAFIA

Butler J. (2017). *L'alleanza dei corpi. Note per una teoria performativa dell'azione collettiva*. Nottetempo.

Butler J. (2024). *Regimi di guerra: O della vita che non merita lutto* (G. Mormino & O. Guaraldo, eds.). Castelvechi.

Fassin D. (2014). De l'invention du traumatisme à la reconnaissance des victimes. Genèse et transformations d'une condition morale. *Vingtème Siècle. Revue d'histoire*, 3, 161–171.

Garrau M. (2018). *Politiques de la vulnérabilité*. CNRS Éditions.

Gilroy P. (1987). *There ain't no black in the Union Jack: The cultural politics of race and nation*. Hutchinson.

Gilroy P. (2004). *After empire: Melancholia or convivial culture?* Routledge.

Kapur R. (2002). The tragedy of victimization rhetoric: Resurrecting the "native" subject in international/post-colonial feminist legal politics. *Harvard Human Rights Journal*, 15, 1–37.

Lévinas E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Martinus Nijhoff.

Malkki L. H. (1996). Speechless emissaries: Refugees, humanitarianism, and dehistoricization. *Cultural Anthropology*, 11(3), 377–404.

Pinelli B. (2019). *Migranti e rifugiate: Antropologia, genere e politica*. Raffaello Cortina Editore.

Salvatici S. (2004). Introduzione. In *Genesis Profughe* (numero monografico), III(2), 5–20.

**AUTRICE**

**Camilla Gastaldi** è dottoranda in Sociologia e Servizio sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, Si occupa di migrazioni femminili, con particolare attenzione a vulnerabilità, violenza e rappresentazioni, analizzate alla luce delle dinamiche di potere e dei meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze sociali.

**DISCORSI D'ODIO E NARRAZIONI TOSSICHE.**  
**Indagine tramite focus group ad adolescenti:**  
**evidenze e resistenze educative**

Giuseppe Li Rosi

*Università degli Studi di Enna "Kore"*

Negli ambienti digitali contemporanei i discorsi d'odio rappresentano una delle principali forme di violenza simbolica che attraversano le esperienze comunicative degli adolescenti, contribuendo alla riproduzione di dinamiche di esclusione e discriminazione (UNESCO, 2021; Dello Preite, Gheno, 2025). Piattaforme come Instagram, TikTok e X costituiscono spazi di socializzazione nei quali stereotipi, razzismi e narrazioni tossiche possono essere normalizzati o contestati, configurandosi come veri e propri ambienti educativi informali (boyd, 2014; Livingstone, 2014). In questo scenario, la scuola è chiamata a svolgere un ruolo fondamentale nello sviluppo di competenze critiche e di pratiche di cittadinanza digitale (Council of Europe, 2019).

Il contributo si propone di mostrare come gli adolescenti percepiscano, interpretino e affrontino i fenomeni di *hate speech* nei contesti digitali, con particolare attenzione alle dimensioni del razzismo, del sessismo, dell'omotransfobia e del *body shaming*. La ricerca si colloca nel quadro teorico della pedagogia critica, che interpreta l'educazione come pratica emancipativa (Freire, 2018), integrata da prospettive che evidenziano come le narrazioni dominanti riproducano gerarchie culturali, forme di esclusione epistemica, e discorsi d'odio. Queste narrazioni costituiscono pratiche discorsive che si radicano nei processi di costruzione delle identità e nelle relazioni di potere, evidenziando il bisogno dell'educazione nella decostruzione di stereotipi, modelli egemonici e forme di violenza simbolica (Burgio, 2012; 2025).

Dal punto di vista metodologico, lo studio adotta un approccio qualitativo basato sull'utilizzo dei focus group (Frisina, 2010), realizzati con adolescenti, per indagare rappresentazioni, esperienze e

strategie di risposta ai discorsi d'odio online, nonché per riflettere sulle pratiche educative di prevenzione e contrasto attualmente in uso nei contesti scolastici. La ricerca mette in luce il divario tra le esperienze digitali degli adolescenti e le strategie educative promosse dalla scuola. Il contributo si conclude offrendo una riflessione pedagogica sulle possibilità di sviluppare pratiche educative capaci di contrastare le narrazioni tossiche e promuovere ambienti digitali più inclusivi, attraverso approcci critici, interculturali e decoloniali.

**Parole chiave:** *Hate speech*; Resistenza educativa; Violenze digitali.

## BIBLIOGRAFIA

Burgio G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Mimesis.

Burgio G. (2025). *Pedagogia di genere. Analisi e pratiche per educare alle differenze*. UTET.

boyd, d. (2014). *It's complicated: La vita sociale degli adolescenti sul web*. Castelvecchi.

Council of Europe. (2019). *Digital citizenship education handbook*. Council of Europe Publishing.

Dello Preite F. & Gheno V. (2025). *Altre prospettive sulla violenza di genere. Sguardi multidisciplinari per la prevenzione e il contrasto*. FrancoAngeli.

Freire P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele.

Giroux H.A. (2023). *Pedagogia critica*. Anicia.

hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.

Livingstone S. (2014). Developing *social media* literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, 39(3), 283–303.

Frisina A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Il Mulino.

Rivera A. (2020). Hate speech e razzismo quotidiano nei contesti educativi. *Educazione Interculturale*, 18(2), 145–160.

UNESCO. (2021). *Addressing hate speech through education: A guide for policy makers*. UNESCO Publishing.

**AUTORE**

**Giuseppe Li Rosi** è dottore in scienze criminologiche, dottorando in Processi Educativi nei contesti eterogenei e multiculturali con la supervisione del prof. Giuseppe Burgio. Collabora con cooperative e associazioni culturali, che lavorano a stretto contatto con educatori e adolescenti.

## APRIRE LE CAPSULE DELLA MEMORIA

Daniele Longobardi

*Istituto di Istruzione Superiore "A. Meucci" di Ronciglione (VT)*

Il grande scrittore Günter Grass, nella sua autobiografia del 2006, *Sbucchiando la cipolla*, utilizza la metafora dello sbucciare per descrivere il recupero della giovinezza. Rimuovere i veli della memoria è un processo doloroso, che porta alle lacrime, ma risulta indispensabile per raggiungere la verità dei fatti.

Ispirandosi a questo approccio, l'atto di "aprire le capsule della memoria" diventa un gesto necessario per affrontare la realtà. Si configura come un percorso esplorativo volto a incontrare se stessi al fine di acquisire nuove conoscenze, incrementare le aspirazioni personali, superando il silenzio, il pudore e la vergogna e, infine, difendersi dall'odio e dalla violenza, sbloccando ciò che resta incapulato e nascosto sotto "pseudo-travestimenti".

Così come la vita fisica richiede un ambiente adatto, la vita morale necessita di un supporto etico e culturale. In questo contesto, è fondamentale il ruolo dell'arte, il fiorire delle arti infatti è il termometro della qualità di una cultura. L'arte dona una visione immaginativa perché permette di far emergere le possibilità intrecciate nel presente, è sintomo di cambiamento in quanto è proprio nelle opere d'arte che si leggono i primi segnali di insoddisfazione e i presagi di un futuro migliore, è promotrice di un conflitto di valori perché le nuove visioni propongono spesso valori diversi da quelli dominanti, venendo talvolta percepiti come "immorali" da chi cerca rifugio solo nel passato.

Ognuno di noi possiede una mappa emotiva e una vita segreta stratificata come le antiche civiltà. Questa complessità morale non deve essere repressa: va invece affrontata e messa a confronto come forma di allenamento alla resistenza.

**Parole chiave:** Memoria; Confronto; Scoperta; Resistenza.

## BIBLIOGRAFIA

Dewey J. (2023). *Arte, educazione, creatività*. Feltrinelli.

Grass G. (2007). *Sbucciando la cipolla*. Einaudi.

Mehta S. (2016). *La vita segreta delle città*. Einaudi.

Oleander M. (2014). *Razza e destino*. Bompiani.

## AUTORE

**Daniele Longobardi** è architetto, artista e docente di Disegno e Storia dell'Arte presso l'Istituto di Istruzione Superiore "A. Meucci" di Ronciglione (VT). Svolge attività di ricerca storico-artistica e di fotografia. È autore di numerosi saggi e fotografie pubblicati in Europa e nel resto del mondo.

**LIBERAL PEDAGOGY:  
A REMEDY AGAINST HATRED AND INTOLERANCE**

Antonio López Vega

*Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)*

María Fernanda Medina Beltrán

*Universidad de Salamanca*

In the face of a growing tide of hatred and intolerance, the liberal pedagogical tradition stands as a bastion in defence of fundamental human rights and freedoms.

This proposed paper sets out, firstly, to analyse the ethical origins of the term ‘liberal’ in classical literature from the 16th to the 18th centuries (examining texts ranging from Don Quixote to Covarrubias’s *Diccionario de Autoridades* and the Enlightenment classics). Secondly, it will explain how the concept became imbued with political content as a result of the Atlantic Revolutions at the beginning of the 19th century and the consolidation of the liberal rule of law (legal certainty, nomocracy, citizens’ rights and freedoms, codes and constitutions). And, thirdly, the lecture will explain, on the one hand, the evolution of the semantic content of the term ‘liberal’ throughout the 19th, 20th and 21st centuries (the different nuances of what it meant to be liberal over the decades of that century), and, on the other hand, it will conclude by emphasising how liberal pedagogy has been a seed of reconciliation in the face of threats of intolerance and a source of hope for the advancement of citizens’ rights.

In this regard, special emphasis will be placed on the pedagogical tradition whose history includes figures such as Karl Krause, Maria Montessori, Jean Jaurès, Francisco Giner de los Ríos or Ortega y Gasset.

**Parole chiave:** Liberalism; Ethics; Holistic education.

## BIBLIOGRAFIA

Fuentes J.F. (2002). “Liberalismo”. In (eds.) J. Fernández Sebastián & J. F. Fuentes, *Diccionario político y social del siglo XIX español*, Alianza Editorial, pp. 413-428.

Fusi J.P. (2000). *España. La evolución de la identidad nacional*. Temas de hoy.

Mainer, J. C. & Juliá, S. (2000). *El aprendizaje de la libertad, 1973-1986. La cultura de la Transición*. Alianza Editorial.

Marañón G. (1946). *Ensayos liberales*. Espasa Calpe.

Marías J. (1986). *La libertad en juego*. Espasa Calpe.

Moreno Luzón J. (2008). “Liberalismo”. In (eds.), J. Fernández Sebastián & J. F. Fuentes, *Diccionario político y social del siglo XX español*, Alianza Editorial, pp. 725-733.

## AUTRICE - AUTORE

**Antonio López Vega** è profesor titular del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y director para América Latina de la Fundación Ortega Marañón. Premio Julián Marías de Humanidades de la Comunidad de Madrid (2012).

**María Fernanda Medina Beltrán** está realizando su doctorado en IA aplicada por la Universidad de Salamanca, ha realizado dos máster: Derechos Humanos y Paz (ITESO – México) y Seguridad Crisis y Emergencias (Instituto Ortega y Gasset Marañón).

**OLTRE LA DOPPIA ASSENZA:  
il laboratorio di italiano come spazio terzo  
di negoziazione identitaria e resilienza**

Chiara Marucci

*Sapienza Università di Roma*

Il presente contributo analizza un'esperienza di ricerca-azione condotta presso una scuola secondaria di primo grado in una periferia sensibile di Roma, nell'ambito di un progetto sul contrasto alla dispersione scolastica finanziato dal Dipartimento per le Politiche della Famiglia. L'intervento, focalizzato sul potenziamento linguistico per la prova finale di italiano dell'esame di Stato, ha coinvolto gruppi di studentesse e studenti con *background* migratorio e con origini italiane.

Attraverso una metodologia qualitativa basata sull'osservazione partecipante (Whyte, 1979), lo studio indaga come lo spazio adibito per il corso di italiano si sia trasformato da dispositivo didattico a "spazio terzo" di negoziazione identitaria (Bhabha, 1994). In particolare, si esamina come il processo di potenziamento della lingua e il rafforzamento delle competenze didattiche abbiano agito da volano per il contrasto all'esclusione sociale e per una nuova comprensione del concetto teorico di "doppia assenza" (Sayad, 2002). Il corso ha favorito l'emergere di dinamiche di mutualismo inedite, in cui il supporto linguistico offerto dai compagni di origine italiana ha attivato nuovi spazi di *agency*. Tale agentività si è manifestata nel ribaltamento dei ruoli e nel riconoscimento delle biografie individuali, attivando pratiche di decostruzione delle narrazioni di odio e promuovendo l'*empowerment* degli studenti con *background* migratorio (Santerini 2017;2020).

L'analisi di articola su tre livelli: l'osservazione partecipante sul campo, avvenuta da maggio 2025 a novembre 2025; il materiale empirico (relazione finale e diari di bordo); il confronto interprofessionale con le docenti e il momento di restituzione con gli studenti e le studentesse, che hanno consentito la validazione dei dati osservati.

I risultati evidenziano come la costruzione di relazioni orizzontali e il successo formativo possano riorientare le narrazioni e le traiettorie di vita, trasformando il rischio di drop-out in resilienza educativa e riaffermando il valore liberatorio del possesso della lingua (Milani & Scuola di Barbiana, 1967).

**Parole chiave:** Background migratorio; Resilienza educativa; Empowerment linguistico; Negoziazione identitaria; Discorsi d'odio.

## BIBLIOGRAFIA

Bhabha H.K. (1994). The postcolonial and the postmodern: The question of agency. *The location of culture*, 171–197.

Milani L. (1967) & Scuola di Barbiana (ed.). *Lettera a una professoressa*. Libreria editrice fiorentina.

Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Mondadori Education spa.

Santerini M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Raffaello Cortina.

Sayad A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Raffaello Cortina.

Whyte, W. F. (1979). On making the most of participant observation. *The American Sociologist*, 56–66.

## AUTRICE

**Chiara Marucci** è dottoranda del DiN in Peace Studies - Educazione alla pace e migrazioni presso le Università La Sapienza e Roma Tre. È inoltre collaboratrice di ricerca presso Archivio Disarmo – IRIAD dove si occupa di migrazioni, educazione alla pace e disarmo.

**CONTRASTARE LO HATE SPEECH:  
comunità di philosophical inquiry nelle scuole per scardinare  
gli stereotipi e i pregiudizi alla base dei messaggi di odio**

Maria Miraglia

*CRIF (Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica)*

Nella lotta al discorso di odio, molta letteratura di riferimento esorta all'attuazione di strategie educative finalizzate alla riflessione critica e alla decostruzione degli stereotipi alla base dello *hate speech* (Waltman, 2018; Cohen-Almagor, 2014; Ziccardi, 2016), al fine di contrastare da un lato la possibile banalizzazione delle espressioni di odio, dovuta alla continua fruizione di tali contenuti (Pasta, 2018); dall'altro il decremento del pensiero empatico, ovvero la capacità di "sentire l'altro" (Santerini, 2019), che le relazioni a distanza inevitabilmente comportano. Alcune ricerche (Save the Children, 2023), infatti, documentano un notevole abbassamento dell'età dei bambini che hanno accesso autonomo ai dispositivi tecnologici. Il divario generazionale che si determina impedisce agli adulti di avere una reale consapevolezza dei contenuti fruiti dai propri figli o studenti. Ne consegue una più facile esposizione di bambini e adolescenti ai discorsi d'odio e al derivante rischio di sviluppare un pensiero stereotipato.

Il contributo proverà a esplorare le potenzialità della *philosophical inquiry*, sul modello della Philosophy for Children (P4C), (Sharp 1992; Lipman, 2003), come strumento educativo finalizzato alla lotta allo *hate speech*. L'indagine filosofica, infatti, permette l'acquisizione di abiti di pensiero critico e riflessivo che consentono la decostruzione di stereotipi e pregiudizi unitamente allo sviluppo della sfera morale e dell'abilità a "mettersi nei panni dell'altro". A tal fine si analizzeranno le modalità che consentono di curvare la metodologia della P4C sull'educazione alla cittadinanza digitale e ai diritti umani, attraverso la creazione di specifici materiali didattici (racconti filosofici in stile Lipman) e/o l'utilizzo e adattamento di altri già presenti in media literacy (Falconi et al., 2018; CE, 2020).

Si proverà, infine, a descrivere come un tale approccio si possa tradurre in operatività pedagogica con ragazze e ragazzi delle scuole secondarie di primo grado.

**Parole chiave:** Hate speech; Philosophy for Children; Educazione al Pensiero critico.

## BIBLIOGRAFIA

CE (Council of Europe). (2020). *Bookmarks. A manual for combating hate speech online through human rights education*. Revised edition.

Cohen-Almagor R. (2014). Countering Hate on the Internet. *Annual Review of Law and Ethics*, 22, 431-443.

Falconi A. et al. (2018). *Silence Hate. Un manuale pratico per educare a contrastare il discorso d'odio*. Retrieved January 9, 2025 from <https://www.silencehate.it/wp-content/uploads/2019/05/silence-hate-unmanuale-pratico.pdf>. (ultimo accesso 12.04.2026).

Lipman M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. analisi socio-educativa dell'odio online*. Scholé.

Santerini M. (2019). Discorso d'odio sul web e strategie di contrasto. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 51-67.

Save the Children (2023). *XIV Atlante dell'infanzia (a rischio) – Tempi digitali*.

s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/xiv-atlante-dellinfanzia-rischio-tempi-digitali.pdf

Sharp A.M. (1992-2018). A letter to a novice teacher: Teaching “Harry Stottlemeier’s discovery” (1992). Reprinted In M. Gregory & M. Laverty (eds.), *In community of inquiry with AnnMargaret Sharp: Childhood, philosophy and education* (pp. 88-95). Routledge.

Waltman M. S. (2018) The normalizing of hate speech and how communication educators should respond, *Communication Education*, 67(2), 259-265.

Ziccardi G. (2016). *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*. Raffaello Cortina Editore.

**AUTRICE**

**Maria Miraglia** è consigliera del Direttivo Nazionale del CRIF, collabora con il DSU (Dipartimento Studi Umanistici) dell'Università di Napoli Federico II su progetti di ricerca nell'ambito della Pedagogia Sociale. Campi di ricerca su cui ha pubblicato: *Philosophy for Children*, strategie educative per il contrasto allo *hate speech*, il costrutto pedagogico della *employability*.

**DISCORSI D'ODIO E VULNERABILITÀ INVISIBILI  
NEI CONTESTI EDUCATIVI:  
l'esperienza dei minori adottati tra stigmatizzazione,  
disagio educativo e resistenza pedagogica**

Angela Muschitiello

*Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*

Nel contesto contemporaneo, segnato da polarizzazione sociale, narrazioni tossiche e pratiche discorsive escludenti, i discorsi d'odio agiscono come dispositivi simbolici capaci di produrre marginalizzazione, ferire i processi di riconoscimento e compromettere il senso di appartenenza. Essi non si manifestano soltanto in forme esplicite di discriminazione, ma anche attraverso linguaggi ordinari, stereotipi, micro-aggressioni e rappresentazioni sociali che colpiscono in modo particolare le vulnerabilità meno visibili.

Tra queste, la condizione dei minori adottati costituisce un ambito ancora poco esplorato nel dibattito pedagogico.

Il contributo intende analizzare come i discorsi d'odio possano incidere sui percorsi di bambini e ragazzi adottati nei contesti educativi, in particolare scolastici, sia in presenza di differenze somatiche, come spesso accade nelle adozioni internazionali, sia attraverso elementi identitari più impliciti, quali il cognome, la discontinuità biografica, la pluralità delle appartenenze familiari e le rappresentazioni stereotipate dell'adozione.

Tali dinamiche possono generare forme di disagio educativo che investono la costruzione dell'identità, il benessere relazionale e la qualità dell'inclusione. Particolare attenzione è rivolta alle situazioni di *special needs adoption*, nelle quali ulteriori fragilità possono amplificare il rischio di stigmatizzazione ed esclusione.

A partire da una prospettiva di pedagogia sociale critica, in dialogo con l'approccio delle *capabilities*, il contributo assume i contesti educativi come spazi ambivalenti, capaci sia di riprodurre logiche escludenti sia di promuovere pratiche di resistenza pedagogica. In tale direzione, dispositivi riflessivi quali la supervisione pedagogica possono sostenere il riconoscimento dei *bias* culturali e la costruzio-

ne di contesti capacitanti, fondati sulla cura delle differenze, sulla comprensione e su una cittadinanza autenticamente inclusiva.

**Parole chiave:** Discorsi d’odio; Adozione; Disagio educativo; Supervisione pedagogica; Inclusione.

## BIBLIOGRAFIA

- Butler J. (1997). *Excitable Speech*. Routledge.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Muschitiello A. (2023). Bambini adottati a scuola: valutare il disagio educativo per promuovere benessere relazionale e inclusione umana. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 176–184.
- Nussbaum M. (2011). *Creating Capabilities*. Harvard University Press.
- Palacios J., Moreno C., & Roman M. (2013). Social competence in internationally adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 357–365.
- Riva M.G. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. *Pedagogia Oggi*, 2, 202–213.
- Santerini M. (2003). La formazione interculturale dei genitori adottivi. *La Famiglia*, 218, 5–14.
- Sen A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Wodak R. (2015). *The Politics of Fear*. Sage.
- Zoletto D. (2012). *Pedagogia interculturale*. Laterza.

## AUTRICE

**Angela Muschitiello** è professoressa ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell’Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”.

## **IL “MASCHILISMO ORECCHIABILE”: quando la musica diviene veicolo di violenza**

Angelica Padalino  
*Università di Foggia*

Le classifiche musicali mostrano che negli ultimi anni il genere più ascoltato, soprattutto dai/dalle giovani, è la trap music. Considerata dagli artisti che la cantano uno strumento di riscatto sociale, essa è al tempo stesso nota alla collettività per le tematiche trattate nei propri brani: vissuti tormentati, rabbia, violenze e disparità di genere. Per tali contenuti la trap è più volte stata accusata di promuovere sessismo e misoginia. Se, quindi, da un lato, le opere appartenenti a questo genere musicale rappresentano le storie di quei ragazzi di strada che grazie alla musica sono riusciti a fare del margine un «luogo di resistenza» e «uno strumento di emancipazione» (hooks, 2020), dall'altro, quella stessa musica, contribuisce a relegare altri gruppi sociali, in particolar modo le donne, configurandosi così come musica che proviene dal margine capace però al tempo stesso di emarginare. Oggi vengono dunque spesso criticate le canzoni ascoltate dalle nuove generazioni, tuttavia, nella musica, se ascoltata con attenzione, non è una novità riscontrare contenuti di questo tipo.

Anche altri generi presentano, infatti, le caratteristiche di quello che Riccardo Burgazzi (2021) definisce “maschilismo orecchiabile”, capace di veicolare una forma di violenza di genere che agisce passando “inascoltata”.

L'intento del contributo è dunque di riflettere sul linguaggio adottato nei testi musicali, contemporanei ma anche “classici” della musica italiana, ragionando dunque sull'importanza dell'educare al linguaggio, una questione che non riguarda solo i/le più giovani, ma tutti noi.

**Parole chiave:** Musica; Violenza; Margine; Genere.

## BIBLIOGRAFIA

- hooks b. (2020). *Elogio del margine*. Scrivere al buio. Tamu.
- Burgazzi R. (2021). *Il maschilismo orecchiabile: mezzo secolo di sessismo nella musica leggera italiana*. Prospero.

## AUTRICE

**Angelica Padalino** è dottoranda di ricerca in Scienze della Formazione, dello Sviluppo e dell'Apprendimento presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia. I suoi studi riguardano principalmente la dispersione scolastica, la devianza minorile e la pedagogia di genere.

**DALLE NARRAZIONI D'ODIO ALLE PRATICHE DI CURA:  
memoria e resistenza educativa nell'esperienza  
delle donne rwandesi sopravvissute al genocidio**

Rosella Persi

*Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"*

Il saggio esplora il ruolo delle pratiche educative nel contrasto ai discorsi d'odio e ai processi di disumanizzazione, a partire dall'esperienza storica del genocidio ruandese del 1994 e dal lavoro dell'associazione Umubyeyi Mwiza, con sede in Italia e attiva in Rwanda, con donne sopravvissute al massacro. Il genocidio rappresenta uno degli esempi più estremi di costruzione sociale dell'odio, alimentato da narrazioni mistificatorie, propaganda e processi sistematici di esclusione.

Attraverso un approccio qualitativo, narrativo e partecipativo, il contributo analizza alcune pratiche promosse dall'associazione sul campo – tra cui momenti di narrazione autobiografica, incontri di mutualità e iniziative pubbliche di testimonianza – come dispositivi educativi capaci di contrastare le logiche disumanizzanti e di generare forme di resistenza simbolica. Tali interventi si configurano come pedagogie della relazione capaci di generare processi di *empowerment*, riconoscimento reciproco e costruzione di comunità inclusive.

Le donne coinvolte emergono non soltanto come sopravvissute, ma come soggetti attivi di resistenza che, attraverso la riappropriazione della parola e la trasmissione intergenerazionale della memoria, contribuiscono a decostruire stereotipi e a promuovere una cultura del riconoscimento tanto nel contesto locale quanto in quelli diasporici.

In questa prospettiva, la memoria e la relazione diventano pratiche pedagogiche e politiche: se i discorsi d'odio operano attraverso la negazione dell'umanità dell'altro, la cura e l'ascolto permettono di ricostruire legami, generare empatie e produrre trasformazioni sociali inclusive e solidali. Si pongono così le premesse indispensabili per un

nuovo cammino, non solo per la nazione rwandese, ma per l'intera comunità umana.

Il lavoro si inserisce nel dibattito sulle pedagogie critiche e decoloniali, proponendo una riflessione sull'educazione come spazio di resistenza e di ricostruzione del legame umano.

**Parole chiave:** Hate speech; Memoria; Cura; Resistenza; Genocidio ruandese

## BIBLIOGRAFIA

Bruner J. (2000) *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.

Freire P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. (Nuova edizione). Edizioni Gruppo Abele.

Hatzfeld J. (2011). *La strategia delle antilopi. Vivere in Ruanda dopo il genocidio*. Bompiani.

Mortari L. (2023) *La cultura della cura: sguardo, ascolto e responsabilità*. Asmepa Edizioni.

Mukagasana Y. & Kazinierakis A. (2001). *Le ferite del silenzio. Testimonianze sul genocidio del Rwanda*. La Meridiana.

Persi R. & Montanari M. (2021). *La narrazione nel processo formativo*. Aracne editrice.

Salsa A. & Bisacca E. (2012). *Eliminazione di massa. Tattiche di contro-genocidio*. Sperling & Kupfer.

Santerini M. (2021) *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Raffaello Cortina.

## AUTRICE

**Rosella Persi** è professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli studi di Urbino "Carlo Bo". Coordina il Centro Interdipartimentale della Ricerca Transculturale Applicata (CIRTA). Le sue ricerche si concentrano su temi quali l'intercultura, il genere, l'ambiente.

**Sessione 2**  
**Generi, identità e relazioni tra educazione e diritti**

Fernando Battista  
Martina Bianchi  
Chiara Borelli  
Sara Bortolati  
Aurora Bulgarelli  
Chiara Carletti  
Simone Colli Vignarelli  
Nunzia D'Antuono  
Stella Rita Emmanuele  
Rosa Gallelli  
Valentina Guerrini  
Gaetana Tiziana Iannone  
Marco Leggieri  
Maria Rita Mancaniello  
Rossella Marzullo  
Anna Grazia Pieragostini  
Stefano Scippo  
Elisabetta Tonon  
Daniela Paz Vargas Castillo  
Lorenzo Zaffram

**ATTRAVERSARE LA SOGLIA PER CREOLIZZARE IL CONFINE.**  
**Arte e corporeità come atto politico trasformativo**

Fernando Battista

*Link Campus University di Roma*

La soglia è uno spazio in cui possono avvenire mutamenti, passaggi (Agamben, 2020) dove si possono *creolizzare*, trasformare, i confini. Questa metamorfosi in ambito pedagogico, significa educare alle relazioni in intercultura attraverso una lente che stabilisca interconnessioni tra il dentro e il fuori stabilendo una visione ecologica interculturale per rileggere le frontiere educative come spazi di passaggio in cui soggetti, culture e linguaggi si trasformano e generano nuove possibilità di relazione. Non si tratta solo di barriere geografiche, ma di confini culturali, storicamente costruiti e socialmente organizzati, che separano e insieme collegano, tradizione e innovazione, centro e periferia, inclusione e marginalizzazione.

Giroux (1992) interpreta l'attraversamento del confine come un atto politico-pedagogico profondo che implica dislocazione, sospensione del controllo e apertura all'Altro e solo in uno spazio estetico e relazionale, può emergere autenticamente. Il confine, allora, si fa soglia e l'attraversarlo diventa atto politico-esistenziale, esperienza che coinvolge identità, emozioni, corpi. Insegnanti, studenti e mediatori diventano esploratori di limiti, attori che abitano e trasformano le linee di divisione, spesso vere e proprie linee politiche che regolano l'accesso al sapere e al riconoscimento, in luoghi di incontro e co-costruzione. Questa visione pedagogica mobile e plurale, in dialogo con la delocalizzazione *altermodern* (Bourriaud, 2005), genera nuove forme di apprendimento situato. L'assunto di fondo è che il corpo e i linguaggi artistici possano sviluppare visioni innovative e all'avanguardia su temi considerati cruciali per l'inclusione e l'interculturalità (Bourriaud, 2014), disegnare quegli spazi intermedi infinitamente fluidi che ritagliano e ridispiegano i confini e accolgono gli incontri. Diventare costruttori di ponti (Langer, 1994) attraverso le arti significa creolizza-

re il confine, dove l'essere non è fondazione ma passaggio, rivelando che ciò che è grande nell'uomo è il riuscire a farsi ponte. Un luogo dove la logica del senso si gioca tra differenza e ripetizione, in cui l'alternanza tra i due mina il concetto di identità costringendo a riformulare un centro sempre decentrato (Deleuze & Guattari, 2003).

**Parole chiave:** Relazione; Corpo politico; Intercultura; Confine; Identità.

## BIBLIOGRAFIA

Agamben G. (2020), *Quando la casa brucia Dal dialetto al pensiero*, Giometti & Antonello.

Battista F. (2024), *Pedagogia del Confine. Storie di corpi in movimento per una geografia delle relazioni*. Edizioni Junior-Spaggiari.

Benasayag M. & Schmit G. (2003), *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.

Bourriaud N. (2005). *Postproduction. Come l'arte riprogramma il mondo*, traduzione italiana di G. Romano. Postmedia.

Bourriaud N. (2014). *Il radicante: per un'estetica della globalizzazione*. Postmedia.

Deleuze G. & Guattari F. (2003). *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*. Castelvecchi.

Fiorucci M. (ed.) (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale*. FrancoAngeli.

Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Raffaello Cortina.

Giroux H.A. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. Routledge.

Langer A. (1994). Tentativo di dialogo per la convivenza interetnica. <https://www.alexanderlanger.org/alexander-langer/testi-e-documenti/scritti-di-alexander-langer/tentativo-di-decalogo-per-la-convivenza-inter-etnica/> (ultimo accesso 12.04.2026).

## AUTORE

**Fernando Battista** è professore associato alla LINK Campus University di Pedagogia Generale e Interculturale e Ph.D. presso Università di RomaTre. È autore di diverse pubblicazioni su temi riguardanti l'ambito educativo e interculturale. Vincitore del Premio Siped 2025 con il volume *Pedagogia del Confine* (ed. Spaggiari).

## **EDUCARE ALLE RELAZIONI INTIME COME PRATICA PEDAGOGICA DI PREVENZIONE DELLA VIOLENZA DI GENERE**

Martina Bianchi

*Università degli Studi Roma Tre*

La violenza di genere, quale fenomeno sistemico e strutturale, si configura come una questione pedagogica cruciale, poiché ostacola l'autodeterminazione e la piena partecipazione alla vita democratica. Essa non si manifesta esclusivamente negli atti espliciti di abuso, ma si radica anche nei processi di socializzazione, nelle rappresentazioni culturali, negli stereotipi di genere e nei modelli relazionali che contribuiscono a normalizzare asimmetrie di potere, controllo e sopraffazione. In questa prospettiva, l'educazione alle relazioni intime assume un ruolo centrale, in quanto consente di intervenire sulle matrici culturali e simboliche della violenza, promuovendo competenze critiche orientate al riconoscimento precoce dei segnali di allarme, alla decostruzione di narrazioni tossiche e al contrasto dei processi di normalizzazione della violenza.

L'educazione alle relazioni si configura, pertanto, come dispositivo pedagogico di prevenzione, capace di agire sulla formazione di soggettività, immaginari e competenze relazionali basate su rispetto, consenso, responsabilità e uguaglianza.

A partire da tale cornice, il contributo presenta i risultati preliminari di un intervento educativo realizzato in ambito universitario e finalizzato alla prevenzione e alla sensibilizzazione sulla violenza di genere. Tale intervento pone al centro i processi di costruzione delle relazioni intime e il riconoscimento delle asimmetrie di potere che possono attraversarle, approfondendo le possibili strategie d'aiuto e promuovendo forme relazionali sane e non violente.

Sul piano metodologico, la ricerca si fonda su un disegno quasi-sperimentale con rilevazione pre-post e integrazione di strumenti quantitativi e qualitativi.

Il contributo intende presentare i risultati preliminari emersi dal-

l'intervento, discutendo il valore dell'educazione alle relazioni affettive come pratica pedagogica di prevenzione, orientata a rafforzare processi di consapevolezza, autodeterminazione e lettura critica delle dinamiche relazionali.

**Parole chiave:** Violenza di genere; Intervento educativo; Prevenzione; Educazione alle relazioni intime.

## BIBLIOGRAFIA

Dutton M.A., & Goodman L.A. (2005). Coercion in intimate partner violence: Toward a new conceptualization. *Sex Roles*, 52(11–12), 743-756.

Fellmeth G.L., Heffernan C., Nurse J., Habibula S., & Sethi D. (2013). Educational and skills - based interventions for preventing relationship and dating violence in adolescents and young adults: a systematic review. *Campbell systematic reviews*, 9(1), i-124.

Kaufman M.R., Williams A.M., Grilo G., Marea C.X., Fentaye F.W., Gebretsadik L.A., & Yedenekal S.A. (2019). “We are responsible for the violence, and prevention is up to us”: a qualitative study of perceived risk factors for gender-based violence among Ethiopian university students. *BMC women's health*, 19(1), 131.

Lange E., & Young S. (2019). Gender-based violence as difficult knowledge: Pedagogies for rebalancing the masculine and the feminine. *International Journal of Lifelong Education*, 38(3), 301–326.

Orr N., Chollet A., Rizzo A.J., Shaw N., Farmer C., Young H., & Melendez-Torres G.J. (2022). School - based interventions for preventing dating and relationship violence and gender - based violence: A systematic review and synthesis of theories of change. *Review of Education*, 10(3), e3382.

Piolanti A., & Foran H.M. (2022). Efficacy of interventions to prevent physical and sexual dating violence among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 176(2), 142-149.

Sinha P., Gupta U., Singh J., & Srivastava A. (2017). Structural violence on women: An impediment to women empowerment. *Indian journal of community medicine*, 42(3), 134-137.

Women U.N., & UNICEF (2018). *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach*. UNESCO Publishing.

**AUTRICE**

**Martina Bianchi** è dottoranda in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale presso l'Università degli Studi Roma Tre. Il suo lavoro di ricerca riguarda la progettazione e l'analisi di interventi educativi per la prevenzione della violenza di genere.

**EPISTEMOLOGIE TRANSFEMMINISTE E QUEER  
E CONTRONARRAZIONI DAI MARGINI  
PER CONTRASTARE L'INGIUSTIZIA EPISTEMICA**

Chiara Borelli

*Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*

A partire dalla riflessione di Fricker e Jenkins sul nesso tra ingiustizia epistemica, ignoranza e marginalizzazione ermeneutica, il contributo intende interrogare il ruolo delle contronarrazioni transfemministe e queer nei contesti educativi. Emblematica, e particolarmente grave, è la condizione delle soggettività trans\*: le narrazioni violente, spesso consapevolmente tendenziose, sulle persone trans\* attraversano i contesti educativi e sociali in modo assai più pervasivo delle testimonianze delle persone trans\*, perpetrando stigma, patologizzazione e ostacoli ai percorsi di crescita e autodeterminazione. Dinamiche simili avvengono anche nei confronti delle persone neurodivergenti, e particolare attenzione richiede l'intersezione tra identità trans\* (e queer) e funzionamento neuroatipico.

In questa prospettiva, il contrasto ai discorsi d'odio e alla marginalizzazione non può ridursi a un generico richiamo all'inclusione, ma richiede una trasformazione radicale delle modalità di produzione, legittimazione e circolazione della conoscenza.

Questo contributo assume la contronarrazione non solo come racconto alternativo dei margini, ma anche come pratica critica di resistenza, capace di generare saperi situati che emergono dalle voci di chi è sistematicamente marginalizzato. Ciò implica il rifiuto di dispositivi che spettacolarizzano la sofferenza o strumentalizzano corpi e storie, e comporta invece la valorizzazione delle pratiche discorsive e conoscitive elaborate da persone e movimenti attivisti che scelgono consapevolmente di parlare di sé. In questa direzione, assumono rilievo le forme di ricerca partecipativa e di co-produzione del sapere trans\*-affermative e trans\*-posizionate, così come quelle neuro-affermative, capaci di riconoscere il valore epistemico dei saperi esperienziali e di sottrarsi a narrazioni vittimizzanti.

Dalla prima infanzia all'accademia, i contesti educativi e chi vi opera sono chiamati a farsi responsabili del benessere di tutte le soggettività, senza divenire complici, neppure in forma inconsapevole, della riproduzione di narrazioni distorte e violente. Le contronarrazioni e le epistemologie transfemministe e queer costituiscono una risorsa decisiva per ripensare l'educazione come spazio di riconoscimento e giustizia epistemica per tutt\*.

**Parole chiave:** Ingiustizia epistemica; Contronarrazioni; Epistemologie transfemministe e queer; Ricerca partecipativa; Neuroqueer.

## BIBLIOGRAFIA

Burgio G. (2025). I generi e i desideri. Tra norme, epistemologie e pedagogie. In B. Mapelli ed.), *Etiche eccentriche. L'uscio stretto della normalità* (pp. 79-91). Edizioni ETS.

Burgio G. (ed.). (2025). *La pedagogia di genere. Analisi, riflessioni e pratiche per educare alle differenze*. UTET Università.

Fricke M., & Jenkins K. (2017). Epistemic injustice, ignorance, and trans experiences. In A. Garry S.J. Khader, & A. Stone (eds.), *The Routledge companion to feminist philosophy* (pp. 268-278). Routledge.

Lorde A. (1984). The master's tools will never dismantle the master's house. In *Sister outsider: Essays and speeches* (pp. 110-114). Crossing Press.

Lorusso M.M., Rosati F., Loopuijt C., Pistella J., Baiocco R. & Albanesi C. (2025). Navigating the gap: Unveiling the hidden minority stressors faced by trans and nonbinary clients in gender affirming pathways. *International Journal of Transgender Health*, 26(2), 330-350.

Marocchini E. (2024). *Neurodivergente. Capire e coltivare la varietà dei cervelli umani*. Tlon.

Santambrogio A. (2022). Scuole come dispositivi di genere binari e cisnormativi. Un'analisi della letteratura pedagogica sull'esperienza scolastica dell3 adolescenti trans\*. *Pedagogia delle differenze - Bollettino della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer"*, 51(2), 283-300.

Santambrogio A. (2025). Fare ricerca pedagogica con studenti trans\*. Una proposta metodologica trans\*-affermativa e trans\*-posizionata. *Education Sciences & Society*, 16(1).

Santambrogio A., & Burgio G. (2024). Promoting gender affirmative pedagogy in Italian early childhood education and care services: Addressing the needs of trans and gender expansive children. *Zero-a-Seis*, 26(50), 603-623.

Walker N. (2025). *Neuroqueer: Autismo e futuri post-normali*. Edizioni ETS.

## AUTRICE

**Chiara Borelli** è assegnista di ricerca presso l'Università di Bologna e docente a contratto di Pedagogia delle differenze presso l'Università di Parma. I suoi interessi di ricerca e pubblicazioni spaziano dall'educazione nature-based all'intersezionalità, dalla pedagogia delle famiglie agli studi di genere.

## EDUCARE ALLA COMPLESSITÀ A PARTIRE DALLE QUESTIONI DI GENERE

Sara Bortolati

*Associazione di Promozione Sociale La Foresta in Testa*

L'intervento presenta alcune riflessioni a partire da laboratori dedicati alle questioni di genere,

indagando il nesso tra educazione alle differenze ed educazione alla complessità. Si sostiene che il genere, in quanto dispositivo normativo, possa essere decostruito attraverso pratiche educative capaci di interromperne la ripetizione e aprire spazi di trasformazione.

A partire dalla prospettiva secondo cui il genere non è un significante neutro né un fatto biologico immutabile (Preciado, 2019), ma qualcosa che si costruisce, si performa e può essere trasformato e sovvertito (Butler, 2006), esso viene analizzato come una ripetizione di atti che si consolidano in assi di oppressione, ma che possono essere interrotti e re-immaginati. L'identità di genere rappresenta quindi un terreno pedagogico privilegiato per analizzare criticamente tali categorie e trasformarle. Il genere e la *queerness* rendono possibile interrogare le relazioni sociali e sovvertire le dinamiche di potere. Ciò consente di orientare le pratiche verso forme non più fondate sulla stereotipia di genere, ma sulla cura e l'autodeterminazione, oltre il genere.

I ruoli e le pratiche sessuali attribuiti al maschile e al femminile possono essere letti come costruzioni sociali iscritte nei corpi che naturalizzano rapporti di potere (Wittig, 2019). In questa prospettiva, il corpo diventa il luogo in cui la norma si iscrive, ma anche uno spazio di rottura dei privilegi legati alle norme genderizzanti, di resistenza e trasformazione (Borghi, 2018).

Prima di proporre attività inclusive, di scoperta del sé e dell'alterità a minor\*, è fondamentale fornire una formazione specifica alla comunità educante. A partire dalla condivisione di conoscenze legate ai *queer studies*, diventa possibile riconoscere e affrontare situa-

zioni critiche nei contesti educativi. L'intervento presenta l'utilizzo di pratiche nella comunità educante come dispositivi formativi, attraverso cui educator\* possono sperimentare situazioni concrete di stereotipia di genere e *queerness*. Pratiche come il teatro dell'oppresso (Boal, 2011) consentono di assumere ruoli diversi favorendo la costruzione di nuove configurazioni relazionali e l'acquisizione di una maggiore consapevolezza delle potenzialità dei corpi, oltre la loro riduzione metonimica alla differenza sessuale.

**Parole chiave:** Genere; Queerness; Educare alla complessità; Dispositivo normativo.

## BIBLIOGRAFIA

Boal A. (2011). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. La Meridiana.

Borghi R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Meltemi.

Butler J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. Routledge; tr. it. di S. Adamo (2013). *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Roma.

Butler J. (1993). *Bodies That matter: On the Discursive Limits of Sex*. Routledge; tr. it. di S. Capelli (1996). *Corpi che contano: i limiti discorsivi del "sesso"*. Feltrinelli.

Butler J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.; tr. it. di Patrizia Maffezoli (2006). *La disfatta del genere*. Meltemi.

Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori; EGA, 2002.

Preciado P.B. (2002). *Manifesto contra sessuale, Il dito e la luna*. Milano.

Wittig M. "La pensée straight" [The straight mind]. (1980) *Questions Féministes. Nouvelles Questions Féministes & Questions Feministes*.

<https://ptilou42.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/la-pensc3a9e-straight.pdf> (ultimo accesso 12.04.2026).

## AUTRICE

**Sara Bortolati** è tutor DSA presso l'Associazione "La foresta in testa" (RM), educatrice presso la Coop. Antropos (RM) e la Coop. Cemea del mezzogiorno (RM).

## **TALKING BACK: la Parola come pratica politica e pedagogica**

Aurora Bulgarelli  
*Link Campus University di Roma*

L'educazione, come sostiene Freire (1968), non può essere considerata una pratica neutrale, ma, al contrario, un'espressione diretta delle dinamiche di potere e dominio che strutturano la società. Tali dinamiche si inscrivono e si riproducono anche attraverso il linguaggio, che diviene uno dei principali dispositivi di regolazione e controllo delle soggettività (Fanon, 1952; Mbembe, 2019; Skutnabb-Kangas, 2000). In questa prospettiva, la Parola non deve essere assunta solo nella sua accezione comunicativa, ma deve essere analizzata come processo pedagogico fondamentale, finalizzato al contrasto dei processi di silenziamento delle soggettività e dei gruppi marginalizzati (Milani, 1965; Dolci, 2015).

Il percorso storico di quella che si potrebbe definire come *pedagogia della parola* trova le sue radici nell'esclusione scolastica e nel conseguente analfabetismo della popolazione considerata subalterna. In questa prima configurazione, lo studio della Parola come strumento di controllo sociale considerava le condizioni socio-economiche di partenza come fattore originario della discriminazione. Tuttavia, nel contesto contemporaneo, è necessario ritenere che le condizioni di esclusione dalla presa di Parola sono radicalmente più complesse, poiché generate simultaneamente su più piani culturali, sociali, individuali e collettivi.

In tale prospettiva, emerge l'esigenza di interrogarsi sulle nuove istanze avanzate dai gruppi marginalizzati e sulla reale accessibilità agli spazi di enunciazione, riconoscimento e autorappresentazione.

L'intento del presente contributo è quello di adottare le prospettive pedagogiche intersezionali, decoloniali e interculturali, per indagare e problematizzare i processi di silenziamento delle identità *pluridiverse* (Borghi, 2020), riflettendo sulla Parola come processo

di (ri)conquista della libertà dalla narrazione dominante e coloniale (hooks, 1994; Lorde, 1984; Moraga & Anzaldúa, 1981).

**Parole Chiave:** Silenziamento; Decolonialità; Presa di parola; Contronarrazione; Alterità.

## BIBLIOGRAFIA

Borghi R. (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Meltemi.

Dolci D. (2015). *Dal trasmettere al comunicare. Non esiste comunicazione senza reciproco adattamento creativo* [Kindle iOS version]. Edizioni Sonda.

Fanon F. (2015). *Pelle nera, maschere bianche*. ETS (ed. orig. *Peau noire, masques blancs*, Parigi, Editions du Seuil, 1952).

Freire P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele (ed. orig. *Pedagogia do oprimido*, 1968).

hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi (ed. orig. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, 1994).

Lorde A. (2022). *Sorella outsider. Scritti politici*. Meltemi (ed. orig. *Sister Outsider: Essays and Speeches*, Crossing Press, 1984).

Mbembe A. (2019). *Nanorazzismo. Il corpo notturno della democrazia*. Laterza.

Milani L. (2023). *L'obbedienza non è una virtù*. Garzanti (Prima ed. 1965).

Moraga C.L. & Anzaldúa G.E. (eds.). (2002). *This bridge called my back. Writings by radical women of color*. Third Woman Press (ed. orig. 1981).

Skutnabb-Kangas T. (2000). *Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates.

## AUTRICE

**Aurora Bulgarelli** è ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale. I suoi interessi di ricerca riguardano il fenomeno delle migrazioni, le disuguaglianze sociali e le questioni di genere, analizzati con lo sguardo della pedagogia critica, intersezionale, decoloniale e interculturale.

**DIRITTI DELL'INFANZIA, GENERI E SESSUALITÀ:  
traiettorie pedagogiche e queer  
a partire da una ricerca qualitativa**

Simone Colli Vignarelli  
*Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Il contributo presenta i nuclei teorici ed empirici di una ricerca dottorale che interroga il rapporto tra diritti dell'infanzia, genere e sessualità attraverso la lente dei *childhood studies* e della pedagogia queer. A partire da tale prospettiva, l'infanzia può essere intesa come dispositivo biopolitico che ri-produce corpi entro norme capitaliste, adultiste e ciseteronormative che inquadrano l'infanzia entro traiettorie di sviluppo verso l'adulità (ri)produttiva. All'interno di tale *framework* teorico, i diritti dell'infanzia – e le *policies* educative che ne derivano – rischiano di divenire parte di un dispositivo che contribuisce a produrre l'infanzia entro l'ordine normativo che definisce quali infanzie – e, di conseguenza, quali adulità – sono degne di essere riconosciute come pienamente umane e, facendo riferimento a Butler, come degne di lutto.

Per abitare tali questioni è stata condotta una ricerca qualitativa, svoltasi attraverso 9 interviste fenomenologiche e queer semi-strutturate e un focus group con giovani LGBTQIA+ tra i 18 e i 25 anni.

La ricerca ha permesso di mettere in luce gli ostacoli incontrati nei percorsi di accettazione, di scoperta di sé e di soggettivazione e, al contempo, le risorse messe in campo per autodeterminarsi. Inoltre, sono state interrogate le rappresentazioni dei diritti dell'infanzia e lo scarto tra le esperienze di vita e i diritti sanciti dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (UNCRC).

In conclusione, i dati raccolti nella presente ricerca consentono di indirizzare i progetti verso una pedagogia queer dei diritti. Quest'ultima, con l'intento di garantire i diritti dell'infanzia a tutti i corpi e le soggettività, intende sovvertire i dispositivi con-formativi che producono traiettorie di vita verso l'adulità ciseterosessuale. A tal fine, essa si costituisce come una postura pedagogica progettuale,

queer e fondata sui diritti tesa a predisporre esperienze educative capaci di rendere intelligibile la pluralità dei corpi e delle soggettività e di legittimare esistenze non-normative.

**Parole chiave:** Infanzie queer; Pedagogia queer; Biopolitica; Diritti dell'infanzia; Childhood studies.

## BIBLIOGRAFIA

Colli Vignarelli S. (2025a). Children's Rights from a Gender and Sexuality Perspective: A Scoping Review. *AboutGender*, 14(28), 530-552.

Colli Vignarelli S. (in press). *La pedagogia queer. Un posizionamento pedagogico in divenire per immaginare futuri possibili*. Civitas educationis.

Foucault M. (1977). *La volontà di sapere*, trad. it., Feltrinelli.

Kong T.S.K., Mahoney D. & Plummer K. (2011). *Queering the interview*. In *Handbook of Interview Research*, Sage Publications, 239-258.

Joosten F. (2024). Queering children's rights: a critical queer analysis of the UNCRC. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 46(2), 208-225.

Rajah J.K. (2018). Queer (In)Human Rights: The (Re)Production of Queer Subjectivity in *International Human Rights Discourse*. SSRN Electronic Journal.

van Manen M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action-sensitive pedagogy*. Routledge.

Wells K. (2011). The Politics of Life: governing childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 15-25.

## AUTORE

**Simone Colli Vignarelli** è dottorando nel DIN "Immagine, Linguaggio, Figura: forme e modi della mediazione" presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli studi di Milano-Bicocca. Ha pubblicato contributi su pedagogia queer, diritti dell'infanzia, educazione alla sessualità e contrasto ai discorsi d'odio.

## IL DOVERE DI ESSERE PERBENE. Riflessioni sulla resistenza delle donne

Nunzia D'Antuono  
*Università degli Studi di Salerno*

John Stuart Mill nel saggio sull'asservimento delle donne dimostra come il principio che regola i rapporti sociali tra i due sessi è da sempre stato scorretto in sé, ricostruendone i fondamenti dalle implicazioni profonde, superiori «a qualsiasi convincimento possa mai risultare da un appello alla ragione».

Questo contributo intende analizzare tale radice culturale che considera la donna come genere sequior, come lo definì anche Schopenhauer nel *L'Arte di trattare le donne*. Del resto, ne *L'Émile* la figura femminile, riportata costantemente alla dimensione biologica del sesso, è compagna dell'uomo, «fatta per piacere e per essere soggiogata».

Nella società contemporanea il muro delle buone convenzioni è ancora alto e le donne nella lotta per l'emancipazione ancora scoprono quanto sia scandaloso il riconoscimento del femminile.

Quanto il percorso sia a ostacoli anche nel mondo occidentale è testimoniato dal romanzo di Arianna Farinelli, *Storia di una brava ragazza*, che a distanza di decenni richiama il titolo di De Beauvoir, *Memorie d'una ragazza perbene* (1958). L'essere e restare perbene è stata la richiesta sociale destinata alle donne il cui corpo ha da sempre dovuto muoversi nell'endiadi madre/vampiro femminile.

Una ricostruzione articolata di quella che Stuart Mill definì «consuetudine universale» tenta di rispondere all'appello a conoscere e comprendere, ad agire e educare per resistere a quei «fantasmi» (Giroux) che, radicati nella storia, continuano a riemergere nel presente, ostacolando il riconoscimento autentico del femminile oltre lo scandalo delle convenzioni.

**Parole chiave:** Convenzione; Genere sequior; Narrativa; Corpo; Maternità.

## BIBLIOGRAFIA

Cantarella E. (2010) *L'ambiguo malanno. Condizione e immagine della donna nell'antichità greca e romana*. Feltrinelli.

Cantarella E. (2021) *Gli inganni di Pandora. L'origine delle discriminazioni di genere nella Grecia antica*. Feltrinelli.

De Beauvoir S. (2025). *Memorie d'una ragazza perbene*, trad. it. di B. Fonzi, Einaudi, 2014, ed. or. 1958.

Farinelli A. (2025). *Storia di una brava ragazza*. Einaudi.

Giroux H.A. (2022). *Pedagogia della Resistenza. Contro la fabbrica dell'ignoranza*, trad. it. di T. Savoia, Anicia.

Ghini G. ed.). (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Il Mulino.

Rousseau J.J. (2013). *L'Émile o dell'educazione*, con un saggio di M. Tournier, trad. di M. Valensise. BUR.

Schopenhauer A. (2000). *L'arte di trattare le donne*. Adelphi.

Stuart Mill J. (2021). *La libertà. L'utilitarismo. L'asservimento delle donne*, introduzione di E. Lecaldano, traduzione e note di E. Mistretta. BUR, pp. 329-484.

Ulivieri S. (ed.). (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. FrancoAngeli.

## AUTRICE

**Nunzia D'Antuono** è ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Salerno. Tra le sue ultime pubblicazioni si segnalano *La cifra umana. Pedagogia interculturale, 'classici', narratività* (Premio Siped 2025) e *Age rem tuam. Educazione e libertà in Antonio Labriola* (2025).

**BULLISMO FEMMINILE E RAPPRESENTAZIONI DELLE FEMMINILITÀ:  
un'analisi visuale  
tra immaginari, pratiche e gerarchie simboliche**

Stella Rita Emmanuele  
*Università degli Studi di Enna "Kore"*

Il contributo esplora il fenomeno del bullismo femminile attraverso un'analisi critica delle rappresentazioni delle femminilità veicolate da disegni, immagini, fotografie e testi di canzoni, adottando un approccio metodologico fondato sulla *visual analysis* e sugli studi di genere. Il materiale deriva da 10 *web-based focus group* che hanno coinvolto 76 studentesse, delle 7 scuole di Palermo (Educandato "Maria Adelaide"; liceo scientifico "Benedetto Croce"; IISS "Ascione"; liceo scientifico "Galileo Galilei"; liceo delle scienze umane "Danilo Dolci"; liceo classico "Vittorio Emanuele II"; IPSSEOA "Pietro Piazza"). L'obiettivo è indagare come gli immaginari culturali e mediali contribuiscano alla costruzione di norme, aspettative e gerarchie tra pari, incidendo sulle modalità con cui le ragazze negoziano appartenenza, popolarità, reputazione e potere nei contesti scolastici e digitali.

A partire da un corpus eterogeneo di materiali iconografici e testuali prodotti e/o condivisi da adolescenti, la ricerca analizza posture, sguardi, composizioni, simboli, lessico e narrazioni ricorrenti, mettendo in luce la presenza di modelli di femminilità competitiva, performativa e fortemente regolata sul piano corporeo ed emotivo. L'aggressività relazionale – esclusione, stigmatizzazione, *body shaming*, diffusione di voci – emerge come pratica inscritta in un sistema di norme che premia l'aderenza a determinati standard estetici e comportamentali, e sanziona le deviazioni attraverso dispositivi simbolici di marginalizzazione.

L'interpretazione visuale consente di cogliere la dimensione implicita e sedimentata del conflitto tra pari, evidenziando come il bullismo femminile non si configuri semplicemente come comportamento individuale deviante, ma come esito di processi culturali che discipli-

nano le femminilità e producono vulnerabilità differenziate.

Il contributo propone, infine, una riflessione pedagogica sull'uso dell'analisi visuale nei contesti educativi come strumento critico per decostruire stereotipi di genere, promuovere consapevolezza mediale e attivare pratiche di prevenzione sensibili alle dinamiche simboliche e relazionali che attraversano l'esperienza adolescenziale.

**Parole chiave:** Bullismo femminile; Rappresentazioni di genere; Analisi visuale; Adolescenti.

## BIBLIOGRAFIA

Burgio G. (ed.). (2025). *La pedagogia di genere. Analisi, riflessioni e pratiche per educare alle differenze*. UTET.

Burgio G. (ed.). (2018). *Il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni*. FrancoAngeli.

De Vita A. & Vittori F. (2024). Bullismo femminile e costruzione dell'identità di genere. In A. De Vita (ed.), *Fragilità contemporanee. Fenomenologie della violenza e della vulnerabilità*. Mimesis.

Stagi L. & Queirolo Palmas L. (eds.). (2015). *Fare sociologia visuale. Immagini, movimenti e suoni nell'etnografia*. Professionaldreamers.

## AUTRICE

**Stella Rita Emmanuele** è dottoressa di ricerca in “Processi educativi nei contesti eterogenei e multiculturali”, Università di Enna “Kore”. Tra le sue ultime pubblicazioni Altamura A., Dello Preite F., Emmanuele S.R. (ed.), *Battaglie quotidiane. Vittimizzazione centrata sui generi*, FrancoAngeli, 2025.

## **CORPI DIVERGENTI PER UN'INCLUSIVITÀ RADICALE. Donne, disabilità, formazione**

Rosa Gallelli  
*Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*

Sedimentati stereotipi associano sia i soggetti con disabilità sia le donne nello stigma della fragilità, della instabilità emotiva e del bisogno di cura intesi come cifre che ne contrassegnano il disvalore. Tale svalorizzazione è ancorata a un costrutto paradigmatico di identità personale che qualifica quest'ultima nei termini maschili della *indipendenza*, del *logos*, della *prestanza abile*. È il modello ideale di individuo celebrato dalla tradizione del pensiero occidentale che ha destinato i corpi e le menti delle donne e delle persone con disabilità a una storia di pesante svalorizzazione.

Le donne con disabilità sono vittime di una doppia discriminazione: rispetto ai soggetti cosiddetti normodotati, per cui il sistema socio-ambientale predispone servizi e opportunità culturali e formative, e rispetto ai bambini, ragazzi e uomini con disabilità, i quali, nonostante gli ostacoli posti dai contesti sociali che raramente predispone spazi, ambienti, servizi e occasioni formative pensati per loro, sono beneficiari di maggiori opportunità rispetto alle persone con disabilità di genere femminile.

L'intervento intende discutere come il riconoscimento delle donne disabili come *soggetti in azione*, capaci di prendere decisioni autonome sulla propria vita e sul proprio corpo comporti la messa in discussione degli stereotipi e dei pregiudizi che le rappresentano come inadatte a prendersi cura di se stesse e degli altri, assessuate e impossibilitate alla vita di coppia, incapaci di ricoprire ruoli di cura (come quello di madre e di moglie). E come, altresì, ciò richieda una riflessione e a una operatività pedagogiche e didattiche che sappiano problematizzare l'esistente e progettare una inclusività critica e radicale.

**Parole chiave:** Donne; Disabilità; Formazione.

**BIBLIOGRAFIA**

Borruso F., Gallelli R. & Seveso G. (eds.). (2022). *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza*. Unicopli.

Garland-Thomson R. (2002). Integrating Disability, Transforming Feminist Theory, *Nwsa Journal*, XIV,3.

Haraway D. (2020). *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto*. Nero.

Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.

Nussbaum M. (2005). *Nascondere l'umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge*. Carocci.

Remotti F. (2022). *Somiglianze. Una via per la convivenza*. Laterza.

**AUTRICE**

**Rosa Gallelli** è professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", dove coordina il Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche e dirige il Corso di Specializzazione TFA-Sostegno.

## CORPI FEMMINILI TRA VISIBILITÀ DIGITALE E PRATICHE DI RESISTENZA EDUCATIVA

Valentina Guerrini  
*Università degli Studi di Sassari*

Nell'attuale ecosistema digitale i corpi femminili sono sempre più esposti a dinamiche di iper-visibilità, sorveglianza sociale e giudizio pubblico alimentate da piattaforme digitali, *social media* e logiche algoritmiche che orientano visibilità, desiderabilità e riconoscimento sociale. In tali contesti, il corpo femminile diviene oggetto privilegiato di normatività estetiche e narrazioni svalutanti che contribuiscono alla costruzione di modelli identitari rigidi e omologanti, spesso interiorizzati fin dall'adolescenza (Foucault, 1975; Butler, 1990; Gill, 2007).

Le forme contemporanee di violenza simbolica e discorsiva, amplificate dalla dimensione digitale, si configurano come dispositivi educativi impliciti capaci di orientare percezioni di sé, relazioni sociali e vissuti corporei, alimentando processi di auto-sorveglianza e conformismo (Bartky, 1990; Bordo, 1993). In questo scenario, educare alla resistenza significa promuovere processi di consapevolezza critica capaci di decostruire stereotipi di genere, riconoscere le dinamiche di potere inscritte nelle rappresentazioni digitali e valorizzare pluralità di corpi, identità e soggettività.

Il contributo si colloca entro una prospettiva pedagogica critica e riflessiva e intende avviare una riflessione teorico-interpretativa sul ruolo dei contesti educativi formali e non formali nel contrastare pratiche di *shamingshaming*, sessismo digitale e normatività estetiche oppressive.

In tale direzione, la Media Education (Buckingham, 2003) e la Pedagogia delle differenze (Lopez, 2018) vengono assunte come dispositivi formativi capaci di promuovere pratiche di resistenza educativa e cittadinanza critica.

L'educazione al corpo, intesa come spazio di riconoscimento e

autodeterminazione, si configura così come pratica politica e trasformativa orientata alla tutela della dignità, alla promozione dei diritti e alla costruzione di comunità educanti inclusive (Mortari, 2006; Nussbaum, 2011; Ulivieri, 2018).

**Parole chiave:** Corpo femminile; Visibilità; Algoritmi; Resistenza educativa; Differenze.

## BIBLIOGRAFIA

- Bartky S.L. (1990). *Femininity and Domination: Studies in the Phenomenology of Oppression*. Routledge.
- Bordo S. (1993). *Unbearable Weight: Feminism, Western Culture, and the Body*. University of California Press.
- Buckingham D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press.
- Butler J. (1990). *Gender Trouble*. Routledge.
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Einaudi.
- Gill R. (2007). *Gender and the Media*. Polity Press.
- Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze*. FrancoAngeli.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Mondadori.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità*. Il Mulino.
- Ulivieri S. (2018). *Corpi violati*. FrancoAngeli.

## AUTRICE

**Valentina Guerrini** è professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale. I suoi interessi di ricerca vertono sull'educazione alle differenze, sulla prevenzione della discriminazione di genere nella formazione, in particolare sul divario di genere nelle discipline scientifiche e sulle competenze digitali dei professionisti dell'educazione.

**STIGMA PRONATALISTA E NON-MATERNITÀ:  
prospettive pedagogiche critiche sulle narrazioni  
childfree e childless**

Gaetana Tiziana Iannone  
*Università degli Studi Roma Tre*

Nel dibattito contemporaneo sulla genitorialità, le esperienze delle donne *childfree* e *childless* offrono un osservatorio privilegiato per interrogare criticamente l'idea di maternità come costruzione sociale e norma identitaria di genere. In un contesto in cui la maternità è percepita come pietra angolare dell'età adulta femminile e riferimento centrale del ruolo sociale attribuito alle donne, le società ancora improntate al pronatalismo la presentano come destino naturale, dovere morale e misura di compiutezza personale (Russo, 1976; Rich, 1976; Santos, 2018). In questo quadro, sia la scelta volontaria di non avere figli (*childfree*), sia la condizione involontaria di non maternità (*childless*) espongono le donne a forme esplicite e sottili di stigma: giudizi morali, delegittimazione, narrazioni deficitanti e processi di esclusione simbolica (Veevers, 1980; Park, 2002).

Il contributo intreccia prospettive femministe e pedagogiche critiche, che leggono la maternità come dispositivo educativo e normativa di genere, e interpretano la non maternità attraverso la lente dello stigma come identità "discredicabile" da negoziare costantemente (Goffman, 1963). La riflessione pedagogica di Demetrio offre chiavi interpretative ulteriori: il "senza figli" costituisce una condizione che la cultura fatica a nominare – un vuoto lessicale – che produce marginalizzazione simbolica, ma che può trasformarsi in spazio formativo e occasione di autoformazione adulta (Demetrio & Rigotti, 2012).

Le testimonianze del progetto Lunàdigas evidenziano rigidi modelli normativi, ma anche la capacità delle donne senza figli di elaborare pratiche di resistenza, risignificazione e ridefinizione della femminilità (Serri et al., 2019).

Obiettivo del contributo è illuminare, da una prospettiva pedagogica e critica, come le narrazioni delle donne *childfree* e *childless*

rivelino le forme manifeste e implicite dello stigma pronatalista. Tali vissuti attivano *agency*, processi di rielaborazione identitaria e percorsi di autodeterminazione. In questa direzione, la prospettiva pedagogica legge il “senza figli” non come mancanza, ma come spazio di possibilità e resistenza alle norme escludenti.

**Parole chiave:** Childfree; Childless; Stigma della non maternità; Pronatalismo; Identità femminili.

## BIBLIOGRAFIA

Demetrio D., & Rigotti C. (2012). *Senza figli. Una condizione umana*. Raffaello Cortina.

Goffman E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Park K. (2002). Stigma management among the voluntarily childless. *Sociological Perspectives*, 45(1), 21–45. University of California Press.

Rich A. (1976). *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*. W. W. Norton.

Russo N.F. (1976). The motherhood mandate. *Journal of Social Issues*, 32(3), 143–153. Society for the Psychological Study of Social Issues.

Santos A.C. (2013). *Social Movements and Sexual Citizenship in Southern Europe*. Houndmills, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Serri N., et al. (2019). *Childless, childfree o lunàdigas? Sulle scelte non riproduttive come sovversione del femminile*. *La camera blu /About gender*, n.21, pp.167-185.

Veevers J.E. (1980). *Childless by Choice*. Butterworths.

## AUTRICE

**Gaetana Tiziana Iannone** è contrattista di ricerca presso l'Università degli Studi Roma Tre. In precedenza ha coordinato il Servizio di Accoglienza e Inclusione (SAI) del Comune di Latina. I suoi interessi riguardano educazione interculturale, inclusione scolastica e comunitaria, politiche educative e metodologie partecipative.

**VIOLENZA DI GENERE ED EDUCAZIONE MASCHILE.**  
**Una riflessione diacronica**  
**tra il romanzo "L'amica geniale" e l'attualità**

Marco Leggieri  
*Università degli Studi della Tuscia*

La violenza di genere rappresenta un fenomeno complesso e strutturale che affonda le sue radici in disuguaglianze storiche, culturali e sociali tra uomini e donne nel corso del tempo. Non può essere affrontata esclusivamente come emergenza educativa, ma deve essere interpretata come questione che richiede interventi sistemici e duraturi, affinché le nuove generazioni possano sviluppare gli anticorpi verso odio ed esclusione (Bianchi et al., 2026).

Il romanzo *L'amica geniale*, ambientato nel secondo dopoguerra, sviluppa come una spirale le vite e le relazioni delle due protagoniste Lenù e Lila, seguendo lo schema del *Bildungsroman* (Sammuto, 2021). Le due amiche subiscono, affrontano e resistono a un mondo maschile fatto da padri, mariti e datori di lavoro che agiscono con la violenza per correggerle e possederne i corpi, con la parola per zittirle e infine educarle (Jobey, 2015). Nel tempo, i diritti delle donne si sono espansi ma permangono nella società sacche di stereotipi (Fiorucci, 2019) che conservano le narrazioni discriminanti verso il genere femminile. L'avvento delle nuove tecnologie ha permesso la diffusione di fenomeni sessisti e violenti che dilagano in rete, come il revenge porn (Paiano, 2024) ma anche di movimenti di resistenza come il #MeToo (Santerini, 2021).

Da alcune recenti indagini (Ipsos, 2026) e ricerche svolte nella scuola secondaria, tuttavia, emerge la convinzione maschile per cui la parità è ormai raggiunta e la nostalgia verso alcuni crismi sessisti del passato, come la relegazione della donna alla cura dell'ambiente domestico e lo stigma sociale verso la libertà femminile. In tempi di incertezze e conflitti globali, pertanto, scuola e famiglia dovrebbero riscoprire l'importanza del proprio ruolo, favorendo l'accesso libero all'educazione sesso-affettiva nella scuola, perché la riflessione su

consenso, ruoli di genere e rispetto delle differenze (Loiodice, 2023) passa soprattutto dall'educazione dei maschi (Burgio 2020; 2023).

**Parole chiave:** Questioni di genere; Romanzo; Hate speech; Scuola; Educazione maschile.

## BIBLIOGRAFIA

Bianchi L., Crescenza G., Riccardi V., Iori V. & Leggieri M. (2026). Transformative and Emancipative Pedagogy: Intercultural Education and Global Civic Education for the Promotion of the Common Good. In A. Cortijo Ocaña & V. Martines (eds.), *Political Theory, History, and Modern Practice for the Common Good* (pp. 165-194). IGI Global.

Burgio G. (2020). Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della maschilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), 27-42.

Burgio G. (2023). Formare i docenti per insegnare la pluralità del maschile. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 233-240.

Fiorucci M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 15-34.

Jobey L. (2015). Intervista e Elena Ferrante: i miei libri e l'enigma della mia vera identità. *Il Sole24ore*, 23.12.2015.

<https://st.ilsole24ore.com/art/cultura/2015-12-22/intervista-elena-ferrante-miei-libri-e-enigma-mia-vera-identita-202748.shtml> (ultimo accesso 12.04.2026).

Ipsos (2026). *International Women's Day*.

<https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2026-03/IWD%202026%20Global%20Charts%20FINAL.pdf> (ultimo accesso 12.04.2026).

Loiodice I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Progedit.

Paiano A.P. (2024). Revenge porn ed educazione affettivo-sessuale. In G. Crescenza ed.), *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali*, (pp. 89-99). Progedit.

Sammut P. (2021). *Donne e spazi nella tetralogia L'amica geniale di Elena Ferrante: un Bildungsroman del ventunesimo secolo?* University of Malta.

Santerini M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Raffaello Cortina.

**AUTORE**

**Marco Leggieri** è dottorando di ricerca e professore a contratto nell'area pedagogica in diversi percorsi di formazione degli insegnanti. Interessi di ricerca: discorsi d'odio, generi, formazione dei docenti in prospettiva interculturale. Autore di numerosi saggi e contributi su riviste nazionali e internazionali. Vincitore del Premio Riccardo Massa 2026.

**MASCHILITÀ RECLUSE.**  
**Adolescenza, omosocialità e pedagogie della resistenza**  
**negli Istituti Penali Minorili**

Antonio Raimondo Di Grigoli, Maria Rita Mancaniello  
*Università di Siena*

Nel contesto italiano degli Istituti Penali per i Minorenni (IPM), la popolazione detenuta è quasi interamente composta da ragazzi ed è caratterizzata da traiettorie biografiche segnate da marginalizzazione sociale, scolastica e familiare. I dati più recenti evidenziano un aumento delle presenze e una significativa incidenza di giovani con *background* migratorio, in un quadro di vulnerabilità sociali e percorsi educativi interrotti (Antigone, 2025).

In ambito pedagogico, tali dinamiche sono state analizzate nel rapporto tra adolescenza, devianza e istituzioni penali minorili, mettendo in discussione il ruolo educativo delle pratiche trattamentali nei contesti detentivi (Decembrotto, 2024). Gli studi sull'adolescenza interpretano questa fase come processo critico di costruzione identitaria e relazionale, in cui marginalità ed esperienze di vulnerabilità incidono sulla formazione delle soggettività giovanili (Mancaniello, 2022). Gli IPM rappresentano uno spazio sociale in cui i processi di soggettivazione si intrecciano con dinamiche di disciplinamento e configurazioni di potere strutturate anche attraverso genere, classe sociale e provenienza migratoria (Zizioli, 2021); tuttavia, la letteratura pedagogica italiana ha raramente interrogato in modo esplicito il ruolo della costruzione delle maschilità in tali contesti.

Nelle teorie critiche sulle maschilità, queste sono intese come configurazioni sociali costruite attraverso gerarchie di potere tra uomini e contesti istituzionali (Connell & Messerschmidt, 2005; Di Grigoli, 2025). Nei contesti carcerari, tali dinamiche rafforzano modelli egemonici fondati su dominio, controllo delle emozioni e gerarchie tra pari (Burgio, 2012; Caldarera, 2025), incidendo sui processi identitari di giovani segnati da esperienze di trauma e vulnerabilità (Cesaroni, Maycock & Vaswani, 2023). In una prospettiva critica, il lavoro si col-

loca nel quadro delle pedagogie della resistenza (Giroux, 2013; Tarozzi, 2023) e propone piste teoriche per una pedagogia delle maschilità nei contesti penali minorili, orientata alla decostruzione delle gerarchie di genere e alla promozione di percorsi educativi capaci di riconoscere vulnerabilità e pluralità delle soggettività.

**Parole chiave:** Adolescenza; IPM; Omosocialità; Maschilità; Pedagogia critica.

## BIBLIOGRAFIA

Antigone (2025). *XXI Rapporto sulle condizioni di detenzione. Minori*. Associazione Antigone.

Burgio G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Mimesis.

Connell R.W. & Messerschmidt J.W. (2005). “Hegemonic masculinity: Rethinking the concept”. *Gender & Society*, 19(6), 829–859.

Caldarera R. (2025). *Maschilità detenute. Dagli spazi di socializzazione al campo del penitenziario*. PM Edizioni.

Cesaroni C., Maycock M. & Vaswani N. (2023). “Incarcerated young men, masculinity, and trauma”. *Men and Masculinities*, 26(2), 188–209.

Decembrotto L. (2024). *Educare in carcere. Elementi di critica pedagogica al paradigma rieducativo*. Erickson.

Di Grigoli A.R. (2025). *Educare figli maschi. Un'introduzione alla pedagogia critica sulle maschilità*. FrancoAngeli.

Giroux H.A. (2013). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury.

Mancaniello M.R. (2022). “Essere adolescenti detenuti negli istituti penali minorili durante la pandemia”. *Critical Hermeneutics*, 6(1), 123–150.

Tarozzi M. (2023). *Imparare a resistere. Pedagogia della resistenza*. Mimesis.

## AUTRICE-AUTORE

**Maria Rita Mancaniello** è professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Siena. I suoi studi riguardano l'adolescenza, la devianza e i processi di soggettivazione, con particolare attenzione al paradigma della “catastrofe” e all'educazione nei contesti penali minorili.

**Antonio Raimondo Di Grigoli** è borsista di ricerca presso l'Università di Siena. Le sue ricerche riguardano i processi di costruzione delle identità di genere in adolescenza in ambito pedagogico, con un focus specifico sulle prospettive queer e decoloniali.

## LE DONNE, I FEMMINISMI E L'UTOPIA DI UNA TRASFORMAZIONE INCOMPIUTA TRA PATRIARCATO E POST-PATRIARCATO

Rossella Marzullo

*Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria*

Il patriarcato, storicamente e soprattutto per la tradizione femminista, indica il sistema di dominio maschile, come sistema universale di rappresentazione e organizzazione della società – e quindi fonte di legittimità dell'ordine sociale, politico e sessuale – basato su una supposta superiorità del maschile sul femminile.

Da sempre bersaglio delle rivendicazioni e delle lotte femministe, oggi, sulla base di nuovi paradigmi emergenti, questo ordine simbolico è in crisi: l'affermarsi del femminile rende impossibile continuare a pensare al maschile in termini di superiorità e universalità. In questo senso si parla di post-patriarcato.

Il tema involge anche la questione dell'identità femminile. L'identità è legata a molteplici variabili e non può rimanere ancorata all'idealtipo della donna occidentale. Già durante la terza ondata femminista si avviò una critica radicale sul punto, di cui furono protagoniste le donne nere, le lesbiche, le chicane e tutte le militanti non occidentali in generale. Stava emergendo il tema del doppio patriarcato. Doppio perché la donna non occidentale si scopriva oggetto di una duplice esclusione: razziale e sessuale.

In *Terre di confine* del 1987, Gloria Anzaldúa, chicana e omosessuale, offrì diverse immagini esemplificative di come la donna di origine latina fosse vittima addirittura di una tripla, se non quadrupla, discriminazione: razziale in virtù del colore della pelle e della sua etnia, di classe perché economicamente svantaggiata, di genere in quanto donna, ed eventualmente di orientamento sessuale qualora non conforme al regime normativo dell'eterosessualità. Dunque è urgente ridefinire i temi centrali delle questioni di genere, abbandonando paradigmi fuori dal tempo. È essenziale il recupero del concetto di "intersezionalità" di Kimberlé Williams Crenshaw che già a

partire dagli anni '90 del secolo scorso faceva rilevare che molti sono i profili della marginalizzazione delle donne nei processi sociali e su questi si intende costruire l'analisi di questo studio.

**Parole chiave:** Femminismi; Patriarcato; Identità; Intersezionalità; Diritti.

## BIBLIOGRAFIA

Anzaldúa G. (1987). *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*, Aunt Lute Books.

Crenshaw K.W. (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, Article 8.

Demaria C. (2016). Intersezionalità e femminismo transnazionale tra costruttivismo, post-strutturalismo e performance epistemologiche, *Scienza & Politica*, XXVIII(54), 71–85

hooks b. (1981). *Ain't I a Woman? Black women and feminism*. South End Press.

Marchetti S. (2003). Intersezionalità, IMP Le etiche delle diversità: *Saggi*, 2 maggio 2013, pp. 133–148.

Marzullo R. (2022). *Abissi e disarmonie. Analisi pedagogica delle relazioni familiari disfunzionali*. FrancoAngeli.

Mc Robbie A. (2009). *The Aftermath of Feminism. Gender, Culture and Social Change*. Sage.

Pesole, E. (2016). Femminismo transnazionale. In S. Marchetti, J.M.H. Mascot, V. Perilli (eds), *Femministe a Parole. Grovigli da Districare*, Ediesse (pp. 106–110).

Santelli Beceгато L. (2003). Le donne, La pace e il valore della non violenza, *Studium educationis*, 2, 532–544.

Spivak G.C. (2004). *Critica della ragione postcoloniale*. Meltemi, ed it. a cura di In P. Calefato (ed.), trad. a cura di A. D'Ottavio.

## AUTRICE

**Rossella Marzullo** è professoressa associata di Pedagogia Generale e Social. Prorettrice delegata all'Orientamento, componente del Comitato Unico di Garanzia, è autrice di saggi e articoli sulle relazioni familiari disfunzionali, sulla tutela dei minori e delle donne di 'ndrangheta e sulla violenza di genere.

## **EDUCARE ALLE EMOZIONI ATTRAVERSO L'OSSERVAZIONE DESCRITTIVA NON GIUDICANTE**

Anna Grazia Pieragostini  
*Istituto Comprensivo Statale "Carmine" di Viterbo*

Nell'attuale contesto scolastico l'istruzione, la trasmissione del sapere e l'educazione passano attraverso la stimolazione cognitiva. Le metodologie utilizzate passivizzano studente e docente; l'uno impegnato ad ascoltare, comprendere, memorizzare, l'altro a trasmettere tramite l'uso della parola. Entrambi sono orientati alla performance e al rendimento.

La persona appare svuotata della dimensione emotiva, distante dalla percezione del sé corporeo, che è il luogo dentro il quale le emozioni si generano e si avvertono. Ne risulta compromessa la relazione interpersonale, giocata sul piano dei ruoli e delle funzioni anziché su quello dell'identità personale.

Il recupero di una migliore capacità di percezione, con il metodo dell'osservazione descrittiva non giudicante, genera capacità di ascolto e di relazione empatica e autentica. La quotidianità della vita scolastica consente, se orientata al contatto con il sé corporeo e con i propri vissuti emotivi, di gestire efficacemente le dinamiche inter e intra generazionali, rinforzando atteggiamenti di corresponsabilità basati sul senso di appartenenza.

Il contributo fonda le sue basi scientifiche sulla Psicomotricità Relazionale di Aucouturier e Lapierre. La percezione del sé identitario e corporeo si ispira ai principi della Psicologia Bionomica di H. Schultz e della sua applicazione attraverso il Training Autogeno. Si fa riferimento anche alle teorie della *Embodied Education* e dell'Apprendimento Situato.

Questi principi possono diventare generatori di pratiche che basano l'apprendimento sulla scoperta di sé e delle proprie risorse attive. Una sostanziale trasformazione della qualità delle relazioni nel contesto scolastico diventa un investimento sulla trasformazione

graduale dei contesti ambientali, familiari e sociali.

L'accompagnamento alla conoscenza di sé può far emergere il disagio giovanile, intercettandolo prima che si strutturi e dia luogo ad agiti emotivi (rabbia, frustrazione, isolamento, autolesionismo), consentendo prevenzione e opportunità di intervento mirato.

**Parole chiave:** Scuola; Educazione emotiva; Osservazione descrittiva non giudicante; Percezione corporea.

## BIBLIOGRAFIA

Aucouturier B. (2005). *Il metodo Aucouturier. Fantasmi d'azione e pratica psicomotoria*. FrancoAngeli.

Aucouturier B. (2017). *Agire, giocare, pensare. I fondamenti della pratica psicomotoria, educativa e terapeutica*. Raffaello Cortina.

Bettini M. (1998). *Corpo e relazione. La psicomotricità relazionale nelle istituzioni educative*. FrancoAngeli.

Lapierre A. (2001). *Dalla psicomotricità relazionale all'analisi corporea della relazione*. Armando Editore.

Nicolodi G. (1992). *Maestra, guardami! Il comportamento del bambino a scuola come linguaggio*. Edizioni CSB.

Schultz J.H. (2001). *Psicoterapia bionomica. Un esperimento fondamentale*. Elsevier-Masson.

Schultz J.H. (1996). *Il Training Autogeno. Metodo di autodistensione da concentrazione psichica*. Feltrinelli.

Vecchiato, T. (2017). *Prevenire la povertà educativa. Nuove sfide per il welfare*. Carocci

Wallon H. (1952). *L'importanza del movimento nello sviluppo psicologico del bambino*. Einaudi.

## AUTRICE

**Anna Grazia Pieragostini** è dirigente scolastica specializzata nella Psicomotricità educativa ad orientamento integrato e nell'applicazione delle tecniche del Training Autogeno.

## **AUTODETERMINAZIONE E UGUAGLIANZA DI GENERE: il potenziale contributo di un'educazione montessoriana**

Stefano Scippo  
*Università degli Studi della Tuscia*

In un contesto segnato dalla persistenza di disuguaglianze e violenze legate al genere (Ntoimo et al., 2021), l'educazione assume un ruolo centrale nella prevenzione dei fenomeni discriminatori e nella promozione di relazioni più eque. I dati sulla diffusione della violenza, anche in ambito domestico (The Lancet Public Health, 2022; Barchielli et al., 2021; Sdao et al., 2021), mostrano come tali dinamiche affondino le radici in strutture culturali e sociali che possono essere messe in discussione sin dalla prima infanzia (Duke & McCarthy, 2009).

L'approccio montessoriano, pur non configurandosi esplicitamente come modello di educazione di genere, include attività di vita pratica che assumono, in questa prospettiva, un ruolo particolarmente significativo: la cura condivisa degli spazi e delle attività quotidiane contribuisce a mettere in discussione stereotipi tradizionali e a promuovere forme di responsabilità comuni, indipendenti dal genere. Ma il potenziale trasformativo dell'approccio Montessori non si limita a un superamento di ruoli di genere nella gestione di attività di cura dell'ambiente. Esso si radica più profondamente in principi coerenti con la promozione dell'uguaglianza e del rispetto tra le persone: il rispetto dell'essere umano, lo sviluppo dell'autonomia e la libera scelta. Questi principi, se attuati in modo autentico, favoriscono processi di autodeterminazione che consentono a bambine e bambini di crescere secondo le proprie inclinazioni, liberi innanzitutto dal dominio adulto, oltre che da vincoli a ruoli o aspettative rigidamente definiti (Montessori, 1999).

Tuttavia, l'implementazione di tali principi incontra diversi ostacoli, legati a vincoli organizzativi, pratiche valutative e disfunzioni nella selezione e formazione degli insegnanti (Scippo, 2023a), che

possono limitarne la portata trasformativa. Da qui emerge la necessità di superare quei vincoli organizzativi e culturali che ostacolano una piena attuazione dei principi montessoriani, al fine di promuovere contesti educativi non oppressivi, capaci di sostenere l'autodeterminazione e prevenire la riproduzione di relazioni di dominio.

**Parole chiave:** Autodeterminazione; Educazione di genere; Pedagogia montessoriana; Prevenzione della violenza di genere.

## BIBLIOGRAFIA

Barchielli B., Baldi M., Paoli E., Roma P., Ferracuti S., Napoli C., Gianini A.M., & Lausi G. (2021). When “stay at home” can be dangerous: Data on domestic violence in Italy during COVID-19 lockdown. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 1-11.

Duke T.S., & McCarthy K.W. (2009). Homophobia, sexism, and early childhood education: A review of the literature. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(4), 385–403.

Lancet Public Health, The. (2022). Violence against women: Tackling the other pandemic. *The Lancet Public Health*, 7(1), e1.

Montessori M. (1999). *La scoperta del bambino*. Garzanti.

Ntoimo L.F., Eimuhi K.E., Omonkhua A., & Okonofua F.E. (2021). Intimate partner violence: A global challenge to sustainable development. *African Journal of Reproductive Health*, 25(4), 11–16.

Scippo S. (2020). L'insegnamento delle discipline STEM in Italia. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13(25), 35–48.

Scippo S. (2023a). *L'educazione Montessori oggi in Italia: Un'indagine sulla scuola primaria*. ETS.

Sdao P., Pisanu S., & Veltri A. (2021). Data from the Italian Network of Anti-violence Centres during the COVID-19 pandemic. In *ICGR 2021: 4th International Conference on Gender Research* (p. 262). Academic Conferences International Ltd.

## AUTORE

**Stefano Scippo** è ricercatore nel settore della didattica e pedagogia speciale. Ha lavorato come insegnante montessoriano di scuola primaria e come formatore in diversi ambiti: specializzazione per il sostegno, Servizio Civile, educazione finanziaria e neoimprenditoria.

## **TEATRO DELL'OPPRESSO E PEDAGOGIA DI GENERE: pratiche performative per la decostruzione della violenza**

Elisabetta Tonon  
*Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*

Nel quadro delle pedagogie critiche contemporanee, attraversate dall'urgenza di contrastare processi di disumanizzazione e riproduzione delle disuguaglianze, il contributo propone una riflessione sul potenziale trasformativo dei dispositivi performativi partecipativi nei contesti educativi. In particolare, si presentano gli esiti di una ricerca-azione che impiega il Teatro dell'Oppresso come pratica situata di decostruzione degli immaginari affettivi e relazionali connessi alla violenza di genere.

L'analisi prende in esame un'esperienza sviluppata in collaborazione con un Centro Antiviolenza (*Fake Love Teatro*), intesa come setting pedagogico ibrido in cui dimensione estetica e intenzionalità formativa si co-implicano. Attraverso tecniche di teatro-forum e pratiche di riscrittura scenica dei copioni relazionali, il dispositivo attiva processi di emersione, problematizzazione e rinegoziazione dei modelli affettivi interiorizzati, sollecitando una partecipazione che eccede la fruizione e si configura come presa di parola situata. In tale prospettiva, il teatro è assunto non solo come medium espressivo, ma come pratica epistemica capace di generare forme di conoscenza incarnata e situata, incidendo sulla dimensione pre-riflessiva degli stereotipi.

L'esperienza evidenzia come l'attivazione corporea e simbolica consenta di rendere visibili le matrici culturali della violenza e di aprire spazi di *agency*, ampliando le possibilità di azione e di scelta dei soggetti nei contesti relazionali. I risultati indicano la rilevanza di approcci pedagogici che integrano dimensioni estetiche, relazionali e politiche, contribuendo alla costruzione di pratiche educative orientate alla giustizia sociale.

**Parole chiave:** Teatro dell'Oppresso; Pedagogia di genere; Ricerca-azione; Violenza simbolica; Trasformazione sociale.

## BIBLIOGRAFIA

- Boal A. (2000). *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press.
- Boal A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors*. Routledge.
- Buccolo M., Mongili S., & Tonon E. (2012). *Teatro e formazione*. FrancoAngeli.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress*. Routledge.
- hooks b. (2000). *All About Love*. William Morrow.
- Mezirow J. (2000). *Learning as Transformation*. Jossey Bass.
- Nussbaum M.C. (2011). *Creating Capabilities*. Harvard University Press.
- Orefice P. (2006). *La ricerca azione partecipativa*. Liguori.
- Tonon E. (2025). Teatro, pedagogia di genere e Capability Approach, in *Pedagogia e Vita*, 1.

## AUTRICE

**Elisabetta Tonon** è dottoranda in Scienze Politiche e Sociali per la Sicurezza e lo Sviluppo presso l'Università degli Studi di Bari e Cultrice della materia in Processi educativi e per l'inclusione sociale. Si occupa di prevenzione della violenza di genere attraverso metodologie partecipative e teatrali.

**DECOLONIZZARE IL CURRICULUM:  
la categoria di corpo-territorio come prospettiva pedagogica  
femminista nell'istruzione superiore latinoamericana**

Daniela Paz Vargas Castillo  
*Universidad Viña del Mar*

Il presente contributo intende problematizzare la persistenza di strutture androcentriche ed eurocentriche nei curricula dell'istruzione superiore in America Latina, che hanno storicamente contribuito a rendere invisibile il corpo come dimensione costitutiva della conoscenza. Attraverso un approccio qualitativo di matrice femminista e intersezionale, si analizza come l'università operi quale dispositivo di colonialità del sapere, riproducendo la scissione tra ragione e corpo e relegando le soggettività dissidenti, razzializzate e femminilizzate ai margini dell'episteme.

A partire da tale quadro critico, la ricerca propone la categoria di Corpo-Territorio, elaborata nell'ambito del femminismo comunitario, come chiave interpretativa e dispositivo pedagogico capace di mettere in discussione le logiche tradizionali del curriculum. Tale prospettiva consente di transitare da una pedagogia fondata sulla distanza e sull'astrazione a una prassi del *sentipensar*, in cui la conoscenza si costruisce a partire dall'esperienza situata, dalla memoria e dalla corporeità.

Si sostiene che la decolonizzazione del curriculum non possa limitarsi all'inclusione di contenuti plurali, ma richieda una trasformazione profonda orientata alla giustizia curricolare, in cui il corpo viene riconosciuto come primo territorio di sovranità, resistenza e produzione di senso. In questa prospettiva, l'aula si configura come uno spazio di *acuerpamiento*, in cui emergono pedagogie della cura, della tenerezza radicale e dell'insorgenza degli affetti. Infine, si evidenzia come il rafforzamento di pedagogie critiche e decoloniali contribuisca a disarticolare le violenze simboliche e a promuovere un'istruzione superiore pluriversale, situata e impegnata nelle realtà sociopolitiche di Abya Yala.

Tale proposta si iscrive nelle pedagogie della resistenza, concependo l'educazione come pratica trasformativa orientata alla giustizia sociale ed epistemica.

**Parole chiave:** Decolonizzazione curricolare; Corpo-territorio; Femminismo decoloniale; Istruzione superiore; Intersezionalità situata.

## BIBLIOGRAFIA

Cumes A. (2012). Donne maya, patriarcato e colonialità. *Anuario de Hoja de Lunes*, (1), 34–45.

Curiel O. (2015). *Decolonizzare il femminismo: Strategie teoriche e politiche*. Vindicación.

Espinosa Miñoso Y. (2014). *Tessere in altro modo: Femminismo, epistemologia e prospettive decoloniali in Abya Yala*. Editorial Universidad del Cauca.

Gómez Grijalva D. (2012). *Il mio corpo è un territorio politico*. Brecha Lésbica.

<https://brechalesbica.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/mi-cuerpo-es-un-territorio-politico-dorotea-gomez.pdf>

Guzmán A. (2019). *Decolonizzare la memoria, decolonizzare i femminismi*. Tinta Limón.

Lugones M. (2008). Colonialità e genere. *Tabula Rasa*, (9), 73–101.

Maffia D. (2007). Epistemologia femminista: La sovversione semiotica delle donne nella scienza. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 63–98.

Segato R.L. (2018). *Contro-pedagogie della crudeltà*. Prometeo Libros.

Viveros Vigoya M. (2016). L'intersezionalità: Un approccio situato alla dominazione. *Debate Feminista*, 52, 1–17.

Walsh C. (2013). *Pedagogie decoloniali: Pratiche insorgenti di resistere, (ri)esistere e (ri)vivere*. Edizioni Abya-Yala. (Serie Pensiero decoloniale)

## AUTRICE

**Daniela Paz Vargas Castillo** è dottoranda in Studi di Genere e Politiche di Uguaglianza (Universidad de Valencia) e docente presso l'Universidad Viña del Mar. La sua ricerca si concentra su genere, intersezionalità, inclusione e violenze simboliche nell'istruzione superiore, con partecipazione a progetti Fondecyt.

## RIFLESSIONI PEDAGOGICHE SULL'“OMOCAUSTO”. Quale ruolo per la memoria?

Lorenzo Zaffram  
*Sapienza Università di Roma*

Con il termine “*Omocausto*” si fa riferimento alla persecuzione delle persone omosessuali, e in generale appartenenti alla comunità LGBTQIA+, nella Germania nazista, intensificata dall'applicazione del Paragrafo 175 in un contesto segnato da una crescente omolesbo-bi-transfobia istituzionale. Diversa fu la situazione italiana: nel regime di Benito Mussolini, l'omosessualità non fu oggetto di una politica sistematica di sterminio, ma venne repressa attraverso pratiche di controllo sociale, come il confino. Sebbene non si possa parlare di “*Omocausto*” come di un progetto genocidario analogo a quello formalizzato durante la Conferenza di Wannsee, furono comunque attivati dispositivi di discriminazione e persecuzione tra cui la medicalizzazione dell'omosessualità.

Le riflessioni di Mosse (1996) e Rinaldi (2016) consentono di comprendere il ruolo delle intersezioni tra sapere scientifico e ideologia nella definizione dei confini tra norma e devianza. Alcune testimonianze evidenziano, inoltre, come nei lager nazisti il tasso di mortalità degli omosessuali fosse particolarmente elevato, secondo solo a quello degli ebrei.

In prospettiva pedagogica, emergono due direttrici principali di riflessione: da un lato, figurano i processi di classificazione, discriminazione e persecuzione di soggettività LGBTQIA+ come dispositivi di “pulizia sociale” in nome di un principio di tutela della morale pubblica; dall'altro, c'è il ruolo della memoria, che, dalla lezione di Todorov (2018), necessita di farsi “esemplare” per poter connettere il passato al presente, facendosi risorsa per orientare la costruzione del futuro.

**Parole chiave:** Omocausto; Pedagogia della memoria; Memoria esemplare; Medicalizzazione dell'omosessualità.

**BIBLIOGRAFIA**

- Bravi L. (2023). *Percorsi storico-educativi della memoria europea. La Shoah nella società italiana*. FrancoAngeli.
- Consoli M. (1991). *Homocaust*. Edizioni Kaos.
- De Leo M. (2021). *Queer. Storia culturale della comunità LGBT+*. Einaudi.
- Giles G.J. (2010). The Persecution of Gay Men and Lesbians during the Third Reich. In J. Friedman (ed.), *The Routledge History of the Holocaust*. (pp. 385- 396). Routledge.
- Heger H. (2019). *Gli uomini con il triangolo rosa*. Edizioni Sonda.
- Mosse G. (1996). *Sessualità e nazionalismo: mentalità borghese e rispettabilità*. Laterza.
- Rinaldi C. (2016). *Sesso, sé e società. Per una sociologia delle sessualità*. Mondadori Università.
- Todorov T. (2018). *Gli abusi della memoria*. Meltemi.
- Vaccarelli A. (2023). *Ai limiti dell'umano. La Shoah e l'educazione*. FrancoAngeli.

**AUTORE**

**Lorenzo Zaffram** frequenta il Dottorato di Interesse Nazionale (DIN) in Peace Studies (Sapienza Università di Roma), curriculum 4 “educazione alla pace e migrazioni” (borsa assegnata dall’Università degli Studi dell’Aquila). Nel suo progetto di ricerca indaga il ruolo della memoria per la costruzione di una cultura di pace.

**Sessione 3**  
**Pedagogie della relazione, della cura e dell'empatia**

Fabio Alba  
Dimitris Argiropoulos  
Macarena Astudillo Vàsquez  
Gennaro Balzano  
Vito Balzano  
Berardi Ilaria  
Tiziana Chiappelli  
Paola Dal Toso  
Francesca Dello Preite  
Giulia Donatelli  
Alessandro Peter Ferrante  
Fabio Carlo Ferrari  
Vanda Fontana  
Pasquale Gallo  
Sabina Leoncini  
Marco Iori  
Paola Martino  
Giulia Melchiorri  
Tiziana Migliaccio  
Migena Rexha  
Maddalena Scarpa  
Debora Tringali  
Matteo Umbro  
Chiara Urbani  
Elisabetta Villano

## **OLTRE LA NUDA VITA: riflessioni pedagogiche sulla non sostenibilità dei corpi migranti**

Fabio Alba  
*Università degli Studi di Palermo*

Il presente contributo intende offrire una riflessione pedagogica a partire dalla *non sostenibilità* delle esistenze migranti, analizzando come tali soggettività, pur iscritte all'interno di dispositivi di controllo, continuino a generare forme "liminali" di esistenza. Queste esistenze appaiono ancora oggi come corpi sottoposti a un controllo sistematico che, agendo sulla dimensione biologica e soggettiva, si configura come motore del principio di sussistenza a scapito dell'azione, a cui corrisponde, invece, l'appartenenza alle relazioni fra gli umani, e quindi alla sfera del politico.

In dialogo con Judith Butler, questa condizione può essere interpretata come una radicalizzazione della precarietà, in cui alcune vite non solo risultano meno "degne di lutto", ma vengono relegate al di sotto della soglia del pieno riconoscimento umano. Parallelamente, alla luce della critica di Byung-Chul Han al pensiero neoliberale della prestazione, tali esistenze umane appaiono come eccedenze non performative, ossia escluse dai circuiti della valorizzazione ma al contempo funzionali alla legittimazione del sistema stesso.

Sappiamo che l'esistenza umana è definita dalla relazionalità: l'incontro con l'altro è un evento tra due *corpi animati*. Da un punto di vista pedagogico è necessario interrogarsi su come far uscire tali esistenze, tali "corpi di frontiera", da una dimensione di *non-presenza* per restituire loro la dignità della *presenza*. La questione si sposta da ciò che viene negato a tali esistenze a ciò che, invece, continua a prodursi come umano *anche* nelle zone di *sostenibilità negata*, ossia spazi in cui l'esistenza umana non è né pienamente riconosciuta né del tutto misconosciuta, ma mantenuta in uno stato di riattivazione minima. Tuttavia, questi spazi si configurano come luoghi in cui è possibile *andare oltre* tale condizione, per riconoscerne la generati-

vità. Lo spazio-soglia, dunque, non è un mero confine da superare o una condizione da riattivare, ma un luogo da comprendere e abitare, in quanto dispositivo di riconoscimento e valorizzazione della *micro-generatività esistenziale*.

**Parole chiave:** Non sostenibilità delle vite migranti; Liminalità esistenziale; Biopolitica dei corpi di frontiera; Micro-generatività esistenziale.

## BIBLIOGRAFIA

Agier M. (2016). *Towards an Anthropology of the Cosmopolitan Condition*. Polity Press.

Alba F. (2024). Il corpo dell'altro nelle pratiche educative e di cura interculturali. *Q-Times. Journal of Education, Technology and Social Studies*, XVI(3), pp. 162–172.

Arendt H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Bompiani.

Bellingreri A. (2017). L'esser persona della persona. In A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 373–393). Scholé.

Bianchi L., & D'Antone A. (eds.). (2026). *Pedagogia interculturale e inclusione sociale*. Scholé.

Butler J. (2013). *Vite precarie: I poteri del lutto e della violenza*. Postmedia Books.

De Genova N. (2017). *The borders of "Europe": Autonomy of migration, tactics of bordering*. Duke University Press.

Han B.C. (2016). *Psicopolitica: Il neoliberalismo e le nuove tecniche di potere*. Nottetempo.

Khosravi S. (2021). *Waiting: A project in conversation*. Bielefeld University Press.

Massari M. (2018). Corpi infranti dinanzi allo spettacolo dell'orrore in Europa. *Politics. Rivista di Studi Politici*, 10(2), 83–95.

## AUTORE

**Fabio Alba** è ricercatore in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Palermo. Le sue principali aree di studio e ricerca riguardano gli aspetti fondativi della pedagogia interculturale, dell'educazione e della formazione alla sostenibilità a scuola.

## PER UNA PEDAGOGIA DELLA RESISTENZA / R-ESISTENZA

Dimitris Argiropoulos  
*Università degli Studi di Parma*

La pedagogia della resistenza è la pedagogia dell'attenzione orientata a trasformare le tensioni in attenzione, dedicata a chi apprende e chi cerca conoscenze e saperi nelle relazioni educative e nei rapporti in generale.

Si tratta della pedagogia dell'interezza che si incarna nei processi di integrazione, intesa come integrità individuale e collettiva, in prospettiva inclusiva ovvero in tutte le meta-azioni dei percorsi di integrazione che la innovano, trasferiscono, mescolano e spostano da contesti di una certa singolarità a tutti i contesti di vita. Attenta alle distinzioni e alle differenze della varietà delle esistenze per poter conoscerle e comprenderle, gestendole in prospettive di valorizzazione esigibili e di giustizia.

Intento esplicito della pedagogia della resistenza è affrontare le distanze sociali, create da relazioni di potere-dominio, così come impostate, veicolate e percepite nei sistemi economico-sociali, definendole come "obiettive" e "immodificabili ed eterne".

La pedagogia della resistenza si posiziona nei processi della storia, individuale e collettiva, per farci scoprire le appartenenze e il loro senso. Produce senso sulle cose della vita e dello studio creando chiarezza nelle relazioni, e noi siamo le nostre relazioni dentro alle quali non solo troviamo senso e significato, ma riusciamo a dividerlo creando scelte, possibilità, alternative. Si situa nei processi della storia e alle sue alternative, verificate, spesso silenziate e impedito sia in riferimento al passato sia in forte riferimento all'attualità e i suoi disegni futuri.

La pedagogia della resistenza si rapporta, affronta e aggiusta l'ignoranza, condizione che se sentita, intesa, sospettata apre gli orizzonti della conoscenza. Genera conoscenza e genera relazioni impostate e valorizzate dal conoscersi, dal con-esserci. Attiva la domanda

sulla ricaduta nella vita delle cose apprese e le fa diventare più attraenti, più belli, più sensati.

Interroga le parole e restituisce loro pienezza per creare intesa, corrispondenze, accordi possibili e chiarezza nei disaccordi. Interroga le parole per veicolare gli apprendimenti e permettere di afferrare, districare ogni loro dimensione, spesso sottile, impedita, data in termini non consoni e lontana dalla dimensione relazionale dentro la quale si apprende. Interroga le parole per arrivare a considerare pienamente a quel oltre di tutte le espressività tramite le quali si apprende, si comunica e si produce senso e significato da condividere.

La pedagogia della resistenza assume il conflitto come valore e lo contrappone alle situazioni di guerra intesa come eliminazione dell'altro sia nel piccolo delle relazioni sia nella geopolitica. Il contrario della guerra, la pace, riguarda la dinamicità nonché la valorizzazione delle situazioni conflittuali che nascono da contrapposizioni, interessi di parte, disaccordi, offese. Sostare nei conflitti vuol dire riconoscersi in una comune prospettiva della loro possibile risoluzione, vuol dire passare dalle logiche del vincere a quelle del convincere, interessarsi, inter-essere, e pluralizzare lo sguardo in un mettersi in comune.

**Parole chiave:** Differenza; Interezza; Distanza sociale; Mediazioni; Comprensione; Conflitti.

## BIBLIOGRAFIA

Argiropoulos D. (2020). *Lettera a una professoressa, Scuola di Barbiana e Lorenzo Milani* (ed. in arabo). Edizioni Athenaeum.

Argiropoulos D., & Tarnavska, N. (2023). *Lettera a una professoressa. Scuola di Barbiana e Lorenzo Milani* (ed. in ucraino). Edizioni Athenaeum.

Argiropoulos D. (2022). Educazione al cambiamento e narrazione in situazioni di detenzione. In S. Montaña, *Aquí estamos. Adolescenti boliviani in conflitto con la legge* (D. Argiropoulos, ed.). Edizioni Infinito.

Argiropoulos D. (2023). Una “con verso azione” aperta con le ragazze della scuola di Barbiana. In S. Passerotti, *Le ragazze di Barbiana*. Libreria Editrice Fiorentina.

Argiropoulos D. (2023). Disabilità, autodeterminazione e qualità della vita. In *Lavorare insieme per la salute: Dalla multiprofessionalità alla transdisciplinarietà* (Vol. 1).

Argiropoulos D. (2024). La fatica e l'operosità dell'educatore. In *Il lavoro dell'educare. Lungo il cammino del crescere umani* (Vol. 7). Edizioni universitarie.

Argiropoulos D. (2024). Mentre tutto scorre. Le potenzialità della relazione educativa e il riconoscimento delle differenze. In M. Paolini *Abitare le differenze. Responsabilità e passioni del fare sostegno*. Edizioni Conoscenza.

Argiropoulos D. (2024). Incontrarsi. L'importanza della mediazione. In *Culture, creatività, società inclusive: Verso un modello mediterraneo per la sostenibilità interculturale nel territorio jonico*.

Argiropoulos D. (n.d.). The role of mediators educators as activators of language support for people with deafness. *Visnik Žitomirs'kogo Deržavnogo Universitetu imeni Ivana Franka. Pedagogični Nauki*, 1(100), 100–112.

Argiropoulos D. (n.d.). Connettività digitale e dispositivi “smartphone” nei processi migratori e nei percorsi di inclusione / The role of digital connectivity and smartphone in migration and inclusion process. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 632–655.

## AUTORE

**Dimitris Argiropoulos** Ph.D. è Professore associato di Pedagogia speciale presso l'Università di Parma, è delegato DUSIC per disabilità e vulnerabilità e direttore del TFA sostegno. Studia la disabilità in contesti migratori, la cooperazione educativa internazionale e la scolarizzazione in aree di guerra. Ha curato edizioni arabe e ucraine di *Lettera a una professoressa*.

**VERSO UNA PEDAGOGIA DELL'EMPATIA  
NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE:  
intelligenza emotiva e gestione socio-emotiva  
come pratiche di resistenza e riconfigurazione  
del curriculum universitario in America Latina**

Macarena Astudillo Vásquez  
*Universidad Viña del Mar*

Nel contesto attuale dell'istruzione superiore, caratterizzato da processi di standardizzazione, pressioni legate al rendimento e persistenti dinamiche di esclusione, emerge la necessità di ripensare il curriculum da una prospettiva più umana, inclusiva e relazionale. La presente ricerca si colloca all'intersezione tra intelligenza emotiva, gestione socio-emotiva ed educazione inclusiva, con l'obiettivo di analizzare come lo sviluppo delle competenze socio-emotive nell'aula universitaria influenzi l'apprendimento degli studenti e contribuisca alla costruzione di un curriculum più umanizzato, secondo la percezione del corpo docente. Attraverso un approccio metodologico misto di carattere esplorativo-descrittivo, lo studio esamina, da un lato, l'impatto dello sviluppo dell'intelligenza emotiva, in particolare empatia, autoregolazione e consapevolezza emotiva, sul rendimento accademico, sulla motivazione e sul benessere degli studenti. Dall'altro lato, indaga le percezioni del corpo docente rispetto a come l'integrazione di strategie di gestione socio-emotiva nelle pratiche didattiche contribuisca a trasformare il curriculum tradizionale in un'esperienza educativa più inclusiva, significativa e centrata sulla persona. I risultati attesi suggeriscono che l'integrazione sistematica dell'educazione socio-emotiva non solo favorisce miglioramenti significativi nello sviluppo accademico degli studenti, ma rafforza le relazioni pedagogiche, riduce le barriere all'apprendimento e promuove ambienti educativi più equi. Inoltre, dal punto di vista docente, tali pratiche sono considerate un asse fondamentale per avanzare verso un curriculum umanizzato, capace di riconoscere la diversità, rispondere alle vulnerabilità e porre la cura e l'empatia come principi pedagogici centrali. Da una prospettiva critica, questa ricerca propone di interpretare l'intelligenza emotiva e la pedagogia dell'empatia come pratiche di resistenza rispetto a modelli educativi tradizionali che tendono a dis-

umanizzare il soggetto critico, contribuendo così alla costruzione di comunità educative più giuste, inclusive e sostenibili.

**Parole chiave:** Intelligenza emotiva; Pedagogia dell'empatia; Educazione inclusiva; Umanizzazione del curriculum; Competenze socio-emotive.

## BIBLIOGRAFIA

Abanades Sánchez M. (2016). Nuovo profilo del docente nell'istruzione superiore: Formazione, competenze ed emozione. *Opción*, 32(8), 17–37.

Fernández-Batanero J. M. (2013). Competenze docenti ed educazione inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82–99.

Fernández-Berrocal P., & Extremera N. (2016). L'intelligenza emotiva e l'educazione delle emozioni nel modello di Mayer e Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 43–56.

García-González C., Herrera-Seda C., & Vanegas-Ortega C. (2018). Competenze docenti per una pedagogia inclusiva: Considerazioni a partire dall'esperienza con formatori di insegnanti cileni. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149–167.

Jiménez F., & Montecinos C. (2018). Diversità, modelli di gestione e formazione iniziale degli insegnanti: Sfide formative da una prospettiva di giustizia sociale. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1–17.

Morales M.P.E., & Solís A.G. (2022). Formazione docente, intelligenza emotiva e pratiche inclusive nell'istruzione superiore. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(2), 1–15.

Succi C., & Canovi M. (2020). Soft skills per migliorare l'occupabilità dei laureati: Un confronto tra le percezioni di studenti e datori di lavoro. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847.

Villarroel V., & Bruna D. (2014). Riflessioni sulle competenze generiche nell'istruzione superiore: Una sfida ancora aperta. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22–34.

## AUTRICE

**Macarena Astudillo Vásquez** è psicologa clinica, con laurea magistrale in Gestione Educativa e in Didattica per l'Istruzione Superiore e Ricerca Applicata. È responsabile del Programma di Formazione Trasversale presso l'Universidad Viña del Mar, situata in Cile, professoressa associata, docente universitaria e ricercatrice nei campi della sostenibilità, dell'inclusione, dell'innovazione, dell'intelligenza emotiva e dell'intelligenza artificiale.

## **CURA, LAVORO E DIGNITÀ: una lettura pedagogica delle relazioni nei contesti professionali**

Gennaro Balzano  
*Università degli Studi di Messina*

Nel quadro delle trasformazioni contemporanee del lavoro, segnate da processi di intensificazione performativa, precarizzazione e progressiva rarefazione delle dimensioni relazionali, la qualità delle interazioni professionali emerge come nodo cruciale non solo organizzativo, ma eminentemente pedagogico. I contesti lavorativi si configurano, infatti, come spazi impliciti di formazione, nei quali si producono significati, identità e forme di riconoscimento o, al contrario, dinamiche di esclusione, invisibilizzazione e marginalizzazione.

A partire da tali premesse, il contributo propone una rilettura pedagogico-interpretativa della relazione professionale attraverso la triade concettuale cura-lavoro-dignità, assumendo la cura non come disposizione meramente etica o affettiva, bensì come pratica relazionale e politica capace di incidere sui processi di soggettivazione e sulle condizioni di partecipazione. In questa prospettiva, la relazione nei contesti professionali viene interpretata come dispositivo educativo nel quale si giocano possibilità di emancipazione o riproduzione di forme sottili di oppressione.

Il quadro teorico si colloca all'intersezione tra pedagogia del lavoro, pedagogia della relazione e etica della cura, valorizzando in particolare il contributo di Freire in merito all'educazione non oppressiva, la riflessione di Mortari sulla cura come postura educativa fondamentale e la teoria del riconoscimento di Honneth come chiave interpretativa delle dinamiche di dignità nei contesti sociali. Ne emerge una concezione della relazione professionale come spazio di resistenza pedagogica, nel quale la cura si configura come pratica capace di contrastare processi di disumanizzazione e di promuovere forme di riconoscimento reciproco.

In tale direzione, il contributo intende offrire una cornice interpretativa utile a ripensare la formazione dei professionisti in chiave relazionale, riflessiva e critica, sottolineando la necessità di integrare competenze empatiche e dispositivi di ascolto all'interno dei contesti organizzativi. La cura, così intesa, si configura come principio generativo di dignità e come leva pedagogica per la costruzione di ambienti di lavoro più giusti, inclusivi e democratici.

**Parole chiave:** Cura pedagogica; Pedagogia del lavoro; Dignità; Relazione Professionale; Educazione non oppressiva.

## BIBLIOGRAFIA

- Balzano G. (2023). *Pedagogia del lavoro. Significati, sviluppi e scenari attuali*. Pensa Multimedia.
- Freire P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. EGA.
- Honneth A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.
- Illeris K. (2011). *The fundamentals of workplace learning: Understanding how people learn in working life*. Routledge.
- Mezirow J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Il Mulino.
- Sennett R. (2013). *L'uomo artigiano*. Feltrinelli.
- Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Raffaello Cortina.

## AUTORE

**Gennaro Balzano** è professore associato di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Messina, e dottore di ricerca in Dinamiche formative ed Educazione alla Politica. I suoi studi si concentrano sulla pedagogia del lavoro, sul rapporto tra educazione e politica e sull'impatto del digitale nei contesti lavorativi e scolastici.

## **PEDAGOGIE DELLA RESISTENZA RELAZIONALE: educare all'empatia contro odio ed esclusione**

Vito Balzano

*Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*

Il contributo indaga il significato pedagogico della "resistenza" in una fase storica segnata dalla crescita dei discorsi d'odio, dalla polarizzazione e dall'indebolimento dei legami sociali. La violenza contemporanea non si manifesta soltanto attraverso pratiche esplicite di discriminazione, ma anche mediante dispositivi culturali e comunicativi che rendono l'altro invisibile, non riconosciuto o privo di legittimità nello spazio pubblico e nei contesti educativi.

L'ipotesi di fondo è che odio, esclusione e violenza simbolica si radichino in una crisi del riconoscimento reciproco e nell'erosione delle condizioni relazionali necessarie alla convivenza democratica. In questa prospettiva, la resistenza pedagogica non può essere interpretata unicamente come opposizione a comportamenti devianti, ma come pratica generativa di relazioni fondata su cura, ascolto ed empatia.

Da qui deriva il costrutto di "resistenza relazionale", intesa come insieme di pratiche educative capaci di contrastare disumanizzazione e marginalizzazione, restituendo all'altro dignità e riconoscimento. Resistere significa allora creare contesti in cui apprendere forme differenti di stare con gli altri, costruire legami e promuovere una cittadinanza inclusiva.

Il quadro teorico si colloca all'intersezione tra pedagogia critica, pedagogia sociale e pedagogia della cura. La riflessione di Paulo Freire consente di leggere l'educazione come pratica di liberazione e coscientizzazione; la teoria del riconoscimento di Axel Honneth interpreta odio ed esclusione come patologie del riconoscimento.

In dialogo con Martha Nussbaum e bell hooks, il contributo propone l'empatia come competenza pedagogica complessa e socialmente costruita, apprendibile attraverso dialogo riflessivo, pratiche narrative, lavoro cooperativo ed esperienze di incontro con l'alterità. La tesi con-

clusiva è che una pedagogia della relazione, della cura e dell'empatia costituisca una forma di sostenibilità pedagogica capace di generare legami sociali durevoli e pratiche democratiche inclusive.

**Parole chiave:** Pedagogia della relazione; Empatia; Resistenza educativa; Riconoscimento; Inclusione sociale.

## BIBLIOGRAFIA

- Balzano V. (2025). *Pedagogia sociale. Teorie, contesti e pratiche educative*. Pensa Multimedia.
- Butler J. (2009). *Frames of War: When Is Life Grievable?* Verso.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Freire P. (1976). *Education as the Practice of Freedom*. Writers and Readers.
- Held V. (2006). *The Ethics of Care: Personal, Political and Global*. Oxford University Press.
- Honneth A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Polity Press.
- hooks b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- hooks b. (2000). *All About Love: New Visions*. William Morrow.
- Mortari L. (2006). *Pedagogia della cura*. Raffaello Cortina.
- Noddings N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Nussbaum M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum M. (2013). *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*. Harvard University Press.
- Taylor C. (1994). The Politics of Recognition. In A. Gutmann (ed.), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition* (pp. 25–73). Princeton University Press.

## AUTORE

**Vito Balzano** è ricercatore (RTD B) in Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", dove insegna diversi insegnamenti pedagogici. I suoi studi riguardano educazione, politica, solidarietà, dignità, relazioni familiari ed educazione degli adulti. È direttore di Personae e membro del Direttivo SIPEGeS.

## **CURA COME RELAZIONE: pratiche pedagogiche tra ascolto, empatia e trasformazione**

Tiziana Chiappelli, Sabina Leoncini  
*Università degli Studi di Siena*

Il contributo esplora la cura come pratica relazionale, pedagogica e politica, centrale nelle dinamiche educative e nei contesti di vita contemporanei. Lungi dall'essere un atto individuale o meramente assistenziale, la cura si configura come modo di essere nel mondo, fondato su interdipendenza, ascolto ed empatia. In questa prospettiva, la cura non si esaurisce nella relazione interpersonale, ma si iscrive in sistemi educativi, organizzativi e istituzionali che possono sostenerla, limitarla o trasformarla, intrecciandosi con le culture professionali, i dispositivi organizzativi e le condizioni materiali in cui le pratiche educative si realizzano. La comunicazione dialogica diventa così strumento di trasformazione, capace di promuovere consapevolezza critica e relazioni non oppressive.

Particolare attenzione è rivolta ai contesti sanitari, nei quali emerge l'esigenza di integrare competenze tecniche e sensibilità umana; tale integrazione implica non solo un impegno dei singoli professionisti, ma anche un ripensamento delle pratiche istituzionali e dei modelli organizzativi, affinché la cura possa essere sostenuta come pratica condivisa e non delegata alla sola responsabilità individuale. Le pratiche riflessive, come la narrazione autobiografica, favoriscono la costruzione dell'identità e il benessere lungo l'arco della vita.

In un contesto segnato da vulnerabilità e pressioni performative, la cura assume una funzione trasformativa e generativa.

**Parole chiave:** Cura; Empatia; Pedagogia dialogica; Interdipendenza; Dimensione sistemica.

## BIBLIOGRAFIA

- Bruner J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Damasio A.R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Harcourt Brace.
- De Bono E. (1967). *The use of lateral thinking*. Jonathan Cape.
- Flecha R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. University Press of America.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Goleman D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Habermas J. (1981). *The theory of communicative action*. Suhrkamp.
- Mayeroff M. (1971). *On caring*. Harper & Row.
- Mortari L. (2022). *La pratica dell'aver cura*. Pearson.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

## AUTRICI

**Tiziana Chiappelli** è PhD, ricercatrice a tempo determinato presso il Dipartimento di Scienze Politiche, Sociali e Cognitive dell'Università degli Studi di Siena. Si occupa di processi di inclusione socio-educativa delle minoranze in ottica di genere.

**Sabina Leoncini** è tutor di tirocinio e docente a contratto presso l'Università di Siena. È stata assegnata nel 2024, PhD in Scienze della Formazione presso l'Università di Firenze: I suoi interessi di ricerca sono: il concetto di cura, la rieducazione in carcere, la parità di genere, l'inclusione sociale.

## **DIALOGO E CORRESPONSABILITÀ NEL PERCORSO EDUCATIVO DI RAGAZZI/E SCOUT DI 16-20/21 ANNI**

Paola Dal Toso  
*Università degli Studi di Verona*

Il contributo intende presentare gli obiettivi educativi rivolti a ragazzi/e di 16-20/21 anni (rover/scolte - terza fase dello scoutismo, ndr) che vivono il percorso formativo previsto dalla proposta scout.

Il gruppo è uno spazio in cui rover/scolte possono imparare a vivere relazioni che favoriscono ascolto, confronto, dialogo, condivisione, corresponsabilità. La partecipazione attiva alla vita della comunità implica il coinvolgimento personale, il sentirsi responsabilmente parte di essa, il contribuire alle decisioni comunitarie. Ciò comprende anche maturare progressivamente la capacità personale di scegliere, l'attenzione alle realtà e ai bisogni del proprio territorio e del mondo, la sensibilità verso la cura e custodia dell'ambiente.

Nel piccolo gruppo ogni singolo partecipante sviluppa la propria identità, ha un suo ruolo e, nello stesso tempo, il suo impegno e l'assunzione personale di responsabilità sono indispensabili per la crescita della comunità.

Gli educatori scout cercano di promuovere un processo che porti a decisioni concrete, che sia inclusivo, in modo che tutti abbiano possibilità di esprimersi. Favoriscono dinamiche che portino a decisioni non tanto prese a maggioranza, ma nella ricerca di obiettivi comuni e del bene di tutti, per arrivare a trovare una soluzione che accolga le opinioni di tutti e abbracci i bisogni di ognuno, nella consapevolezza che una sintesi tra istanze diverse può implicare una qualche rinuncia personale.

Le attività proposte cercano di promuovere la formazione del senso critico e l'elaborazione di un pensiero politico condiviso. Un'altra opportunità è rappresentata dall'impegno personale di dedicare con continuità energie e tempo personale nella scelta di un'esperienza di servizio nell'ambito dell'associazione o in contesto extra associativo.

Il cammino educativo è finalizzato a educare persone capaci di dialogo, di autonomia di pensiero, spirito critico: condizioni, queste, che favoriscono una cittadinanza attiva, il sentirsi corresponsabili verso la comunità civile e l'ambiente, il che in ultima analisi ha anche una forte valenza politica.

**Parole chiave:** Relazione; Partecipazione; Educazione critica; Politica.

## BIBLIOGRAFIA

Bardulla E. (1989). Lo scoutismo: una pedagogia dell'avventura. In R. Massa (ed.), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, pp. 93–117.

Bardulla E. (ed.). (2008). *Scoutismo dal passato al futuro*. Anicia.

Bertolini P. (1957). *Educazione e scoutismo*. Edizioni Giuseppe Malipiero.

Bertolini P. & Pranzini V. (2011). *Pedagogia scout. Attualità educativa dello scoutismo*. Nuova Fiordaliso.

## AUTRICE

**Paola Dal Toso** è professoressa associata di Storia della Pedagogia presso l'Università di Verona. È attenta all'impegno educativo di alcune figure femminili italiane attive nella prima metà del Novecento; inoltre, si interessa di storia dell'associazionismo giovanile.

## **L'AMORE COME DISPOSITIVO PEDAGOGICO PER COSTRUIRE RELAZIONI CHE GENERANO CONVIVENZA E SVILUPPO UMANO**

Francesca Dello Preite  
*Università degli Studi di Firenze*

In una società oltraggiata da guerre, da violenze e sopraffazioni che minano la pace tra le popolazioni e rendono i legami interpersonali sempre più effimeri e intrisi di odio, è ancora possibile parlare di amore e di relazioni che generano reciprocità, ben-essere e desiderio di vivere insieme?

Quando i soggetti tendono a respingersi e a difendere narcisisticamente la propria individualità, di quale amore c'è bisogno affinché l'Io e il Tu ri-trovino nell'altra persona la fiducia e il sostegno propulsivo per espandere le proprie capacitazioni e tessere legami che riescano a prendersi cura di sé, degli altri e del mondo?

Il presente contributo intende assumere l'amore come pratica di resistenza e di re-azione alle dilanianti violenze che si consumano quotidianamente in ambito pubblico e privato, interrogandosi su quali pratiche educative possano accompagnare e sostenere le nuove generazioni a costruire relazioni sane e durature. L'obiettivo è delineare una "pedagogia dell'amore" che renda i legami interpersonali uno spazio dell'incontro e del dialogo foriero di trasformazione umana: un amore che educi alla responsabilità reciproca e alla capacità di dire "noi" senza cancellare le differenze e le alterità che contraddistinguono e rendono unica ogni esistenza. Una pedagogia che non si pieghi alla cultura dell'odio e della sopraffazione, ma offra strumenti per prevenire dinamiche disfunzionali e generare connessioni stabili e ri-generative.

In questa prospettiva, l'amore diventa un atto pedagogico che apre possibilità di convivenza pacifica: un modo di stare nelle relazioni che contrasta il dominio dei più forti e restituisce dignità ai legami fondati sui principi dell'alleanza, della libertà e del rispetto. Educare all'amore significa allora costruire ponti e coltivare spazi di

con-vivenza in cui gli incontri fra soggetti siano riconosciuti e praticati come opportunità di formazione, cambiamento e di sviluppo umano.

**Parole chiave:** Amore; Educazione; Trasformazione.

## BIBLIOGRAFIA

- hooks b. (2022). *Tutto sull'amore. Nuove visioni*. Il Saggiatore.
- hooks b. (2022). *La volontà di cambiare. Mascolinità e amore*. Il Saggiatore.
- hooks b. (2023). *Comunione. La ricerca femminile dell'amore*. Il Saggiatore.
- Fromm E. (2023). *L'arte di amare*. Mondadori.
- Galimberti U. (2004). *Le cose dell'amore*. Feltrinelli.
- Massullo C. (2025). Educazione (è) amore: Edgar Morin per una pedagogia amorosa, tra relazione e trasformazione. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 30.
- Morin E. (2001). *Introduzione a una politica dell'uomo*. Meltemi.
- Riva M.G. (2014). Mal d'amore e rapporti tra le generazioni. In I. Loiodice (ed.), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Progedit.
- Rossi B. (2016). *Pedagogia della felicità*. FrancoAngeli.

## AUTRICE

**Francesca Dello Preite** è professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale. I suoi principali campi di ricerca riguardano la formazione del personale educativo in ottica di genere, la violenza sulle donne e sull'infanzia, la *leadership* al femminile. Tra le sue ultime pubblicazioni: Dello Preite F., Dalila Forni, *Ritessere le trame della vita. Donne, violenze di genere e narrazione di sé*, Pensa MultiMedia, Lecce 2025.

## **EDUCAZIONE COME RESISTENZA: pedagogia della cura e relazioni interspecie**

Giulia Donatelli  
*Università degli Studi Roma Tre*

La pedagogia ha storicamente rivolto la propria attenzione all'essere umano, consolidando una visione antropocentrica che esclude gli animali non umani dal campo educativo. Tale esclusione, spesso implicita, non è neutrale: contribuisce a riprodurre gerarchie tra le specie e a normalizzare pratiche di dominio, sfruttamento e violenza.

A partire da una prospettiva critica, intersezionale e antispecista, il contributo intende interrogare questi presupposti, proponendo un decentramento dell'umano e un ampliamento dell'orizzonte educativo verso una dimensione interspecie.

In dialogo con la pedagogia emancipativa e impegnata (hooks, 2020) e con la riflessione di Paulo Freire (1968), l'educazione viene qui intesa come pratica etico-politica di resistenza, capace di interrogare le molteplici forme di oppressione – razziali, sessiste, coloniali e speciste – che attraversano i corpi e le relazioni.

Un esempio concreto è rappresentato dai rifugi per animali liberi, contesti educativi informali in cui si sperimentano pratiche di relazione interspecie basate sul rispetto, sul riconoscimento reciproco e sulla responsabilità, sottraendosi alle logiche di profitto e dominio del capitalismo. Tali esperienze rendono visibili forme alternative di abitare il mondo, rafforzando relazioni fondate su reciprocità e responsabilità.

In questa prospettiva, l'educazione può farsi strumento di resistenza e promozione di giustizia multispecie, contribuendo a una sostenibilità educativa orientata alla responsabilità etico-politica e alla liberazione condivisa.

**Parole chiave:** Pedagogia critica; Antispecismo; Intersezionalità; Relazioni interspecie; Giustizia multispecie.

## BIBLIOGRAFIA

Adams C.J. (1990). *Carne da macello. La politica sessuale della carne*. Vanda Edizioni.

Bianchi L. (2024). *bell hooks. Pedagogia impegnata e decoloniale*. Scholè.

Bianchi L. (2025). *Il metodo autoetnografico in pedagogia*. Scholè.

Colling S. (2017). *Animali in rivolta. Confini, resistenza e solidarietà umana*. Mimesis Editore.

Davis A. (2009). *Aboliamo le prigioni? Contro il carcere, la discriminazione, la violenza del capitale*. Minimum Fax.

Ferrante A. (2014). *Pedagogia e orizzonte post-umanista*. LED Edizioni Universitarie.

Freire P. (1968). *La pedagogia degli oppressi*. Le Staffette Editore.

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

Reggio M. (2024). *Vegan antispecista. Per la liberazione animale e umana*. Eris Edizioni.

Timeto F. (2024). *Animali si diventa. Femminismi e liberazione animale*. Tamu Edizioni.

## AUTRICE

**Giulia Donatelli** ha conseguito la Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche presso l'Università degli Studi Roma Tre. È educatrice e studiosa di pedagogia critica con approccio intersezionale e decoloniale, ed è interessata ai *critical animal studies*, alle pratiche educative antispeciste e alle riflessioni sull'abolizionismo. È attivista per la giustizia sociale e riparativa.

## **DECOSTRUIRE IL FASCISTA CHE NOI STESSI SIAMO: per una cura educativa del divenire minoritario**

Alessandro Peter Ferrante  
*Università degli Studi di Milano Bicocca*

Per poter aver cura degli altri e delle esperienze educative che per essi si allestiscono ogni professionista dell'educazione necessita di apprendere come relazionarsi alle differenze. Deve dunque fare i conti con il fascismo. Non tanto – o quantomeno non solo – con il fascismo quale fenomeno politico-ideologico storicamente determinato, quanto piuttosto con il fascismo disseminato nella microfisica dei poteri che circolano nello spazio sociale. Questo può infatti essere inteso anche come postura relazionale, epistemica, esistenziale che si sostanzia nella violenza dei gesti minuti che nel quotidiano escludono e marginalizzano chi è percepito come diverso da sé e perciò è considerato e trattato come inferiore. Nel contesto contemporaneo, segnato dall'emersione di tendenze autoritarie e pulsioni illiberali, occorre pertanto posizionarsi sotto il profilo pedagogico ed etico-politico per promuovere delle esperienze formative che resistano a tali pressioni e che siano eque, sostenibili e inclusive. Tuttavia, come hanno intuito Gilles Deleuze e Félix Guattari, il fascismo non è solo ciò che sta fuori di noi e a cui ci possiamo opporre a livello molare e macropolitico, ma è anche qualcosa che ci attraversa in profondità a livello molecolare e micropolitico, nelle pieghe delle nostre soggettività. È una questione affettiva oltre che (e forse prima che) ideologica. Ne consegue che, specialmente se si svolgono professioni educative e di cura, occorre compiere un lavoro su di sé volto a decostruire «il fascista che noi stessi siamo, che nutriamo e che coltiviamo, a cui ci affezioniamo» (Deleuze & Guattari, 2017, p. 308), nonché a disinnescare i dispositivi oppressivi di cui facciamo parte e di cui ci rendiamo complici, spesso senza rendercene conto. Si tratta allora di educare ed educarci a un divenire minoritario, grazie al quale mettere in discussione i canoni antropo-

logici maggioritari e destabilizzare le pretese normative e normalizzanti di un'identità cristallizzata, univoca e intollerante nei confronti delle differenze.

**Parole chiave:** Esclusione; Inferiorizzazione; Relazioni Educative; Alterità; Differenze.

## BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z. (2004). *Vite di scarto*. Laterza.
- Biesta G.J.J. (2006). *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*. FrancoAngeli.
- Braidotti R. (2019). *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*. Meltemi.
- Crescenza G., Ferrante A., & Stillo L. (2025). Si vede bene solo col cuore. Educare in contesti di vulnerabilità. Una sfida pedagogica e politica, *Articolo 33*, 6. Edizioni Conoscenza.
- Deleuze G. & Guattari F. (1980). *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*. Orthotes.
- Ferrante A., Gambacorti-Passerini M.B. & Palmieri C. (eds.). (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Guerini.
- Guattari F. (1989), *Le tre ecologie*. Sonda.
- Mortari L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Raffaello Cortina.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. FrancoAngeli.
- Striano M. (ed.) (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. FrancoAngeli.

## AUTORE

**Alessandro Peter Ferrante** è professore associato di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. È co-direttore della collana *Ecologie della formazione* (FrancoAngeli). Membro del Comitato Scientifico e del Direttivo di diverse riviste e collane.

## LA SCUOLA COME LUOGO DELLA CURA. Educare alla nonviolenza

Vanda Fontana  
*Università degli Studi della Tuscia*

*Contesto/Obiettivi:* è stato condotto uno studio nelle scuole secondarie, poi esteso anche all'università, allo scopo di favorire la conoscenza dei comportamenti violenti nella percezione dei partecipanti, a partire dall'analisi delle varie forme di bullismo e della violenza di genere, per favorire una maggiore consapevolezza e/o il miglioramento delle relazioni interpersonali.

*Metodologia:* lo studio prende in considerazione il percorso strutturato secondo la metodologia della *Strange Situation* di Mary Ainsworth e della Teoria dell'Attaccamento di J. Bowlby e coll., adattata agli adolescenti dai 13 ai 15 anni e alle studentesse e agli studenti universitari e quella della CNV (comunicazione Nonviolenta).

*Interventi:* dopo aver formato le/i partecipanti sulle caratteristiche dei tre *Stili di attaccamento* e al riconoscimento del proprio stile relazionale, è stata favorita la consapevolezza dei vari stili attaccamento nella dinamica relazionale all'interno dei rapporti tra i pari e, nei soggetti più maturi (universitari), nelle relazioni romantiche. È stata proposta altresì la metodologia CNV (Comunicazione Nonviolenta) di M. Rosenberg, approccio empatico basato sulle quattro fasi dell'*osservazione, sentimento, bisogno, richiesta*, per l'analisi del linguaggio violento, degli atteggiamenti violenti, del linguaggio non verbale violento. Tutti i partecipanti hanno ricevuto l'intervento.

*Esiti:* la conoscenza e il successivo riconoscimento della dinamica disfunzionale derivante dalla combinazione degli *Stili di Attaccamento* consente agli attori coinvolti di interrompere il circolo della violenza interpersonale o di ridurre la frequenza dei comportamenti-tipo. Il dato è rilevabile sia all'interno della dinamica tra pari che nella relazione romantica. È stato valutato il cambiamento in base

alla frequenza dei comportamenti rilevati nel pre-test e nel post-test.

*Conclusioni ed euristica della ricerca:* i risultati al momento osservati andrebbero ampliati sia rispetto al campione che ai necessari follow-up, con adeguati gruppi di controllo. Andrebbe potenziata la metodologia della CNV di Marshall Rosenberg, sempre allo scopo di una migliore consapevolezza e gestione dei conflitti interpersonali.

**Parole chiave:** Educazione; Relazione; Cura; Attaccamento; Nonviolenza.

## BIBLIOGRAFIA

Ainsworth M.D. (2006) *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità*. Raffaello Cortina.

Benjamin J. (2015) *Legami d'amore. I rapporti di potere nelle relazioni amorose*. Raffaello Cortina.

Bowlby J. (1982) *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Raffaello Cortina.

Bowlby, J. (1989) *Una base sicura*. Raffaello Cortina.

Cancrini L. (2017) *Ascoltare i bambini. Psicoterapia delle infanzie negate*. Raffaello Cortina.

Holmes J. (2017) *La teoria dell'attaccamento. John Bowlby e la sua scuola*. Raffaello Cortina.

Rosenberg M.B. (2003) *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla Comunicazione Nonviolenta*. Esserci.

Rosenberg M.B. (2007) *Essere me, amare te*. Esserci.

## AUTRICE

**Vanda Fontana** è docente di Psicopatologia dello sviluppo infantile presso l'Università della Tuscia e di Filosofia e Storia al Liceo Scientifico Statale "P. Ruffini" di Viterbo. È Presidente di PARVA Casa delle donne; Psicologa Psicoterapeuta a orientamento psicodinamico; componente del Comitato scientifico di Proteo Fare Sapere Roma-Lazio.

**LA CURA COME PRATICA COLLETTIVA.  
Promuovere l'empatia nel gruppo professionale docente**

Pasquale Gallo  
*Università degli Studi della Tuscia*

Il discorso pedagogico sulla cura ha storicamente orientato il proprio sguardo verso la relazione asimmetrica tra adulto ed educando, assumendo il bambino come destinatario privilegiato, se non esclusivo, dell'attenzione e della responsabilità del docente (Noddings, 1992). Appare necessario problematizzare tale orientamento, sostenendo che la cura costituisce una categoria pedagogica non riconducibile all'asse verticale della relazione educativa, ma operante anche nella dimensione orizzontale della relazione tra colleghi. Le relazioni all'interno del gruppo professionale docente sono una condizione di possibilità della teoria della cura. L'insegnamento, infatti, è una professione ad alta intensità emotiva, esposta a forme di mancanza di riconoscimento e di difficoltà nell'elaborare collettivamente i vissuti connessi al lavoro quotidiano con la fragilità altrui (De Stasio et al., 2015). Quando il gruppo dei colleghi non costituisce uno spazio di cura reciproca – di ascolto, di empatia, di sostegno attivo – il vissuto emotivo del singolo docente si traduce inevitabilmente in un impoverimento della qualità relazionale ed educativa nei confronti degli alunni. Ne consegue una evidente impossibilità di realizzare l'educazione etico-sociale, determinante per la qualità della scuola democratica auspicata dai padri della psicopedagogia degli ultimi decenni (Baldacci, 2025).

La cura che un docente è in grado di offrire in classe dipende, in misura non trascurabile, dalla cura che riceve e pratica nella dimensione collegiale (Dato, 2019). Riconoscere l'empatia come competenza pedagogica strutturale, quindi, implica che essa vada coltivata anche nel contesto professionale, attraverso pratiche intenzionali di ascolto, riflessività condivisa e reciprocità affettiva (Iaquinta, 2019) tra colleghi. Il gruppo docente può così configurarsi come comunità

di cura e dispositivo pedagogico collettivo capace di opporre resistenza alle logiche competitive e disumanizzanti che, talvolta, attraversano l'istituzione scolastica (Crescenza, 2022). La cura tra colleghi diviene così pratica politica e atto di giustizia sociale. Sostenere il benessere professionale degli insegnanti significa investire nella qualità di una scuola democratica, equa e capace di riconoscimento (hooks, 2020).

**Parole chiave:** Pedagogia della cura; Empatia; Benessere; Gruppo professionale docente; Giustizia sociale.

## BIBLIOGRAFIA

Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Carocci.

Crescenza G. (2022). La necessità pedagogica di educare a vivere con gli altri. Una risposta alla sfida del nostro tempo. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), 227-236.

Dato D. (2019). *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Progedit.

De Stasio S., Fiorilli C., Chiarito G. & Uusitalo-Malmivaara L. (2015). Fattori predittivi nel burnout degli insegnanti di sostegno della scuola primaria e secondaria. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Educazione*, 7(1-2), 35-53.

hooks b. (2020). *L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.

Iaquinta T. (2019). *Emozione, ragione, sentimento. Prospettive pedagogiche per educare all'affettività*. Novalogos.

Noddings N. (1992). *The Challenge to Care in Schools*. Teachers College Press.

## AUTORE

**Pasquale Gallo** è docente a contratto di Pedagogia Generale e di Didattica e Pedagogia Speciale. I suoi interessi di ricerca sono riferiti all'intelligenza e alla competenza emotiva, ai processi innovativi e inclusivi per l'insegnamento e l'apprendimento, allo sviluppo delle tecnologie digitali. È autore di contributi e articoli scientifici.

**IL RUOLO EDUCATIVO:  
strutturare il clima etico della sezione  
per promuovere relazioni significative**

Marco Iori  
*Università degli Studi Roma Tre*

Uno dei connotati fondanti il ruolo educativo è rappresentato dall'insieme di relazioni che esso interseca e, in particolare, dalla postura che viene adottata in tale complesso e articolato quadro. Il grado di consapevolezza e di intenzionalità con cui tale posizionamento viene assunto può variare considerevolmente in rapporto a molteplici fattori. Tra questi: la predisposizione personale; la formazione iniziale e in servizio; la possibilità di supervisione pedagogica; il contesto professionale; il senso di autoefficacia. In questa cornice, la strutturazione del clima etico della sezione (Iori, 2025), a partire dalla scuola dell'infanzia, rappresenta un fattore particolarmente denso e sensibile, nell'ambito della costruzione continua e ricorsiva del ruolo educativo. Nel corso della ricerca triennale *Promuovendo consapevolezza etica* esso è emerso quale elemento distintivo della categoria interpretativa *Rendendo intenzionale e esplicita la cornice etica dell'agire educativo*. Il clima etico di una determinata situazione educativa intenzionale si configura, dunque, quale tratto nell'ambito della strutturazione del setting (Dozza, 2000) e degli *strumenti di mediazione* (Riva, 2004, p. 173) che la caratterizzano. Osservare, riflettere e agire su questa dimensione del *dispositivo educativo* (Massa, 1987, p. 17) appare necessario per generare contezza circa le dinamiche – anche di potere – che innervano quel contesto educativo, i valori da esso dichiarati e la coerenza o meno con essi. Forti sono le assonanze con l'*atmosfera morale scolastica* (Power, Higgins & Kohlberg, 1989; Zoppi, 2023), dalla quale il *clima etico* differisce per l'accento posto – invece che sugli aspetti normativi e relazionali – sui processi riflessivi, individuali e collettivi, circa le azioni compiute o osservate, le loro conseguenze e le motivazioni che le hanno sostenute (Dewey, 1980). Riuscire a costruire nella quotidianità un buon grado di consapevolezza di tali dinamiche

appare una possibile azione di decostruzione di pratiche e immaginari predefiniti – che qualcuno ha stabilito per noi – per arrivare a realizzare una *scuola come comunità democratica*, in cui si costruisce un’atmosfera di dialogo, ascolto e possibilità di espressione di sé (Dewey, 1974; Baldacci, 2020).

**Parole chiave:** Emancipazione; Relazione educativa; Alterità; Cura; Etica.

## BIBLIOGRAFIA

Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Carocci.

Bianchi L. (2019). *Un piano d’azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. FrancoAngeli.

Dewey J. (1974). *Democrazia ed educazione*. La Nuova Italia. (ed. orig. pubblicata nel 1916).

Dewey J. (1980). *Theory of the Moral Life*. Irvington Publishers. (ed. orig. pubblicata nel 1932).

Iori M. (2025). *Promuovendo consapevolezza etica. Una teoria grounded sul curriculum di educazione etico-sociale alla scuola dell’infanzia*. Roma TrE-Press.

Luciano E. (2023). *Tra adulti e bambini. Le relazioni educative nei contesti per l’infanzia 0-6*. FrancoAngeli.

Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.

Michellini M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. FrancoAngeli.

Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell’educare*. FrancoAngeli.

Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Guerini.

## AUTORE

**Marco Iori** è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre. Insegna Pedagogia dell’infanzia e della famiglia presso il Dipartimento di Discipline Umanistiche e delle Imprese culturali dell’Università di Parma. La sua ultima pubblicazione: *Promuovendo consapevolezza etica. Una teoria grounded sul curriculum di educazione etico-sociale alla scuola dell’infanzia*, Roma: Roma TrE-Press.

## DAL VULNUS AL COMUNE: per una pedagogia della cura e dell'alleanza

Paola Martino  
*Università degli Studi di Salerno*

*Nanorazzismo, divenire negro del mondo, brutalismo, necropolitica*, consacrazione della guerra *a sacramento della nostra epoca* rivelano come la *società dell'inimicizia* (Mbembe) sia alimentata da divisioni, derivate d'odio e ostilità diffusa. All'interno di un simile orizzonte storico-culturale la vulnerabilità diviene la condizione da cui ripartire per costruire un'idea di comune, per ritrovare spazi di resistenza e una rinnovata sensibilità-progettualità pedagogica. La vulnerabilità è la condizione relazionale che rende la vita esposta tanto alla cura quanto alla violenza, è l'altra faccia della dipendenza costitutiva, ciò che lega agli altri e, al contempo, espone al loro potere. Infrastrutture materiali – accesso alla cura, dispositivi di protezione, politiche dell'asilo – decidono quotidianamente chi può *resistere*. I corpi non sono ugualmente esposti perché non sono ugualmente riconosciuti, e non sono ugualmente riconosciuti perché dispositivi giuridici, economici gerarchizzano, *differenziano* di continuo chi merita protezione e chi non la merita (Butler). Disinnescare questa *distribuzione differenziale* non è solo una questione di welfare, sanità, diritto di famiglia, politiche migratorie, pratiche di memoria, ma è anche un compito pedagogico.

Come articolare pedagogicamente il dato ontologico dell'esposizione con la sua distribuzione storicamente differenziale? Come portarsi oltre una visione della cura che si rovescia in tutela che infantilizza, stigmatizza e marginalizza facendo della vulnerabilità non solo un dato ma un effetto? Come dar voce pedagogicamente al dissenso favorendo la costruzione di *spazi di resistenza*?

Muovendo da questi interrogativi, il contributo intende, sulla scorta di Butler, Athanasiou e Lorey, mostrare come la vulnerabilità, sebbene spesso imposta da logiche di esclusione e precarizzazione,

possa essere ripensata in chiave pedagogica come strumento di consapevolezza, resistenza e trasformazione. *Pratiche di speranza* (Nussbaum, 2020), i movimenti sociali *alterdemocratici* (Monod), cogliendo l'occasione del mutamento, dimostrano che è possibile mobilitare una solidarietà basata sulla vulnerabilità condivisa, in grado di allargare, mutualisticamente e convivialmente, lo spazio fenomenale della politica.

**Parole chiave:** Vulnerabilità; Cura; Alleanza; Educazione; Movimenti sociali.

## BIBLIOGRAFIA

Butler J. (2013). *Vite precarie. I poteri del lutto e della violenza*. Post-media Books.

Butler J. (2017). *L'alleanza dei corpi. Note per una teoria performativa dell'azione collettiva*. Nottetempo.

Butler J., & Athanasiou A. (2019). *Spoliazione. I senza casa, senza patria, senza cittadinanza*. Mimesis.

Lorey I. (2018). Dal regime di precarietà alla ciudadanía. Accudimento e cura in una nuova interpretazione del legame sociale. *DWF. Lavori aperti*, 3(119), 12-22.

Mbembe A. (2016). *Critica della ragione negra*. Ibis.

Mbembe A. (2022). *Nanorazzismo. Il corpo notturno della democrazia*. Laterza.

Mbembe A. (2023). *Brutalismo*. Marietti.

Mbembe A. (2024). *Necropolitica*. Ombre corte.

Monod J. (2025). *L'arte di non essere eccessivamente governati. La crisi della governamentalità*. Castelvecchi.

Nussbaum M.C. (2020). *La monarchia della paura. Considerazioni sulla crisi politica attuale*. Il Mulino.

## AUTRICE

**Paola Martino** è professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Salerno. Tra le sue pubblicazioni: *Vita per la libertà. La pedagogia politica di Jan Patočka* (Anicia, 2025); *Il confine e la soglia. Il farsi umano tra antropopedagogia e postumanesimo*, (Pensa, 2017).

## **IL DIALOGO COME STRUTTURA ONTOLOGICA DELLA RESISTENZA NEL PENSIERO DI EDDA DUCCI**

Giulia Melchiorri

*Libera Università Maria Santissima Assunta*

L'educazione non può essere neutrale rispetto all'odio, alla violenza e all'esclusione, non per ragioni etiche o politiche, ma per ragioni ontologiche.

A partire dal pensiero di Edda Ducci (1929-2007) e dalla sua dottrina dell'intersoggettività, si argomenta che il dialogo autentico non produce resistenza come effetto secondario ma ne è la struttura costitutiva. Dove il dialogo accade, la resistenza è già in atto. La ragione di ciò è strutturale: il dialogo autentico è l'unico atto che tratta l'altro come soggetto irriducibile anziché come oggetto disponibile. Il nodo concettuale è il rapporto tra il dialogare e l'educabilità. In Ducci, ogni essere umano porta in sé una singolarità irriducibile, educabilità, che è in potenza e si attualizza nell'incontro intersoggettivo. Il dialogo autentico è quell'atto che evoca questa potenza nell'altro, che lo chiama a essere soggetto. Ed è in questa evocazione che risiede la forza resistente del dialogare: ogni forma di odio, violenza ed esclusione opera riducendo l'altro a categoria, a massa, a silenzio. Il dialogo, inteso alla maniera di Edda Ducci come dialogo-vita, fa il contrario. Paulo Freire e Hannah Arendt hanno visto con chiarezza la dimensione politica del dialogo come resistenza, ma si arrestano sulla soglia ontologica. Freire pensa il soggetto come oppresso che si libera, non come singolarità che si costituisce. Arendt pensa la pluralità come spazio pubblico condiviso, non come struttura dell'incontro intersoggettivo. La filosofia dell'educazione va a colmare precisamente questo vuoto: l'educabilità e lo statuto ontologico dell'uomo è ciò che rende ogni soggetto irriducibile a qualsiasi forma di riduzione, prima della politica e della storia. In un tempo in cui le narrazioni d'odio operano sistematicamente sulla distruzione della soggettività altrui è urgente riflettere sulla resisten-

za educativa inscritta nella struttura stessa del dialogare autentico. Un'educazione che non resiste è, semplicemente, altro dall'educazione.

**Parole chiave:** Dialogo; Educabilità; Resistenza ontologica; Intersoggettività; Edda Ducci.

#### BIBLIOGRAFIA

- Arendt H. (2025). *Vita activa. La condizione umana*. Bompiani.
- Casper B. (2022). *Il pensiero dialogico. Franz Rosenzweig, Ferdinand Ebner e Martin Buber*. Morcelliana.
- Costa C. (2014). *Per una filosofia dell'educazione. La riflessione di Edda Ducci attraverso i suoi scritti*. Anicia.
- Costa C. (2018). *Costruirsi nel dialogo. La proposta educativa di Edda Ducci*. Anicia.
- Ducci E. (2003). *Essere e comunicare*. Anicia.
- Ducci E. (2008). *L'uomo umano*. Anicia.
- Ducci E. (2021). *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*. Anicia.
- Ducci E. (2025). *Introduzione alla dottrina dell'intersoggettività. Ricerca pedagogica*. Anicia.
- Freire P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Edizioni Dehoniane.
- Freire P. (2022). *La pedagogia degli oppressi*. EGA – Edizioni Gruppo Abele.

#### AUTRICE

**Giulia Melchiorri** è dottoranda in Educazione, linguaggi e culture presso l'Università LUMSA di Roma e cultrice della materia in Filosofia dell'educazione. La sua ricerca verte sul pensiero filosofico-educativo di Edda Ducci, con particolare attenzione al dialogo come pratica intersoggettiva ed emancipatoria.

## EDUCARE A EDUCARE

Tiziana Migliaccio  
*Università Telematica Pegaso*

Un insegnante ogni anno instaura un dialogo esclusivo e al tempo stesso plurimo, quotidiano e continuativo con la classe e con il singolo alunno. Si tratta di una relazione intensa e significativa – oggi più che mai, se paragonata alla povertà e alla volatilità dei restanti mezzi di comunicazione –, per la posizione rivestita, per l'intensità e la quantità di tempo trascorso insieme.

Non può sapere in anticipo l'effetto che il suo narrato avrà sulla platea del suo uditorio, pur tuttavia ha il potere, tutt'altro che secondario, di generare un numero  $n$  di immagini vive nella mente altrui: la passione, la preparazione, lo studio, il valore, la risata, la fantasia, insomma, la bellezza.

Trovarsi, nel ruolo di docente tutor coordinatore nei percorsi abilitanti, di fronte a una classe di studenti, che sono già o che saranno anche insegnanti, *educare ad educare* ha suscitato riflessioni e richiesto interventi non dissimili rispetto all'insegnamento per cui ci si era formati: una platea eterogenea, statisticamente non più giovanissima, sicuramente meno dotata di plasticità, appesantita dalle incombenze della vita personale, della scuola (in cui nella maggior parte dei casi già si insegna), dai tempi rigorosamente strettissimi, nei quali dover fare tutto.

Nonostante questo però si è riusciti ad attivarne il coinvolgimento e il "centauro" studente-insegnante si è fatto maggiormente partecipe e interessato, allorquando sono state dispiegate quelle stesse modalità e strategie che funzionano con i ragazzi e che si spera i futuri docenti vorranno e sapranno riproporre a loro volta, sfruttando a vantaggio di tutti la straordinaria mise en abîme generata dalla loro stessa condizione.

La relazione di cura rimane infatti il centro di ogni speculazione

educativa, quale che sia l'età del discente. I ferri del mestiere più efficaci risultano infatti essere in ogni aula: la capacità di coinvolgimento attraverso la conoscenza, la narrazione del sé, l'ascolto attivo e il continuo ricorso alla laboratorialità, in grado di elicitarne il massimo coinvolgimento proprio grazie alla creazione, alla partecipazione e al gioco.

**Parole chiave:** Relazione educativa; Cura; Coinvolgimento; Narrazione.

## BIBLIOGRAFIA

- Comenio G.A. (1911). *Didactica Magna*. Remo Sandron Editore.  
 Fröebel F. (1889). *L'educazione dell'uomo*. Trevisini.  
 Montessori M. (1979). *The Education of the Adolescent*. Holborn.  
 Pestalozzi J.H. (1970). *Scritti pedagogici*. Utet.  
 Schiller F. (1882). *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*. Paravia.  
 Winnicott D. (2023). *Gioco e realtà*. Armando Editore.

## AUTRICE

**Tiziana Migliaccio** ha conseguito una laurea in Lettere nel 2003 e una in Scienze Pedagogiche nel 2025. È dottore di ricerca dal 2008. Dopo aver conseguito l'abilitazione sulla materia e la specializzazione sul sostegno, ha insegnato nella classe di concorso A011 fino al 2025, quando ha assunto il ruolo di tutor coordinatore presso l'Università telematica Pegaso.

## **DILEMMI ETICI E VIRTÙ DELLA GIUSTIZIA: un approccio fenomenologico-empirico nel progetto MelArete**

Maddalena Scarpa, Ilaria Berardi, Migena Rexha  
*Università degli Studi di Verona*

L'attuale riflessione pedagogica invita a concepire l'educazione come "*cura dell'esperienza educativa*", intesa come capacità di sostare nelle contraddizioni e nelle problematicità dell'agire pedagogico (Palmieri, 2022). Aver cura dell'esperienza educativa significa anche far fronte a tutte quelle sfide che caratterizzano il nostro tempo, segnato da processi di esclusione, profonde ingiustizie sociali e da una crescente difficoltà ad abitare la dimensione etica. E a partire da tale dato di realtà che emerge l'urgenza di coltivare nei cittadini del futuro la disposizione a discernere ciò che è giusto da ciò che non lo è.

A fronte di tale necessità, il centro MELETE – *Center of Ethics for Care* dell'Università di Verona, propone – nell'ambito della ricerca educativa sull'educazione all'etica "*Il progetto MelArete*" (Mortari, 2019a e 2019b) – uno strumento educativo volto a creare spazi in cui pensare criticamente questioni eticamente complesse: il dilemma etico, in dialogo con la tradizione del *moral reasoning* (Kohlberg, 1984). Il dilemma etico viene inteso come strumento educativo capace di promuovere negli studenti responsabilità sociale e riflessione critica sull'agire giusto, sollecitandoli a confrontarsi con una situazione eticamente complessa in cui la scelta tra due scenari possibili implica conseguenze morali e sociali.

Il presente contributo, che si colloca nell'ambito del "*Progetto MelArete*", intende mostrare come il dilemma etico possa promuovere negli studenti una riflessione critica sulla giustizia. Nello specifico, attraverso un'analisi qualitativa condotta secondo il Metodo Fenomenologico Empirico (Mortari, 2022) su conversazioni in classe di una scuola secondaria di primo grado, ci si propone di cogliere in che modo il confronto con il dilemma etico conduca gli studenti a concettualizzare la virtù della giustizia.

I risultati preliminari mostrano come il dilemma etico permetta agli studenti di co-costruire un senso del giusto orientato al riconoscimento dell'altro. In questa prospettiva, la giustizia si configura non come astrazione, ma come pratica politica e relazionale di resistenza alla disumanizzazione.

**Parole chiave:** Progetto MelArete; Dilemmi etici; Giustizia; Cura dell'esperienza; Metodo fenomenologico.

## BIBLIOGRAFIA

Kohlberg L. (1984). *The Psychology of Moral Development*. Harper & Row.

Mortari L. (2022). *Fenomenologia empirica*. Il Nuovo Melangolo srl.

Mortari L. (2019). *MelArete. (Vol. 1). Cura Etica Virtù*. Vita e Pensiero.

Mortari L. (ed.) (2019). *MelArete. (Vol. 2). Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*. Vita e Pensiero.

Palmieri C. (2022). L'educazione come esperienza complessa, contingente, problematica. *Educazione e Politiche della bellezza*, 23, 15-30.

## AUTRICI

**Maddalena Scarpa** è dottoranda al primo anno in Pedagogia (dottorato associato LEDIEL, Uniba) nel Dipartimento di Scienze Umane, Università Verona. I suoi interessi di ricerca si rivolgono al *Social Emotional Learning* e all'Educazione Etica a scuola. Collabora con progetti proposti dal *Melete-Center of Ethics for Care* della medesima Università.

**Ilaria Berardi** è dottoranda al terzo anno in Pedagogia presso il Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona. I suoi interessi di ricerca si rivolgono al metodo socratico, all'educazione Etica e all'educazione Affettiva a scuola. Collabora con progetti proposti dal *Melete-Center of Ethics for Care* della medesima Università.

**Migena Rexha** è dottoranda al terzo anno in Pedagogia (dottorato associato LEDIEL, Uniba) presso il Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona. La sua ricerca si concentra sull'educazione Etica a scuola, con particolare attenzione al questioning Socratico. Collabora con progetti proposti dal *Melete-Center of Ethics for Care* della medesima Università.

## **EDUCAZIONE EMOTIVA COME PRATICA DI RESISTENZA: laboratorio scolastico di mediazione dei conflitti**

Debora Tringali  
*Università Telematica Pegaso*

Fabio Carlo Ferrari  
*Associazione D'ACCORD*

In un contesto educativo caratterizzato da crescenti fragilità relazionali e dalla diffusione di linguaggi d'odio (Crescenza, 2024; Stillo, Ferrante & Crescenza, 2025), le società contemporanee sono chiamate a confrontarsi con scenari di crescente complessità, segnati da pluralità culturali, disuguaglianze e nuove forme di povertà educativa ed emotiva (Morin, 2017; Sottocorno, 2022). In tale scenario, la scuola può configurarsi come spazio di resistenza democratica, fondato sulla cura, sul dialogo e sulla responsabilità sociale. In questa prospettiva, l'educazione emotiva e la mediazione dei conflitti si delineano come pratiche pedagogiche trasformative, capaci di contrastare processi di esclusione e disumanizzazione e di promuovere forme di convivenza inclusive.

Il contributo esplora un laboratorio di educazione emotiva e mediazione dei conflitti, realizzato in una classe prima di scuola secondaria di secondo grado nell'Italia centrale. Attraverso metodologie esperienziali quali *role-playing*, simulazioni, esercizi teatrali e pratiche dialogiche, il percorso ha mirato a sviluppare competenze di riconoscimento emotivo, empatia e gestione non violenta dei conflitti, intese come dispositivi relazionali e critici per abitare la complessità contemporanea. Al termine del laboratorio, ai partecipanti è stato chiesto di produrre narrazioni scritte per rielaborare l'esperienza vissuta (Bruner, 1997). Tali narrazioni hanno costituito il corpus empirico della ricerca e sono state successivamente analizzate secondo un approccio fenomenologico-ermeneutico (Van Manen, 2023; Tong et al., 2007). I risultati descrivono il laboratorio come uno spazio educativo "non ordinario", in cui la vulnerabilità viene riconosciuta e legittimata e in cui si attivano processi di riconoscimento reciproco. L'analisi evidenzia una significativa ri-significazione delle relazioni pregresse: le narrazioni degli studenti rendono visibile una transizione dalla reazione impulsiva a forme di negoziazione dialogica, accompagnata

dallo sviluppo di una maggiore consapevolezza delle dinamiche relazionali, delle forme di manipolazione e dei bisogni altrui. In questa prospettiva, l'educazione emotiva esperienziale si configura come pratica di resistenza alle narrazioni tossiche e alla reattività impulsiva, contribuendo alla costruzione di comunità educanti più inclusive e orientate alla giustizia relazionale.

**Parole chiave:** Educazione emotiva; Mediazione dei conflitti; Resistenza pedagogica; Empatia; Metodo fenomenologico-ermeneutico.

## BIBLIOGRAFIA

Bruner J. (1997). A narrative model of self-construction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 818(1), 1–14.

Crescenza G. (ed.). (2024). *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali*. Progedit.

Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Le Lettere.

Sottocorno M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Guerini.

Stillo L., Ferrante A., & Crescenza G. (2025). Vite vulnerabili e mondi educanti: per una pedagogia della cura. *Articolo33*, (6), 7–15.

Tong A., Sainsbury P., & Craig J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357.

Van Manen M. (2023). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing* (2<sup>a</sup> ed.). Routledge.

## AUTRICE-AUTORE

**Debora Tringali** è PhD Student in *Digital Transformation* presso l'Università Telematica Pegaso e docente a contratto della Facoltà di Scienze Umane dell'Università Telematica degli Studi IUL. I suoi interessi di studio e di ricerca riguardano l'ambito della pedagogia della cura e delle relazioni educative nei differenti contesti ed età della vita.

**Fabio Carlo Ferrari** è giurista, criminologo e psicologo. Mediatore esperto formatore in giustizia riparativa, è docente a contratto all'Università di Firenze. È Presidente dell'Associazione per la promozione della mediazione e delle tecniche di comunicazione D'ACCORD.

**ROWING COMPANIONS, BUMBLEBEES,  
AND OTHER UNINTENTIONAL RESISTERS.  
Care and Concern as Resistance  
in Intercultural Peer Education Practices**

Matteo Umbro  
*Università degli Studi di Roma Tor Vergata*

Directly confronting, in an oppositional and symmetrical manner, a set of social assumptions grounded in zero-sum competition and exclusion is not the only, nor necessarily the most effective, way of responding to such dynamics. Disengaging from these logics in a quiet and lateral manner may constitute a generative alternative at the level of local and situated praxis. This allows peer education to be interpreted as a practice capable of producing effects of resistance without taking on antagonistic forms.

Peer education practices are characterised by the central role assigned to learners, who are called upon to exercise authorship in the definition of objectives, as well as in the design and implementation of educational interventions addressed to other young people within the peer group. Within these practices, adult involvement is intentionally indirect and less prescriptive. The paper offers an in-depth analysis of selected themes emerging from a qualitative study focused on intercultural peer mentoring practices carried out among students from three high schools in Rome. Through a reflexive thematic analysis of narrative materials produced by the participants, collected via interviews and reflective accounts, it was possible to identify recurring patterns in the reflections of those who reported having benefited from the experience.

The interpretative findings, elaborated through analytical *framework* and images that emerged in dialogue with the participants, make it possible to read these practices as forms of pedagogical resistance devoid of explicit political intentionality. The resistant dimension arises from their local and situated embeddedness and from the resulting misalignment with systemic framework and prescriptive narratives, rather than from overt forms of opposition.

Within this framework, resistance takes the shape of a practice of care which, in the participants' narratives, emerges as a relational principle grounded in social and cognitive proximity and in concern for the other's well-being and educational success.

**Keywords:** Peer education; Care; Adolescents; Agency; Intercultural peer mentoring.

## BIBLIOGRAFIA

- Braun V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Freire P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele.
- Loda T., Erschens R., Loenneker H., Keifenheim K.E., Nikendei C., & Junne F. (2019). Cognitive and social congruence in peer-assisted learning: A scoping review. *PLOS ONE*, 14(9), 1–15.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa: Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. FrancoAngeli.
- Santerini M. (2008). *Da stranieri a cittadini: Educazione interculturale e cittadinanza*. Mondadori.
- Schmidt H.G., & Moust J.H.C. (1995). What makes a tutor effective? A structural equations modeling approach to learning in problem-based curricula. *Academic Medicine*, 70(8), 708–714.
- Thompson J. (2022). A guide to abductive thematic analysis. *The Qualitative Report*, 27(5), 1410–1421.
- Topping K.J., & Ehly S.W. (1998). Introduction to peer-assisted learning. In K. J. Topping & S. W. Ehly (eds.), *Peer-assisted learning* (pp. 1–23). Springer.

## AUTORE

**Matteo Umbro** è dottorando e pedagista. È cultore di pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Roma Tor Vergata e membro dei gruppi SIPED “Diversità, equità e giustizia sociale” e “Pedagogia Interculturale”, della sezione AIS “Sociologia dell'educazione” e dell'equipe di ateneo Tor Vergata “Gebug”.

**FORMAZIONE DOCENTE ANTIFRAGILE.  
Risultati di ricerca per il ripensamento  
della resistenza pedagogica**

Chiara Urbani  
*Università degli Studi di Trieste*

L'evoluzione dei contesti educativi in chiave sostenibile richiama la formazione docente alla costruzione di pratiche pedagogiche di tipo dialogico e antifragile. Educare alla sostenibilità significa oggi concepire lo sviluppo degli apprendimenti secondo un approccio outdoor learning che spinge a ripensare logiche e strategie professionali per sviluppare nuove connessioni personali, relazionali e di senso.

La sperimentazione "On the Door" condotta nell'ambito del progetto Dolomiti-Unesco con l'Università degli Studi di Udine ha contribuito a delineare un ripensamento pedagogico delle logiche e dei processi che contraddistinguono l'apprendimento, correlando la formazione dell'*agency* con il coinvolgimento di dimensioni di attribuzione di senso, scelta consapevole e sviluppo dell'intenzionalità.

Le strategie capacitative sull'*agency* docente richiamano la prospettiva della Pedagogia del Mondo Comune (Common World Research Collective-UNESCO, 2020) e le teorie sull'antifragilità (Taleb, 2012) quali possibilità reali di informare i processi di scelta e ripensare il senso del loro sviluppo. Nel primo caso, l'esperienza di co-esistenza e accostamento coi mondi pluriverso permette di creare nuovi modi e forme con cui definire il valore di processi e relazioni nell'esperienza. Le teorie antifragili contribuiscono altresì a modificare la percezione mentale rispetto a incertezza, tensioni e criticità per volgerle alla trasformazione in funzione del miglioramento e dell'innovazione dei contesti.

L'esito finale non riguarda solo la formazione docente in risposta alle questioni della sostenibilità, ma soprattutto la sua capacità di incorporare incertezza e ambiguità entro una struttura che le traduce in risorse e opzioni di attivazione agentiva e pratica di cambiamento reale. La cura dei processi, unita alla loro possibilità di significarli e ri-significarli in chiave personale e sociale, permettono di intraprendere percorsi per la costruzione di intenzione/direzione agentiva. Lo sviluppo di un'*agency*

antifragile, capace di migliorare nel disordine, diventa così il motivo pedagogico che risolve il binomio tra resistenza e resilienza, ri-configurandolo come avanzamento in chiave realizzativa e emancipativa.

**Parole chiave:** *Agency*; Formazione docente; Pedagogia antifragile; Professionista antifragile; Capacitazione.

## BIBLIOGRAFIA

Haraway D. (2018). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.

Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione*. Carocci.

Medina J. (2014). Towards an Ethics and Pedagogy of Discomfort: Insensitivity, Perplexity, and Education as Inclusion. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 3(1), 51–67.

Oliverio S. (2024). Pedagogies of the common world: Inclusion and sustainability beyond the logic of progress? *Pedagogia Oggi*, 22(2), 119–127.

Priestley M., Biesta G.J.J., & Robinson S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.

Sen A.K. (1999). *Development as freedom*. Knopf.

Taleb N.N. (2012). *Antifragile: Things that gain from disorder*. Penguin UK.

UNESCO, Common World Research Collective (2020). *Learning to become with the world; Education for future survival*. Education Research and Foresight Working Paper 28. UNESCO.

Urbani C. (2025). *Outdoor learning e formazione docente. Direzioni pedagogiche per il cambiamento antifragile*. Coll. “Education Sciences and Future”. Pensa Multimedia.

Urbani C., & Costa M. (2025). Capacitare l’agency per trasformare la competenza: Tra sfide tecnocratiche e spinte riumanizzanti. *Pedagogia e Vita*, 83(1), 70–82.

## AUTRICE

**Chiara Urbani** è collaboratrice di ricerca e pedagoga presso l’Università di Trieste per lo sviluppo di teorie sull’*agency* e la formazione docente. È autrice di innumerevoli pubblicazioni nazionali e internazionali, tra cui: *Outdoor learning e formazione docente. Direzioni pedagogiche per il cambiamento antifragile*.

## EDUCAZIONE CRITICA E BILDUNG POLITICA: snodi teorici e proposte pratiche

Elisabetta Villano  
*Università degli Studi di Salerno*

Affiorata nel discorso pedagogico disorganicamente dalla fine dell'Ottocento, nel contesto del secondo dopoguerra la *Bildung politica* è rimessa al centro della ricerca educativa tedesca quale via praticabile per la democratizzazione della società. In questo senso, intesa come *formazione politica* delle giovani generazioni, essa va incontro a un lento ma progressivo consolidamento nella forma di un insegnamento discosto dalla *Staatsbürgerkunde*, l'educazione civica tradizionale, volto a promuovere la *Mündigkeit* – la maturità – dell'uomo e del cittadino non attraverso la sola conoscenza di strutture, norme e valori della società democratica, ma mediante l'acquisizione della consapevolezza del proprio ruolo all'interno di essa, che passa, non da ultimo, per la messa a fuoco della recente esperienza storica, del presente e delle forze, degli interessi e degli strumenti del potere, cercando al tempo stesso di individuare strategie per un esercizio reale “laboratoriale” della democrazia all'interno della vita scolastica e accademica.

È in questo contesto che, agganciandosi alla teoria critica francofortese, gli autori della *kritische Erziehungswissenschaft* – Klaus Mollenhauer, Wolfgang Klafki e Herwig Blankertz – mettono a punto, in coerenza con le rispettive costellazioni teorico-pedagogiche, proposte di una *Bildung politica* da aversi all'interno delle scuole come educazione critica alla democrazia. In particolare, rispondendo alla *Didattica della Bildung politica* di Hermann Giesecke, Mollenhauer abbozza nel saggio *Umriss einer politischen Bildung als politische Aufklärung* una teoria dell'educazione critica delle giovani generazioni quale preconditione per l'emancipazione del soggetto e, parallelamente, per la realizzazione di una società democratica autentica, sostanziata da proposte concrete, attuabili

nei contesti educativi.

Muovendo da qui, guardando in particolare agli autori della scienza critica dell'educazione, il contributo intende esplorare – evidenziandone l'attualità – le riflessioni teorico-pedagogiche che puntellano il costituirsi della *Bildung* politica tedesca come materia promotrice, nei contesti educativi formali, dell'educazione critica ovvero dell'educazione alla cittadinanza attiva, diversa dall'educazione civica e basata su una visione ampliata dell'educazione democratica.

**Parole chiave:** Bildung politica; Democrazia; Scienza critica dell'educazione; Scuola; Educazione civica.

## BIBLIOGRAFIA

Bertagna G. (ed.). (2018). *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*. Edizioni Studium.

Gennari M. (1995). *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*. La Scuola.

Giesecke H. (1965). *Didaktik der Politischen Bildung*. Juventa.

Horkheimer M. (1937). Traditionelle und kritische Theorie. *Zeitschrift für Sozialforschung*, VI(2), 245–294. [Trad. it. di G. Backhaus, Teoria tradizionale e teoria critica, in M. Horkheimer, *Teoria critica. Scritti 1932–1941*, vol. II, Einaudi, 1974, 135–186].

Klafki W. (2000). Kritisch-konstruktive Pädagogik. Herkunft und Zukunft. In J. Eierdanz, A. Kremer (ed.), *Weder erwartet noch gewollt – Kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des Kalten Krieges* (pp. 152–178). Schneider Verlag.

Mollenhauer K. (1968). Umriss einer politischen Bildung als politische Aufklärung. In Id., *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (pp. 151–168). Juventa.

Mollenhauer K. (2022). *Pädagogik der Kritischen Theorie. Vier Studienbriefe für die FernUniversität in Hagen*. Grunert C., Ludwig K. (eds.) Springer.

Puaca B.M. (2009). *Learning Democracy. Education Reform in West Germany, 1945–1965*. Berghahn Books.

Sander W. & Pohl K. (eds.). (2022). *Handbuch politische Bildung*. Wochenschau Verlag.

Wulf C. (2014). *Scienze dell'educazione. Ermeneutica, ricerca empirica, teoria critica*. Anicia.

**AUTRICE**

**Elisabetta Villano** è ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Salerno. Approfondisce i temi della pedagogia tedesca contemporanea, pedagogia e teatro, la scuola. Tra le pubblicazioni: *Con sguardo al domani. La pedagogia dell'emancipazione di Klaus Mollenhauer* (Studium, 2024).

**Sessione 4**  
**Didattiche inclusive, trasformazione sociale  
e cittadinanza critica**

Criseida Barrios Arias  
Cecilia Bartoli  
Maria Vittoria Battaglia  
Maria Benedetti  
Franco Bocci  
Sofia Boi  
Philipp Botes  
Rosaria Capobianco  
Carmen Cutillas  
Francesco D'Angiolillo  
Barbara De Angelis  
Emanuela De Castro  
Lucia De Marco  
Caterina Fabrucci  
Elisabetta Faraoni  
Soledad Fernández Inglés  
Giovanna Fontana  
Carla Gueli  
Lucia Lolli  
Angela Lombardo Pontillo

Rosabel Martinez-Roig  
Carolina Melita  
Mirca Montanari  
Patrizia Oliva  
Verónica Onrubia Martínez  
Andreina Orlando  
Chiara Pastore  
Milena Pomponi  
Antonela Prezio  
Sofia Righetti Nottegar  
Amalia Lavinia Rizzo  
Patrizia Sibi  
Luca Silvestri  
Sohee Soheila Soflai  
Riccardo Tantari  
Lavinia Pia Vaccaro  
Mariagrazia Verbicaro  
Donatella Visceglia  
Umberto Zona

**VERSO UN'INTERCULTURALITÀ CRITICA  
NELL'INSEGNAMENTO DELLE SECONDE LINGUE:  
sfide pedagogiche e forme di resistenza in America Latina**

Criseida Barrios Arias  
*Universidad de Viña del Mar*

Nel contesto contemporaneo, l'insegnamento delle seconde lingue continua a essere segnato da approcci normativi e, in molti casi, da quadri epistemologici eurocentrici che limitano la comprensione della diversità linguistica e culturale dello spagnolo. In America Latina, questa situazione pone la necessità di transitare verso modelli pedagogici che integrino prospettive interculturali, intese come un processo di messa in discussione delle relazioni di potere, dell'egemonia linguistica e della colonizzazione del sapere, al fine di superare le fratture linguistico-culturali nell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera.

Il presente lavoro ha come obiettivo analizzare come la base curricolare del Centro di Spagnolo dell'Università Viña del Mar, in dialogo con l'esperienza docente in contesti universitari diversi, consenta di riconfigurare l'insegnamento delle lingue da una prospettiva interculturale rinnovata. Dal punto di vista metodologico, si adotta un approccio qualitativo di carattere teorico-riflessivo, basato sull'analisi critica del curriculum e sulla sistematizzazione delle pratiche pedagogiche sviluppate in aula. I risultati evidenziano che l'integrazione dell'approccio interculturale, unita a una prospettiva critica rinnovata nell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera, favorisce il riconoscimento della diversità identitaria sottesa alla diversità linguistica e culturale dello spagnolo nei paesi ispano-parlanti, la valorizzazione dei saperi situati e la costruzione di spazi educativi più inclusivi e dialogici. Inoltre, si individuano tensioni tra i modelli tradizionali di insegnamento e le pratiche emergenti orientate alla giustizia linguistica.

Si conclude che avanzare verso un'interculturalità critica nell'insegnamento delle lingue non implica soltanto una trasformazione curricolare, ma anche una riconfigurazione del ruolo docente come mediatore culturale e agente di resistenza pedagogica di fronte a dinamiche di esclusione.

**Parole chiave:** Interculturalità critica; Insegnamento delle lingue; Giustizia linguistica; Curricolo; Istruzione superiore.

## BIBLIOGRAFIA

Atienza E., & Aznar J. (2022–2025). *Mapa concettuale interattiva sull'attitudine critica* (Progetto Erasmus+). Unione Europea. <https://criterion-ele.com/mapa-conceptual-interactivo/> (ultimo accesso 12.04.2026).

Consiglio d'Europa. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Segreteria Generale Tecnica del MEC; Anaya; Instituto Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco). (ultimo accesso 12.04.2026).

García Balsas M. (2021). Interculturalità, dimensione critica e lingua in uso: Analisi delle produzioni testuali di apprendenti di ELE. *Tonos Digital*, (41).

García Canclini N. (2004). *Differenti, diseguali e disconnessi: Mappe dell'interculturalità*. Gedisa.

Guanche Pérez J. (s.f.). *Il riconoscimento della diversità culturale tra gli studenti cinesi di spagnolo*. Università di Studi Internazionali di Hebei.

Instituto Cervantes. (2006). *Piano curricolare dell'Instituto Cervantes: Livelli di riferimento per lo spagnolo*. Biblioteca Nueva.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm) (ultimo accesso 12.04.2026).

Ocampo A. (2023). Decolonizzazione del linguaggio e della linguistica nel Sud globale: Ontologie relazionali, pluriversalità e territori della differenza. *Encontros Bibli*, 28, e92637.

Rui Cruz M., Pereira S., & Durán A. (2013). Per una (iper)pedagogia critica, interculturale e multisensoriale nell'apprendimento dello spagnolo come lingua straniera (ELE). *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE*, (17).

Jarpa M. (2018). *Piano di insegnamento: Centro di Spagnolo dell'Università di Viña del Mar*. Università di Viña del Mar.

Viaña J., Tapia L., & Walsh C. (2010). *Costruendo interculturalità critica*. Istituto Internazionale del Convenio Andrés Bello.

## AUTRICE

**Criseida Barrios Arias** è accademica e coordinatrice del Centro di Spagnolo all'Universidad Viña del Mar (Cile). La sua ricerca si focalizza sull'interculturalità critica, la giustizia linguistica e l'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera da prospettive decoloniali nell'istruzione superiore.

**DAL PARADIGMA MONOLINGUE  
AL PLURILINGUISMO IN CLASSE:  
pratiche di autobiografia linguistica in ambito migratorio**

Cecilia Bartoli  
*Università degli Studi di Palermo*

Il contributo si colloca nel quadro dell'educazione interculturale critica e della pedagogia postcoloniale, interrogando i contesti di apprendimento in ambito migratorio come spazi complessi e mutevoli, attraversati da intersezioni di differenze linguistiche, culturali, sociali e simboliche. Muovendo dalla prospettiva della *super-diversity* (Vertovec, 2007) e dalle riflessioni sulle intersezionalità delle differenze nei contesti educativi (Catarci & Macinai, 2015), il lavoro mette in discussione l'egemonia dei modelli monolingui e standardizzati di sviluppo e valutazione delle competenze, spesso inefficaci nel riconoscere la pluralità dei repertori linguistici e identitari degli apprendenti.

In dialogo con le riflessioni sulla persistenza dell'eredità coloniale nei dispositivi educativi (Burgio, 2015) e con le più recenti prospettive che propongono di oltrepassare il paradigma dell'inclusione (Bianchi & D'Antone, 2024), il contributo assume il plurilinguismo come dimensione strutturale dei contesti di apprendimento contemporanei. In tale cornice, si richiama la necessità di un *éveil aux langues* (CARAP, 2012), orientato non solo alle lingue di scolarizzazione, ma anche alle varietà linguistiche presenti nei contesti di vita, spesso invisibilizzate nella scuola.

Al centro della riflessione è l'autobiografia linguistica (AL) come dispositivo didattico-laboratoriale capace di favorire l'emersione dei repertori plurilingui, il riconoscimento delle appartenenze multiple e lo sviluppo della competenza pluriculturale. Attraverso la narrazione delle proprie storie linguistiche, le studentesse e gli studenti esplorano le dimensioni simboliche, affettive ed emotive associate alle lingue, così come interiorizzate dalle gerarchie linguistiche socialmente determinate (Busch, 2020).

Il contributo presenta pratiche laboratoriali di raccolta delle autobiografie linguistiche realizzate nei corsi di italiano come lingua aggiunta rivolti a richiedenti asilo presso l'associazione Asinitas APS. Attraverso materiali audiovisivi, elaborati narrativi e trascrizioni, viene mostrato come una didattica plurilingue, multimodale e narrativa possa sostenere gli apprendenti come portatori di significati, storie e saperi, valorizzando le esperienze linguistiche e culturali come risorsa educativa.

Nel complesso, il lavoro evidenzia il valore trasformativo dell'autobiografia linguistica come pratica pedagogica situata, capace di contrastare approcci deficitari e di promuovere processi educativi più equi, riflessivi e orientati alla giustizia linguistica e sociale.

**Parole chiave:** Autobiografie linguistiche; Plurilinguismo; Didattica laboratoriale; Educazione interculturale.

## BIBLIOGRAFIA

Bartoli C. (2025). The school that cares: Plurilingualism and multimodality for narration in Italian as a non-native language classes. *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, 17(2).

Bartoli C., & Lötano L. (2025). Il laboratorio espressivo-narrativo come dispositivo per lo sviluppo di processi di mediazione in contesti multilingue. *Italiano LinguaDue*, 17(2), 556–575.

Bartoli C., Farina C., & Pizzolato G. (2025). Dare spazio a chi parla: l'autobiografia linguistica in un percorso di didattica laboratoriale per giovani migranti neoarrivati. *Italiano LinguaDue*, 17(1), 216–242.

Bianchi L., & D'Antone A. (2024). *Oltre l'inclusione. Pedagogia critica, tokenismo e decolonizzazione nei contesti educativi*. Scholé.

Burgio G. (2015). Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale. *Studi sulla Formazione*, 18(2), 103–124.

Busch B. (2020). Discourse, emotions and embodiment. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (eds.), *The Cambridge Handbook of Discourse Studies* (pp. 327–349). Cambridge University Press.

CARAP. (2012). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Centre Européen pour les Langues Vivantes.

Catarci M., & Macinai E. (eds.). (2015). *Le parole chiave della pedagogia interculturale*. Edizioni ETS.

García O., & Wei L. (2014). *Translanguaging*. Palgrave Macmillan.

Piccardo E. (2022). The mediated nature of plurilingualism. In E. Piccardo, A.G. Rutherford & G. Lawrence (eds.), *The Routledge Handbook*

*of Plurilingual Language Education* (pp. 65–80). Routledge.

Vertovec S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.

#### AUTRICE

**Cecilia Bartoli** è psicoterapeuta e fondatrice di Asinitas APS, associazione attiva nella formazione, nell'orientamento e nella cura delle persone con background migratorio. È dottoranda presso l'Università di Palermo in Migrazioni, Differenze e Giustizia Sociale, con una ricerca dedicata a plurilinguismo, multimodalità e narrazione nei contesti di apprendimento

## IL CINEMA COME DISPOSITIVO PEDAGOGICO PER LO SVILUPPO DI PRATICHE DIDATTICHE INCLUSIVE E IL CONTRASTO AI DISCORSI D'ODIO, ALLA VIOLENZA E ALL'ESCLUSIONE

Fabio Bocci, Virginia Benedetti,  
Martina De Castro, Leonardo Tantari  
*Università degli Studi Roma Tre*

Il cinema, nel tempo, ha messo in scena la scuola avvalendosi di registri narrativi e generi differenti, passando senza soluzione di continuità dal dramma alla commedia. Rappresentando la figura sociale dell'insegnante, le pratiche didattiche e le relazioni educative agite nella vita di classe, ha così contribuito all'elaborazione dell'immaginario collettivo scolastico.

In questa sede, richiamandoci ai temi nodali del Convegno – odio, violenza e esclusione – e al modo con cui si manifestano anche nei contesti scolastici (discorsi d'odio, maschilità tossica, relazioni disfunzionali, bullismo omolesbobitransfobico, modelli patriarcali e abilisti), analizziamo sei film che vedono protagonistə insegnantə e studentə di Scuola Secondaria. I film sono: *La forza della volontà* (*Stand and Deliver*, Ramón Menéndez, 1988); *Pensieri Pericolosi* (*Dangerous mind*, John N. Smith, 1995); *La classe* (*Entre les murs*, Laurent Cantet, 2008); *L'onda* (*Die Welle*, Dennis Gansel, 2008); *Un bacio* (Ivan Cotroneo, 2016); *Domani interrogo* (Umberto Carteni, 2025).

Queste sei pellicole (tutte basate su storie vere) mettendo in scena la vita di classe e le sue dinamiche si offrono come un dispositivo pedagogico per lo sviluppo di pratiche didattiche inclusive e per il contrasto ai discorsi d'odio, alla violenza e all'esclusione.

In particolare, nell'analizzare le sequenze filmiche selezionate, ci si sofferma su alcuni aspetti rilevanti: l'ingresso in aula dell'insegnante come *topos* nella rappresentazione cinematografica della figura magistrale ma, soprattutto, come mossa d'apertura cruciale per avviare una relazione educativa autentica; la riproduzione delle interazioni verbali e non verbali tra insegnantə e studentə e tra questə ultimə tra loro, come momento della vita di classe capace di accogliere/respingere la sofferenza e l'angoscia di chi cresce di fronte alle incertezze del presente e del futuro, il cui portato emotivo, intessuto con le sovrastrutture culturali,

è alla base di dinamiche tossiche generatrici di ulteriore sofferenza.

**Parole chiave:** Cinema; Adolescenza; Dispositivo pedagogico; Scuola, Insegnanti.

## BIBLIOGRAFIA

Agosti A. (2013). *Pratiche didattiche sullo schermo. Per un pensare riflessivo sull'insegnamento*. FrancoAngeli.

Agosti A. & Guidorizzi M. (2011). *Cinema a Scuola. 50 film per bambini e adolescenti*. Erickson.

Bellatalla L., Genovesi G., Genovesi A. & Magnanini A. (2006). *Scienza dell'educazione e film. Una lettura incrociata dell'immagine di scuola nel cinema italiano (1995–2004)*. Junior.

Bocci F. (1998). *Insegnanti in primo piano*. Cadmo, 17–18: 147–154.

Bocci F. (2002). *Questi insegnanti. Maestri e professori nel cinema*. Serarcangeli.

Bocci F. (2005). *Letteratura, cinema e pedagogia. Orientamenti narrativi per insegnanti curricolari e di sostegno*. Monolite.

Bocci F. (2018). Sequenze che lasciano il segno. L'utilizzo delle sequenze filmiche nella formazione per lo sviluppo consapevole della Teacher Agency. In M. Sibilio & P. Aiello (eds). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. EdiSES.

Bocci F. (2018). Forti come l'amore, fragili come cristalli. Storie di adolescenti tra disagio esistenziale e possibilità nel film *Un bacio di Ivan Cotroneo*. In V. Biasi & M. Fiorucci (eds.). *Forme contemporanee del disagio*. RomaTre-Press.

Bocci F. (2024). L'ingresso in classe dell'insegnante. Quando il cinema parla di noi. *Cooperazione Educativa* 2, 66–71.

Durante F. (1998). La scuola al cinema o il cinema nella scuola? *Insegnare*, 3.57.

## AUTRICI - AUTORI

**Fabio Bocci** è professore ordinario, **Virginia Benedetti** è PhD Student, **Martina De Castro** è ricercatrice, **Leonardo Tantari** PhD Student.

*Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre e Dottorato di Ricerca di Interesse Nazionale in Teaching & Learning Sciences, Università di Macerata.*

**IL CONFLITTO AL CENTRO DELLA RIFLESSIONE PEDAGOGICA PER  
COMBATTERE LE POLITICHE D'ODIO E GLI SCENARI DI GUERRA.  
La lezione della *Philosophy for Children***

Sofia Boi, Umberto Zona  
*Università degli Studi Roma Tre*

I teatri di guerra che si moltiplicano su scala planetaria disegnano scenari dominati dall'odio verso l'altro da sé, spesso esperito in modalità di inenarrabile ferocia e crudeltà, come accaduto a Gaza. Ciò porta nel lessico comune a sovrapporre meccanicamente il concetto di guerra con quello di conflitto, facendo perdere di vista la complessità di quest'ultimo costruito e oscurando la molteplicità delle prospettive con cui guardare ad esso. Educare al conflitto, in realtà, dovrebbe significare riconoscerlo come dimensione costituente delle relazioni sociali, come motore per il cambiamento e l'innovazione, distinguendolo, quindi, dalla sua degenerazione fondata sull'uso esclusivo della forza e la disumanizzazione dell'altro. Alcuni recenti episodi di cronaca, che hanno visto protagonisti adolescenti con pulsioni nichiliste e distruttive, ci ricordano che questa logica di annientamento dell'altro diviene in molti casi il registro con cui ci si oppone all'autorità, sia fra le mura scolastiche che nelle relazioni fra pari. Si tratta di una modalità tossica di vivere i rapporti di potere, incapace di metterli realmente in discussione e di costruire un'alternativa credibile ad essi. Diventa pertanto imprescindibile interrogarsi su come agire, a partire dalla scuola, affinché l'alfabetizzazione al conflitto solleciti capacità comunicative e di pensiero che consentano di stare dentro il dissenso senza “annientare” l'altro.

In tal senso, il pensiero corre a Matthew Lipman, l'ideatore della *Philosophy for Children*, il quale diversi anni orsono – in concomitanza di eventi bellici drammatici come la guerra del Vietnam – si è trovato a riflettere sulla incapacità di una parte di quella generazione di confliggere con le istituzioni per contestarne la legittimità, spiegando la scarsa sensibilità di molti studenti verso quanto stava accadendo con una disabitudine a pensare e a riflettere in maniera

critica. Riteniamo che, in tempi egualmente drammatici come quelli contemporanei, il programma educativo ideato da Lipman possa rivelarsi particolarmente utile, a partire dal costruito di “dialogo filosofico”.

**Parole chiave:** Inclusione; Pensiero critico; Philosophy for children; Conflitto.

## BIBLIOGRAFIA

Bocci F., Boi S., & De Castro M. (2025). *Pluriversi: Modelli didattici inclusivi e percorsi di liberazione*. Pensa Multimedia.

Cosentino A. (2008). *Filosofia come pratica sociale: Comunità di ricerca, formazione e cura di sé*. Apogeo.

Cosentino A., & Oliverio S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione: Pratiche di coltivazione del pensiero*. Liguori.

Ferrari M., & Navarra A. (2021). *Educare a pensare. Teoria e pratica della disputa regolamentata*. Carocci.

Lipman M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Mimesis.

Lipman M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.

Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso*. Liguori.

Segato R.L. (2024). *Contro-pedagogie della crudeltà*. Manifestolibri.

## AUTRICE - AUTORE

**Sofia Boi** è insegnante specializzata e dottoranda in Teorie e ricerche didattiche e pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove è cultrice della materia in Didattica Inclusiva e in Progettazione didattica per la formazione in rete.

**Umberto Zona** è professore associato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Insegna Didattica Inclusiva e Progettazione didattica per la formazione in rete. Si occupa del rapporto fra processi di apprendimento e nuove tecnologie. È autore di numerose pubblicazioni scientifiche.

## FORMARE I DOCENTI ALLA DIDATTICA COOPERATIVA PER FAVORIRE LO SVILUPPO DI UN PENSIERO COLLETTIVO

Rosaria Capobianco  
*Università degli Studi di Napoli "Federico II"*

È importante formare i docenti alla *didattica cooperativa*, a partire dai percorsi universitari di formazione iniziale, al fine di costruire in loro la competenza progettuale cooperativa che favorisce l'inclusione e promuove la cittadinanza attiva, trasformando la classe in un *laboratorio sociale* dove la diversità diventa una risorsa da valorizzare.

Nell'a.a. 2024/2025, durante le lezioni dell'insegnamento di *Introduzione ai modelli di mediazione didattica per la secondaria* (2 cfu), un modulo formativo afferente all'Area Trasversale dei percorsi universitari abilitanti (PF30 cfu ex art. 13, PF30 CFU riservatari e PF60 cfu), presso l'Università degli studi di Napoli Federico II, sono stati presentati i diversi modelli di apprendimento cooperativo, con un particolare approfondimento del metodo del *Jigsaw* (Aronson et al. 1978; Aronson & Patnoe, 2011; Aronson, 2021). Durante il corso è stato illustrato un *format* pensato *ad hoc* per la progettazione del *Jigsaw* che è stato utilizzato da ciascun corsista per la propria disciplina di insegnamento. Sono state elaborate 564 diverse progettazioni di *Jigsaw*. La scelta di preparare i futuri docenti a tale tecnica è giustificata da numerosi studi che hanno appurato che gli studenti della *Jigsaw classroom* presentino degli atteggiamenti positivi, proattivi e inclusivi verso i loro coetanei, riducendo nettamente il livello degli indicatori di pregiudizio razziale (Vives, Poletti, Robert, Butera, Huguet & Régner, 2025). Gli studi di Aronson e di Thibodeau hanno dimostrato che attraverso il *Jigsaw* gli studenti sviluppino meno stereotipi, riducendo drasticamente i pregiudizi e i conflitti razziali all'interno delle classi, grazie anche alla capacità di stringere amicizie più intense con coetanei di diverse etnie (Aronson & Thibodeau, 1992).

In conclusione, la formazione attuata durante i percorsi abilitanti ha permesso ai futuri docenti di comprendere le potenzialità dell'apprendimento cooperativo che non solo favorisce lo sviluppo di un pensiero collettivo, ma abbatte le barriere relazionali e cognitive, promuovendo la cura reciproca e l'inclusione.

**Parole chiave:** Formazione iniziale docenti; Jigsaw classroom; Progettazione consapevole; Pensiero collettivo.

## BIBLIOGRAFIA

Aronson E., Blaney N., Stephan C., Sikes J. & Snapp M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Sage Publication Company.

Aronson E. & Goode E. (1980). Training teachers to implement jigsaw learning: A manual for teachers, in S. Sharan, P. Hare, C. Webb, & R. Hertz-Lazarowitz (eds.). *Cooperation in Education* (pp. 47–81). Brigham Young University Press.

Aronson E. & Patnoe S. (2011). *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*. Pinter & Martin Ltd.

Aronson E. & Thibodeau R. (1992). The jigsaw classroom: A cooperative strategy for reducing prejudice. In J. Lynch, C. Modgil, & S. Modgil (eds.), *Cultural diversity in the schools*, Vol. II, (pp. 231–256). Falmer Press.

Aronson E. (2021). The jigsaw classroom: A personal odyssey into a systemic national problem. In N. Davidson (ed.), *Pioneering perspectives in cooperative learning* (pp. 146–164). Routledge.

Capobianco R. (2022). Strategie di insegnamento in forma cooperativa, in M.R. Strollo, P. Vittoria (eds.), *Pedagogia scolastica. Saggi per la formazione degli insegnanti*, (pp. 159–187). FrancoAngeli.

Escalié G., Legrain P. & Lafont L. (2018). L'apprentissage coopératif en «groupe d'experts» et la professionnalisation des futurs enseignants: un exemple en éducation physique et sportive. *Carrefours de l'éducation*, 46, 161–176.

Hänze M. & Berger R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17(1), 29–41.

Hornby G. (2009). The effectiveness of cooperative learning with trainee teachers. *Journal of Education for Teaching*, 35(2), 161–168.

Vives E., Poletti C., Robert A., Butera F., Huguet P. & Régner I. (2025). Learning with jigsaw: A systematic review gathering all the pieces of the puzzle more than 40 years later. *Review of Educational Research*, 95(3), 339–384.

**AUTRICE**

**Rosaria Capobianco** è ricercatrice TD-A di Didattica e Pedagogia Speciale (PAED-02/A) presso l'Università di Napoli Federico II, dove insegna Introduzione ai modelli di mediazione didattica. Si occupa della formazione dei docenti. È autrice di libri, articoli e saggi pubblicati su riviste scientifiche

**RESHAPING INCLUSIVE EDUCATION:  
ethical challenges and opportunities of Artificial Intelligence  
and Immersive Reality**

Carmen Cutillas  
*University of Alicante*

Current education demands models that recognise the diversity of learning paces and styles, which requires the integration of sensory channels such as visual, auditory, and kinesthetic. In this context, the convergence of Artificial Intelligence (AI) and Immersive Reality (IR) transforms teaching environments into adaptive ecosystems where virtual or augmented reality technologies create experiential scenarios that facilitate experimentation, whilst AI acts as the internal engine that adjusts this content in real time. This integration allows resources to be personalised according to each student's profile, ensuring compliance with the principles of Universal Design for Learning (UDL). Nevertheless, this revolution raises fundamental ethical challenges such as the infrastructure gap, data privacy, and algorithmic biases. This study aims to identify the current state of the art regarding the ethical concerns and challenges associated with the implementation of AI and IR in inclusive contexts. The methodology employed consists of a literature review of recent studies analysing how the combination of algorithmic adaptability and sensory immersion enhances motivation and removes barriers to access.

To conclude, the findings suggest that the success of this pedagogical innovation depends on ethical training for teaching staff and a robust infrastructure that ensures equity; this represents a first step towards a thorough reflection on the use of emerging technologies as transformative tools for reshaping teaching without compromising core educational principles. It should be highlighted that this work is part of the University Teacher Training grant (FPU) from the Ministry of Science, Innovation and Universities (FPU24/00821).

**Parole chiave:** Immersive Reality; Artificial Intelligence; Universal Design for Learning; Inclusive Education; Teacher Innovation.

## BIBLIOGRAFIA

Anastasovitis E., Georgiou G., Matinopoulou E., Nikolopoulos S., Kompatsiaris I., & Roumeliotis M. (2023). Enhanced inclusion through advanced immersion in cultural heritage: A holistic framework in virtual museology. *Electronics*, 13(7), 1396.

Bailenson J. (2018). *Experience on demand: What virtual reality is, how it works, and what it can do*. W. W. Norton & Company.

Barbu M., Iordache D.D., Petre I., Barbu D.C., & Băjenaru L. (2024). Framework design for reinforcing the potential of XR technologies in transforming inclusive education. *Applied Sciences*, 15(3), 1484.

Di Natale A.F., Repetto C., Riva G., & Villani D. (2020). Immersive virtual reality in K–12 and higher education: A 10 year systematic review of empirical research. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2006–2033.

Fiorucci M., Roig-Vila R., Crescenza G., & Sánchez Ronco A. (2024). *Humanidad y tecnología: Herramientas educativas para un futuro sostenible*. Dykinson.

Poggianti C., Chessa S., Pelagatti S., & Kocian A. (2025). Immersive technologies for inclusive digital education: A systematic survey. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1, 8888303.

Wang D., & Huang X. (2025). Transforming education through artificial intelligence and immersive technologies: Enhancing learning experiences. *Interactive Learning Environments*, 33(7), 4546–4565.

## AUTRICE

**Carmen Cutillas** is PhD researcher at the University of Alicante, with an FPU grant from the Ministry of Science, Innovation and Universities (Spain). Co-editor of books on innovation, she researches immersive technologies and AI to enhance every student's learning journey.

**EDUCARE ALLO SPAZIO.**  
**Consapevolezza di genere e percezione degli spazi sicuri**  
**nel laboratorio “Non c’è nessuna Itaca”**

Francesco D’Angiolillo  
*Sapienza Università di Roma*

Il contributo propone una riflessione sul ruolo della comunità educante nei processi di prevenzione della violenza di genere, mettendo in dialogo prospettive della geografia sociale e della pedagogia critica. Muovendo dall’assunto, centrale nelle geografie femministe, della non neutralità dello spazio, il lavoro interpreta i luoghi della vita quotidiana come contesti relazionali attraversati da rapporti di potere che incidono in modo differenziale sulle possibilità di accesso, movimento e permanenza di donne e uomini.

All’interno di questa cornice teorica viene presentata un’esperienza laboratoriale realizzata con studentesse e studenti della Sapienza Università di Roma, finalizzata a esplorare la percezione degli “spazi sicuri” nella vita quotidiana, sia pubblica sia privata. Attraverso l’utilizzo di domande aperte sulla sicurezza percepita nei luoghi di vita – nelle città di origine e in quelle eventualmente abitate per motivi di studio – le partecipanti e i partecipanti sono stati invitati a individuare e discutere spazi considerati sicuri, intesi non solo in senso fisico ma anche relazionale e simbolico.

Il laboratorio, significativamente intitolato “*Non c’è nessuna Itaca*”, ha sollecitato una riflessione critica sull’assenza di luoghi intrinsecamente sicuri e sulla necessità di una costruzione collettiva e situata della sicurezza, intesa come processo sociale e politico e non come condizione data. Il confronto tra le esperienze emerse ha evidenziato differenze marcate tra vissuti femminili e maschili: da un lato, le narrazioni delle donne risultano frequentemente segnate da pratiche di selezione, adattamento ed evitamento degli spazi; dall’altro, l’esperienza maschile appare caratterizzata da una maggiore libertà di movimento e da una minore problematizzazione della dimensione spaziale.

L'esperienza laboratoriale ha così favorito processi di consapevolezza critica rispetto al carattere relazionale del privilegio e alla natura situata delle esperienze spaziali, rendendo visibili dinamiche di disuguaglianza spesso normalizzate o invisibilizzate nell'esperienza maschile dominante. In questa prospettiva, la didattica della geografia – quando adottata in forma partecipativa e riflessiva – può configurarsi come strumento formativo rilevante per sviluppare consapevolezza di genere e promuovere culture della non violenza.

Nel complesso, il contributo sottolinea il potenziale delle pratiche educative partecipative nel rafforzare una cittadinanza critica orientata alla costruzione di spazi più accessibili, inclusivi e sicuri per tutt\*, riconoscendo il ruolo centrale dell'educazione nella trasformazione delle relazioni sociali e spaziali.

**Parole chiave:** Geografia di genere; Comunità educante; Percezione dello spazio; Didattica della geografia; Violenza di genere.

## BIBLIOGRAFIA

- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Einaudi.
- Harvey D. (2009). *Social Justice and the City* (The revised edition). The University of Georgia Press.
- Massey D. (1996). *Space, Place and Gender*. University of Minnesota Press.
- Rose G. (1993). *Feminism and Geography: The Limits of Geographical Knowledge*. University of Minnesota Press.
- Walby S. (1991). *Theorising Patriarchy*. Wiley-Blackwell.

## AUTORE

**Francesco D'Angiolillo** è dottore di ricerca in Geografia presso l'Università di Roma La Sapienza. I suoi interessi di ricerca riguardano la geografia di genere, con particolare attenzione alle geografie della sessualità e alle geografie queer in contesti centrali e periferici. Partecipa inoltre a progetti di ricerca in ambito di geografia amministrativa sulle aree marginali.

**DARE PAROLA ALL'ESPERIENZA:  
la scrittura autoriflessiva come pratica di resistenza  
alle epistemologie "escludenti"  
nella formazione dei docenti specializzati**

Barbara De Angelis, Andreina Orlando  
*Università degli Studi Roma Tre*

Nel dibattito pedagogico la riflessività si configura come elemento fondante della professionalità docente (Schön, 1993; Mortari, 2003; Crotti, 2017; De Angelis, 2017), assumendo una rilevanza particolarmente significativa nella formazione dei futuri insegnanti specializzati, chiamati a confrontarsi quotidianamente con la complessità educativa e relazionale che caratterizza i contesti educativi inclusivi (Bocci et al., 2021; Orlando & De Angelis, 2024). Tuttavia, nonostante la sua ampia legittimazione teorica, la riflessività può rischiare di essere ridotta a un principio meramente dichiarativo, non adeguatamente sostenuto da dispositivi formativi strutturati, intenzionali e metodologicamente fondati.

Il presente contributo si colloca entro una prospettiva critica che interpreta la riflessività come pratica situata, storicamente e culturalmente determinata, e intrinsecamente non neutrale, capace di problematizzare i modelli educativi impliciti e le logiche di normalizzazione che attraversano i contesti scolastici (Fabbri, Striano & Melacarne, 2014; Iori, 2025). In tale quadro, la scrittura autoriflessiva viene assunta come dispositivo pedagogico in grado di rendere dicibile l'esperienza, portando alla luce i saperi taciti che orientano l'agire educativo e sostenendo processi di rinegoziazione identitaria e professionale (Orlando, 2024).

Il contributo presenta una ricerca esplorativa condotta presso l'Università Roma Tre, all'interno del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno a.a. 2023/2024. I dati sono stati raccolti attraverso la Scheda Autoriflessiva Narrativa e Argomentativa (SANA). Le evidenze emerse mostrano come la scrittura guidata favorisca un progressivo processo di problematizzazione del ruolo del docente specializzato, contribuendo a decostruire rappresentazioni assisten-

zialistiche e a promuovere posture professionali orientate alla corresponsabilità didattica, alla mediazione educativa e alla cura della relazione. Emergono, inoltre, dilemmi etici ricorrenti e un significativo lavoro di rielaborazione della dimensione emotiva dell'esperienza professionale. Nel complesso, i risultati suggeriscono che i dispositivi narrativi strutturati possano configurarsi come pratiche pedagogiche di resistenza, utili a contrastare epistemologie "escludenti" e a sostenere lo sviluppo di una professionalità docente più consapevole e criticamente orientata all'interno dei processi inclusivi.

**Parole chiave:** Narrazione; Scrittura autoriflessiva; Formazione docenti; Inclusione; Resistenza pedagogica.

## BIBLIOGRAFIA

De Angelis B. (2017). *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*. FrancoAngeli.

Orlando A., & De Angelis B. (2024). Pratiche narrative autoriflessive per la formazione dell'insegnante inclusivo. In R. Tammaro, C. Lisimberti & A. Tinterri (eds.), *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie*. PensaMultimedia.

Bocci F., Guerini I., & Travaglini A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1).

Crotti M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (52), 85–106.

Fabbi L., Striano M., & Melacarne C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*: FrancoAngeli.

Iori M. (2025). Superare il concetto di qualità. Per un'educazione volta alla consapevolezza etica e alla cittadinanza responsabile. In *La qualità della formazione come responsabilità sociale. Convegno nazionale Siped. Book of abstract*.

Mortari L. (2023). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.

Orlando A. (2024). Il Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA: il pensare autoriflessivo. In A. Gramigna & R. Minello (eds.), *Le Emergenze nella Formazione. L'innovazione della ricerca educativa: i drammi del presente e le sue risorse*. Pensa Multimedia.

Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.

## AUTRICI

**Barbara De Angelis** è professoressa ordinaria di Pedagogia e Didattica per l'inclusione all'Università Roma Tre; è delegata del Rettore alle politiche per la disabilità, i DSA e il supporto all'inclusione; è rappresentante dell'Ateneo nei Gruppi di Lavoro della RUSS (Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile); è Direttrice del Master in Storytelling: contesti e pratiche delle narrazioni.

**Andreina Orlando** è dottoressa di ricerca in Teoria e Ricerca Educativa, cultrice della materia in Pedagogia e Didattica Inclusiva presso l'Università Roma Tre. Si occupa di formazione docente, Universal Design for Learning e dispositivi autoriflessivi nei contesti educativi inclusivi.

**CURIAMO LE ARTI.**  
**Educare alla bellezza per una cittadinanza critica**

Philipp Botes  
*Università degli Studi Roma Tre*

Nel dibattito contemporaneo sulle didattiche inclusive, l'educazione estetica si configura come un potente dispositivo pedagogico per promuovere la partecipazione democratica, la giustizia sociale e la consapevolezza critica. Le arti, intese come linguaggi plurali e universali, favoriscono processi di soggettivazione, costruzione dell'identità e riconoscimento dell'altro, aprendo spazi di dialogo interculturale e intergenerazionale. In una prospettiva pedagogica fondata sulla cura e sull'esperienza estetica come forma di conoscenza trasformativa, l'arte assume una funzione educativa essenziale nella costruzione del senso di appartenenza e della responsabilità civica. La dimensione narrativa, in particolare, consente di intrecciare esperienza, memoria e creatività, favorendo pratiche educative capaci di valorizzare le differenze, contrastare le disuguaglianze e promuovere l'inclusione.

Il contributo propone una riflessione teorico-metodologica sul ruolo delle arti nella scuola primaria come strumento di cittadinanza critica, esplorando il potenziale educativo dell'interazione tra corpo, spazio, immagine e parola. Nello specifico viene presentato il progetto "CuriAMO le Arti", un percorso interdisciplinare di ricerca-formazione che coinvolge il Dipartimento di Scienze della Formazione e quello di Architettura dell'Università Roma Tre. Muovendo dai principi costituzionali di tutela del patrimonio culturale, paesaggistico e ambientale, la proposta progettuale intende sviluppare un percorso teorico-laboratoriale rivolto a studenti universitari e tutor del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e, contemporaneamente, promuovere attività didattiche attraverso metodologie narrative, corporee e spaziali da realizzare nelle scuole primarie. Si intende, in tal senso, integrare l'esperienza este-

tica e la costruzione dell'identità secondo una prospettiva inclusiva, per accompagnare gli allievi e le allieve in un processo di scoperta del territorio come spazio simbolico, relazionale e culturale.

**Parole chiave:** Didattica inclusiva; Cittadinanza attiva; Arti Territorio.

## BIBLIOGRAFIA

Baldacci M. (2014). *Curricolo e competenze*. Mondadori.

Batini F., & Padalini L. (2026). *Patrimonio culturale e partecipazione: Pratiche di heritage making nell'area umbra*. FrancoAngeli.

De Angelis B., Botes P., & Orlando A. (2025). Promuovere ambienti flessibili nei contesti universitari: Dalle esperienze internazionali alle azioni del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. In B. De Angelis (ed.), *Ambienti flessibili: Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia* (pp. 36–44). Roma TrE-Press.

Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Dedalo.

Sennett R. (2018). *Costruire e abitare: Etica per la città*. Feltrinelli.

Wenger E. (2006). *Comunità di pratica*. Raffaello Cortina.

## AUTORE

**Philipp Botes** è ricercatore in didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. I suoi interessi di ricerca e le relative pubblicazioni riguardano l'inclusione, i processi di insegnamento-apprendimento, le arti performative e l'istruzione degli adulti.

## **DIDATTICHE INCLUSIVE COME PRATICHE DI GIUSTIZIA: strumenti, metodologie e reti educative territoriali nella formazione degli insegnanti**

Caterina Fabrucci  
*Università Pontificia Salesiana*

Il contributo propone una riflessione teorica e professionale sul rapporto tra didattica inclusiva, trasformazione sociale e formazione alla cittadinanza critica, a partire dall'esperienza maturata nei percorsi di formazione iniziale e continua degli insegnanti.

In un contesto segnato da crescenti disuguaglianze educative e da processi di marginalizzazione che attraversano i sistemi scolastici formali, si avverte l'urgenza di ripensare le metodologie didattiche non solo in termini di accessibilità, ma come dispositivi di equità e partecipazione democratica.

Il lavoro intende esaminare come strumenti quali il Piano Educativo Individualizzato su base ICF, la didattica metacognitiva e la co-progettazione educativa possano essere riletti alla luce di una pedagogia critica e trasformativa, capace di contrastare la riproduzione delle disuguaglianze. In tale prospettiva, si valorizza il ruolo delle reti educative territoriali – intese come spazi di corresponsabilità tra scuola, università, famiglie e comunità locali – quali contesti privilegiati per la costruzione di pratiche inclusive condivise e sostenibili.

Si conclude che una didattica orientata alla giustizia sociale richiede non solo innovazione metodologica, ma una ridefinizione delle responsabilità etiche degli educatori e una visione comunitaria dell'inclusione, capace di generare comunità scolastiche plurali, aperte e democraticamente partecipate.

**Parole chiave:** Didattica inclusiva; Cittadinanza attiva; Reti territoriali; Giustizia educativa; Formazione insegnanti.

## BIBLIOGRAFIA

Aiello P., & Giaconi C. (eds.). (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche: Manuale per l'insegnante*. Scholé.

Canevaro A., Ciambrone R., & Nocera S. (eds.). (2021). *L'inclusione scolastica in Italia: Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Erickson.

D'Alonzo L., Giaconi C., & Zurru A. (2023). *Didattica speciale per l'inclusione: Prospettive innovative*. FrancoAngeli.

Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62. (2024). *Definizione della condizione di disabilità e del progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 111 del 14 maggio 2024. <https://www.gazzettaufficiale.it>

Faggioli M., Biondi G., & Nadeau-Tremblay S. (eds.). (2023). Comunità educanti. Ripensare l'istituzione educativa a partire dalle alleanze territoriali. *IUL Research*, 4(8).

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2012). *Direttiva ministeriale sui Bisogni Educativi Speciali*. <https://www.istruzione.it>

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). Decreto interministeriale n. 153 del 1° agosto 2023: *Modello nazionale di Piano Educativo Individualizzato*. <https://www.istruzione.it>

Mulè P. (2022). La scuola inclusiva come comunità educativa ed educante tra famiglia, territorio e terzo settore. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), 107–115.

Organizzazione Mondiale della Sanità. (2001). *ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Erickson.

Pietro Paolo M.P. (2025). *I Patti territoriali per costruire comunità educanti*. Carocci.

## AUTRICE

**Caterina Fabrucci** è dottoranda in Scienze dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana. È docente di scuola primaria e tutor organizzatore presso LUMSA. È formatrice nei percorsi TFA Sostegno e cultrice della materia in Pedagogia Generale e Interculturale presso l'Università Europea di Roma.

**LETTURA AD ALTA VOCE E RIFLESSIONE SUL CONFLITTO  
NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO:  
un'esperienza di educazione civica analizzata  
attraverso i diari di bordo dei docenti**

Elisabetta Faraoni  
*Università degli Studi "Niccolò Cusano"*

Chiara Pastore  
*Link Campus University di Roma*

Il contributo presenta un'esperienza didattica realizzata nella scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo di Pitigliano (GR), incentrata sulla lettura ad alta voce condivisa del libro *Il giudice alla rovescia* di Luciana Breggia. L'attività è stata inserita nel percorso di educazione civica con l'obiettivo di avviare una riflessione sui temi del conflitto, delle regole e della convivenza civile. La lettura ad alta voce condivisa è riconosciuta come una pratica capace di ampliare l'accesso ai testi e di coinvolgere gli studenti nella costruzione dei significati, soprattutto in classi caratterizzate da livelli eterogenei di competenza (Batini, 2019; Giusti & Martinčić, 2021). La lettura non è stata proposta come prestazione individuale, ma come esperienza condivisa, nella quale il testo è stato discusso e interpretato collettivamente. In questo modo, la classe ha assunto i tratti di una comunità ermeneutica, intesa come uno spazio in cui il significato si costruisce attraverso il confronto tra lettori (Giusti, 2008). Nel percorso realizzato a Pitigliano il testo narrativo è stato utilizzato per aprire un dialogo sul conflitto e sulle modalità con cui può essere compreso nelle relazioni quotidiane. L'esperienza è stata accompagnata dalla raccolta di osservazioni attraverso diari di bordo compilati dalle docenti durante le attività di lettura e discussione.

L'analisi qualitativa dei diari di bordo evidenzia alcune dinamiche ricorrenti: una maggiore partecipazione degli studenti alla discussione, la disponibilità ad argomentare il proprio punto di vista e la tendenza a collegare le situazioni narrative alle esperienze della vita scolastica. Dalle osservazioni emerge come la lettura condivisa favorisca momenti di confronto nei quali gli studenti riflettono sui conflitti, sulle regole della convivenza e sulle conseguenze delle proprie azioni nelle relazioni sociali. Il contributo propone quindi una riflessione sul

ruolo della lettura ad alta voce nel sostenere il dialogo, la partecipazione e la costruzione di una convivenza consapevole.

**Parole chiave:** Lettura ad alta voce condivisa; Educazione civica; Conflitto; Convivenza civile.

## BIBLIOGRAFIA

Batini F. (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Giunti Scuola.

Breggia L. (2024). *Il giudice alla rovescia*. Einaudi Ragazzi.

Giusti S. (2008). Le competenze della letteratura. *Per leggere*, 8(14), 139–166.

Giusti S., & Martinčić R. (2021). L'insegnante che legge ad alta voce: per una scuola più equa e inclusiva. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 410–419.

## AUTRICI

**Elisabetta Faraoni** è pedagoga e PhD in Epistemology and Neuroscience Applied in Education, docente di didattica generale e neurodidattica presso l'Università "Niccolò Cusano" si occupa di didattica inclusiva, pedagogia della cura, scuola in ospedale e istruzione domiciliare.

**Chiara Pastore** è dottoranda di ricerca, tutor coordinatrice nei percorsi abilitanti, docente a contratto di Sociolinguistica, Glottodidattica e Didattica della letteratura italiana. Si occupa di ricerca educativa e formazione dei docenti nell'ambito dell'educazione linguistica e letteraria.

**TEATRO E CITTADINANZA CRITICA:  
laboratorio inclusivo per la prevenzione  
della violenza di genere**

Lucia De Marco, Giovanna Fontana  
*Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

La promozione di una cittadinanza critica e inclusiva richiede percorsi educativi che combinino innovazione didattica, partecipazione democratica e consapevolezza sociale. In questo quadro, un laboratorio interdisciplinare sviluppato in un istituto superiore della provincia di Modena ha sperimentato metodologie inclusive per affrontare la violenza di genere in occasione della Giornata internazionale contro la violenza sulle donne. Il percorso ha coinvolto più classi e docenti di filosofia, lettere, scienze e teatro che prevedeva quattro fasi: introduzione teorica, lettura critica, scrittura creativa e performance teatrale.

La fase teorica ha offerto strumenti concettuali per comprendere potere, comunicazione e conflitto nelle relazioni con riferimenti a Weber, Foucault, Luhmann, Parsons e Kaufmann. L'analisi di testi letterari e teatrali (*Ferite a morte*, Dandini, 2013; *I monologhi della vagina*, Ensler, 1996; *Le Troiane*, Euripide, 2013) ha consentito di rendere visibili esperienze emotive e sociali legate alla violenza di genere, stimolando empatia e riflessione critica.

La scrittura creativa ha promosso l'elaborazione personale e collaborativa dei vissuti, anche in relazione alla comunicazione digitale e ai rischi del controllo relazionale online. La fase teatrale, mediante *circle time*, improvvisazioni e tecniche di teatro sociale, ha permesso agli studenti di sperimentare pratiche di comunicazione inclusiva, consapevolezza emotiva e responsabilità relazionale. La performance finale, *BASTA*, ha coinvolto la comunità scolastica, diventando occasione di riflessione collettiva e impegno civico.

I risultati evidenziano che il laboratorio favorisce la decostruzione degli stereotipi di genere, la comprensione dei conflitti come

strumenti di innovazione sociale e lo sviluppo di competenze comunicative ed emotive essenziali per la cittadinanza critica.

L'esperienza dimostra che metodologie attive e performative possono promuovere giustizia sociale, partecipazione democratica e relazioni rispettose, integrando educazione civica, innovazione didattica e trasformazione culturale.

**Parole chiave:** Cittadinanza critica; Didattica inclusiva; Teatro sociale; Violenza di genere; Innovazione educativa.

## BIBLIOGRAFIA

- Dandini S. (2013). *Ferite a morte*. Rizzoli.  
 Ensler E. (1996). *The vagina monologues*. Villard.  
 Euripide (2013). *Le troiane* (F. Ferrari, ed.). Mondadori.  
 Foucault M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.  
 Kaufmann J.C. (2008). *Baruffe d'amore: Le piccole guerre di coppia*. Il Mulino.  
 Luhmann N. (1995). *Soziale systeme*. Suhrkamp.  
 Parsons T. (1951). *The social system*. Free Press.  
 Weber M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Mohr.

## AUTRICI

**Lucia De Marco** con oltre vent'anni di esperienza nell'insegnamento della letteratura e della storia nella scuola secondaria di secondo grado, svolge il ruolo di tutor coordinatrice presso il Centro Multidisciplinare per la Formazione dei Docenti dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

**Giovanna Fontana** è PhD. Ha oltre 20 anni di esperienza nell'insegnamento delle scienze nella scuola secondaria di secondo grado. Dallo scorso anno è tutor coordinatrice presso il Centro Multidisciplinare per la Formazione degli Insegnanti dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

## L'INTERVENTO ISTITUZIONALISTA COME DISPOSITIVO DIDATTICO PER ACCOMPAGNARE IL CAMBIAMENTO

Carla Gueli  
*Università degli Studi Roma Tre*

Nella prospettiva della pedagogia istituzionale, sia lo spazio scolastico che quello universitario sono attraversati da rapporti di potere, gerarchie implicite e non detti, emergenti attraverso la lettura della dimensione inconscia dell'istituzione. L'intervento istituzionalista è quindi volto a raccogliere gli impliciti e i non detti (in particolare attraverso la produzione simbolica degli studenti) e i discorsi impliciti ed espliciti. In questa prospettiva, la pratica istituzionalista è assunta come dispositivo di presa di coscienza collettiva, ovvero capace di rendere visibili e analizzabili le dinamiche di esclusione e di attivare forme di partecipazione più democratiche. In particolare, la narrazione di episodi espliciti di violenza verbale o simbolica consente di trasformare le condizioni organizzative e relazionali che ne favoriscono l'emersione e la normalizzazione.

Attraverso questo contributo si desidera presentare gli aspetti operativi connessi ad alcune esperienze qualitative di conduzione di laboratori condotti come esperienze Index nel segno della pedagogia istituzionale che hanno visto introdurre elementi di analisi istituzionale per promuovere la partecipazione democratica di tutte le componenti della comunità educativa, offrendo piste operative utili a riconoscere i processi di esclusione in atto e accompagnare così il cambiamento interno all'istituzione scolastica e universitaria.

**Parole chiave:** Pedagogia istituzionale; Analisi istituzionale; Cittadinanza critica; Trasformazione sociale.

## BIBLIOGRAFIA

Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Guerini Scientifica.

Bocci F., & Gueli C. (2019). Il rapporto dialettico tra discorso medico e discorso pedagogico. Una riflessione nella prospettiva dei Disability Studies e dell'analisi istituzionale. *Nuova Secondaria Ricerca*, (3), 93–107.

Booth T., & Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.

Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Gueli C. (2025). *Pedagogia istituzionale e pedagogia speciale. Teorie, modelli, pratiche per una scuola inclusiva*. Pensa Multimedia.

hooks b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Routledge.

Lapassade G. (1967). *Groupes, organisations, institutions*. Gauthier-Villars.

Lapassade G. (1976). *Processo all'università. Contestazione e restaurazione viste attraverso l'analisi istituzionale*. Emme Edizioni.

Lourau R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Minuit.

Mitchell D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.

Oury F., & Vasquez A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspero.

Valtellina E. (ed.). (2025). *Sulla disabilitazione. Introduzione ai disability studies*. UTET.

## AUTRICE

**Carla Gueli** è PhD in Pedagogia e Didattica, Componente del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale. I suoi temi di ricerca sono: Pedagogia Speciale con attenzione alle istituzioni mediche e scolastiche, Disability Studies, metodologie attive e partecipative.

## **L'INCLUSIONE: tra pratiche innovative e resistenza al cambiamento**

Lucia Lolli

*Liceo Scientifico Statale "I. Vian" di Bracciano (RM)*

Le agenzie educative deputate a formare i più giovani – l'istituzione scolastica in primis per il suo carattere intenzionale e sistemico – appaiono sempre meno adeguate e sempre più sopraffatte dalla complessità sociale e dal vuoto educativo lasciato dalla famiglia. Da un lato, l'innovazione metodologico-didattica rappresenta un elemento fondamentale per costruire una cultura inclusiva aperta all'accoglienza, che poggi su valori quali il rispetto della persona umana, la non violenza e la tolleranza, dall'altro invece si registra una inspiegabile resistenza all'innovazione didattica. L'esperienza quotidiana evidenzia come il passaggio da un modello trasmissivo a un modello puerocentrico stenti a trovare la giusta adesione: la centralità del discente realizza compiutamente l'uguaglianza sostanziale, promossa dalla carta costituzionale, e ne assicura il coinvolgimento attivo nei propri processi di apprendimento e inoltre offre risposte adeguate a un diverso modo di apprendere che i docenti però non sembrano sempre pronti a prendere in carico. Inoltre, la personalizzazione, che pure è garanzia di inclusione, in quanto assicura la presa in carico dei diversi stili cognitivi, non può prescindere dall'adozione di metodologie didattiche attive che favoriscano i processi di apprendimento e la consapevolezza del valore della conoscenza e tuttavia, nonostante una sovrabbondante produzione normativa che fa dell'inclusione un elemento imprescindibile, gli educatori sono imprigionati in un'impostazione che tende a selezionare piuttosto che includere e appaiono restii a fare della formazione continua una leva strategica a tutela della qualità dei processi formativi e della consapevolezza professionale. Le metodologie attive sono troppo spesso considerate, dai professionisti dell'educazione, un facilitatore che non assicura il possesso dei contenuti delle disci-

pline. D'altro canto la didattica per competenze è demonizzata perché, attraverso il sapere agito, favorisce l'acquisizione delle soft skills e la metacognizione, aspetti ritenuti meno pregnanti delle conoscenze. Educare a resistere alla disumanizzazione, a coltivare il valore della giustizia e della tolleranza, sradicare la cultura della sopraffazione e della prevalenza dell'individualismo narcisistico, richiede di porsi in atteggiamento di ascolto, di accogliere la fragilità dei giovani e di cominciare ad avviare un dialogo responsabile che ponga al centro dell'azione educativa gli studenti. La didattica significativa mira a ricucire lo strappo che separa i giovani dalla scuola, ma necessita che si realizzi compiutamente quella necessaria rivoluzione metodologica per rispondere ai bisogni delle studentesse e degli studenti del nostro tempo.

**Parole chiave:** Innovazione metodologico-didattica; Personalizzazione; Metodologie attive, Inclusione.

## BIBLIOGRAFIA

Brocca B. (2014). *Sociologia dell'educazione e dell'apprendimento*. Editoriale Anicia.

Cresson E. (1995). *Libro bianco. Insegnare E Apprendere - Verso La Società Conoscitiva*. Commissione Europea.

Gentile M. & Raffaghelli J. (2014). *Per una cultura delle differenze*. Editoriale Anicia.

Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.

UNESCO. (2009). *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale*. Rapporto mondiale.

## AUTRICE

**Lucia Lolli** è dirigente scolastica. Ha ricoperto il ruolo di Project Manager per la realizzazione di progetti PNRR e PON FSA e FESR, ha co-progettato con la ASL Roma4 nuovi PCTO in collaborazione con l'ordine degli psicologi e degli avvocati e con la Procura di Civitavecchia.

**SOCIAL SUSTAINABILITY AND TEACHER AGENCY  
IN THE AGE OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE:  
a literature review**

Rosabel Martínez-Roig  
*University of Alicante*

The expansion of generative artificial intelligence (GenAI) in the field of education has sparked a debate that can no longer be confined to its technical advantages or its immediate usefulness in teaching (Martínez-Roig et al., 2025). Its presence in teaching tasks susceptible to automation raises significant questions, particularly from the perspective of social sustainability (Cuesta et al., 2024; Fernández & Herrera, 2025). In this regard, education has a responsibility to promote technological uses compatible with the democratic principles that should guide educational practice (Miklian & Hoelscher, 2026). Within this framework, teachers occupy a central position, as they act as mediators between technological systems, pedagogical decisions and the social dimension of educational practice. Consequently, teachers' professional agency becomes a key concept for analysing this scenario, understood as the capacity to exercise professional judgement, critically interpret the results generated by these technologies, and make informed pedagogical decisions (Emans et al., 2025; Verástegui & Úbeda, 2022). On this basis, the aim of this study is to examine how the scientific literature addresses the relationship between social sustainability, generative artificial intelligence in education and teachers' professional agency.

To this end, a literature review has been conducted of studies published in the last five years in the WOS and Scopus databases. The results highlight a growing concern regarding three interrelated issues: the biases present in AI-generated content, the lack of transparency in the criteria that produce its results, and the apparent authority that these results acquire.

Furthermore, various studies emphasise the importance of preserving teachers' social responsibility and maintaining spaces for

democratic deliberation on the use of these technologies in educational practice. From this perspective, teachers' professional agency emerges as a key element in guiding the use of generative artificial intelligence towards practices consistent with social sustainability.

**Parole chiave:** Social sustainability; Teacher agency; Generative artificial intelligence.

## BIBLIOGRAFIA

Cuesta J., Madrigal L., & Pecorari N. (2024). Una perspectiva global de la sostenibilidad social y la pobreza. ICE, *Revista De Economía*, (934).

Emans A., Oolbekkink-Marchand H., Bakker C., & De Bruijn E. (2025). Teacher agency in the dynamics of educational practices: a theory synthesis. *Frontiers in Education*, 9, 1515123.

Fernández Iñurritegui L., & Herrera Fernández E. (2025). Laboratorio de investigación/acción para la educación en sostenibilidad social desde el activismo gráfico. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-21.

Martinez-Roig R., González-Calatayud V., & Palacios-Rodríguez A. (eds.) (2025). *Aportaciones desde la transformación digital hacia la investigación y la innovación educativas*. Octaedro.

Miklian J., & Hoelscher K. (2026). A new digital divide? Coder worldviews, the 'Slop economy,' and democracy in the age of AI. *Information, Communication & Society*, 1-17.

Verástegui Martínez M., & Úbeda Gómez J. (2022). El papel del conocimiento en la agencia docente: un modelo teórico de comprensión. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(2), 237-255.

## AUTRICE

**Rosabel Martinez-Roig** is assistant professor in the Department of General and Subject-Specific Pedagogy at the University of Alicante. She holds a PhD in Educational Research (awarded with honors, Cum Laude). Her research focuses on the integration of digital technology in education.

**REPRESENTACIONES DE LA DISCAPACIDAD  
EN EL CURRÍCULO DE HISTORIA DE 4.º AÑO:  
aportes para una pedagogía inclusiva**

Carolina Melita, Antonela Prezio  
*Universidad Nacional de Tres de Febrero*

Desde el enfoque de la educación inclusiva, abordar la discapacidad no implica únicamente garantizar accesibilidad, sino también revisar críticamente los saberes escolares, visibilizar sujetos históricamente omitidos y promover recursos que cuestionen narrativas homogéneas del pasado. En este sentido, los contenidos de Historia Universal ofrecen oportunidades para analizar procesos como la conformación de los Estados modernos, los cambios sociales y culturales, las guerras y los derechos humanos, incorporando preguntas sobre exclusión, ciudadanía y diversidad.

La recuperación y el análisis de la discapacidad en la enseñanza constituyen una dimensión central para proyectar experiencias educativas inclusivas en la escuela secundaria argentina. Incorporar esta perspectiva en los contenidos de Historia Universal de 4.º año permite problematizar los modos en que distintas sociedades, en diversos periodos históricos, construyeron representaciones sobre los cuerpos, la normalidad, la diferencia y la participación social.

Esta propuesta busca fortalecer prácticas pedagógicas que amplíen la participación de las y los estudiantes, reconociendo la diversidad como condición constitutiva del aula y favoreciendo experiencias de enseñanza más democráticas, reflexivas e inclusivas en el nivel secundario argentino. En este contexto, esta investigación en curso pretende analizar el modo de representación de la discapacidad en el diseño curricular de cuarto año de la provincia de Buenos Aires, Argentina observando no solo que contenidos se enseñan, sino también como aparecen representadas las personas con discapacidad y desde que perspectivas se construye el conocimiento escolar. El recorte temático de este análisis se delimita a partir de un estudio de caso que surge de la proyección de “Per-

dona Nuestras Ofensas” (2022), un cortometraje recientemente estrenado en la plataforma Netflix, el cual habilito interrogantes pedagogicos e historicos en torno a la presencia, ausencia y formas de representacion de la discapacidad en la ensenanza de la Historia. A partir de alli, se abre una linea de indagacion educativa orientada a producir conocimiento sobre los sentidos que circulan en el curriculum y sus implicancias para la construccion de propuestas educativas inclusivas tomando las practicas del quehacer aulico como insumos de esta investigacion.

**Parole chiave:** Ensenanza de la Historia; Personas con discapacidad; Educacion inclusiva.

## BIBLIOGRAFIA

Aly G. (2014). *Los que sobraban. Historia de la eutanasia en la Alemania Nazi 1939-1945*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Carretero M. (2024). *Historicamente. Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado*. Ciudad de Buenos Aires, Siglo XXI Editores. 256 págs.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2010). Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: historia coordinado por Claudia Bracchi. -1a ed.- La Plata. 32 p. 2

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Historia.pdf> (ultimo acceso 12.04.2026).

Palacios A. (2017). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CINCA.

Rafecas D. (2012). *Historia de la solución final: Una indagación de las etapas que llevaron al exterminio de los judíos europeos*, Ciudad de Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Zavala A., & Scotti M. (2005) *Relatos que son teorías. Historias de la enseñanza de la historia*, Montevideo, CLAEH. Recurso audiovisual.

Eakin A. (Directora). (2022). *Perdona nuestras ofensas* [Cortometraje]. Netflix.

**AUTRICI**

**Carolina Melita** Profesora y Licenciada en Historia (UNTREF). Magister en Enseñanza de la Historia (UNTREF). Diplomada en Educación Sexual Integral (UNSAM) y cuenta con un diploma en Historia Pública y Divulgación Histórica (UNQUI).

**Antonela Prezzo**, Licenciada en Sociología y Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Sociología (UBA), Especialista en Políticas Públicas y Justicia de Género (CLACSO), Diplomada en Discapacidad (UBA). Doctoranda en Educación (UNTREF). Docente e investigadora.

**OLTRE LA RETORICA.**  
**La didattica inclusiva come atto di resistenza alle barriere**

Mirca Montanari  
*Link Campus University di Roma*

La proposta di contributo focalizza l'attenzione sulla postura etico-generativa della didattica inclusiva nel contrastare le barriere e le derive della contemporaneità. Affinché il rischio della retorica dell'accoglienza e della partecipazione delle differenze e delle diversità possa essere arginato, è necessario superare la visione della logica prestazionale e normalizzante che, sempre più spesso, connota i contesti scolastici. In tale prospettiva, la promozione della didattica inclusiva coincide con uno spazio di resistenza e di contrasto verso le possibili e molteplici forme di esclusione attuali, anche di natura invisibile: povertà educative (tra cui quella digitale), stigmatizzazione e marginalità. La didattica inclusiva, al di là dei principi teorici su cui si basa, richiede scelte didattiche concrete per costruire ambienti di apprendimento flessibili e accessibili in grado di favorire il pieno sviluppo delle potenzialità di ciascun studente, di ciascuna singolarità intesa come valore universale. Una revisione critica delle pratiche educative implica, non solo predisporre risposte personalizzate a specifici bisogni formativi, ma la decostruzione del paradigma della "normalità", prendendo ispirazione dal modello dell'*Universal Design for Learning* (UDL). Tale approccio non relegando l'inclusione a interventi compensativi, ma promuovendo la variabilità come principio educativo, supporta la trasformazione dell'aula in un laboratorio di democrazia radicale. Solo una didattica che si dissocia dalla cultura dello scarto, che tende a ridurre gli ostacoli nella loro complessità strutturale, può realmente configurarsi come un dispositivo inclusivo di emancipazione e di resistenza in grado di superare la frammentazione degli interventi specialistici, a favore di uno sguardo educativo sistemico e dialogico. A supporto della riflessione teorica, vengono presentati sintetici esempi di buone pratiche a testimonianza di come la flessibilità didattica e la mediazione inclusiva possano tradursi in

contesti di apprendimento reali, capaci di attivare processi di cooperazione e di riconoscimento reciproco.

**Parole chiave:** Didattica inclusiva; Barriere; Resistenza; Comunità educante; UDL.

## BIBLIOGRAFIA

Aiello P., & Giaconi C. (2024). *L'agire inclusivo: Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Scholé.

Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva: Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Guerini Scient.

Canevaro A. (2020). Bisogni educativi (da) scartare. In M. Montanari (ed.), *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio* (pp. 7–9). FrancoAngeli.

Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.

Dovigo F. (2025). *Ripensare l'inclusione: Riflessioni e pratiche per l'apprendimento e la partecipazione*. Mondadori Università.

Ianes D., & Demo H. (2023). *Specialità e normalità: Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*. Erickson.

Leggieri M., Crescenza G., & Bocci F. (2025). Sfondi, presupposti politico-culturali e questioni pedagogiche emergenti attorno al Progetto di vita. *Education Sciences & Society*, (2), 88–105.

Marangi M., Pasta S., & Rivoltella P.C. (2023). Quando povertà educativa digitale e povertà educativa non coincidono: Descrizione socio-demografica e culturale, competenze digitali, interrogativi educativi. *QTimes*, 15(1), 181–199.

Meyer A., Rose D.H., & Gordon D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

Montanari M. (2026). Progettare itinerari educativo-didattici inclusivi e sostenibili. In M. Montanari (ed.), *Inclusione, partecipazione, educazione: Prospettive di pedagogia e didattica speciale* (pp. 55–93). Edizioni Conoscenza.

## AUTRICE

**Mirca Montanari** PhD, è Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia speciale presso Link Campus University di Roma. Le sue ricerche si concentrano su: didattica inclusiva, formazione degli insegnanti di sostegno e degli educatori, l'orientamento scolastico e universitario in prospettiva inclusiva.

**SOCIAL ROBOTS IN EDUCATION  
AS TOOLS FOR INCLUSION AND PEDAGOGICAL RESISTANCE:  
a critical literature review**

Verónica Onrubia-Martínez  
*University of Alicante*

Contemporary educational contexts require rethinking teaching and learning strategies in order to ensure inclusion, dialogue and social justice. In this scenario, shaped by increasing processes of exclusion and inequality, social robotics emerges as a tool with the potential to contribute to the construction of more equitable educational environments, understood not only as spaces of innovation but also as spaces of pedagogical resistance to dynamics of marginalization.

This contribution aims to critically explore the role of social robots in educational contexts, focusing on their capacity to support inclusive practices and foster more participatory and accessible learning environments. To this end, a review of relevant literature is conducted, with particular attention to studies addressing interaction, co-creation and their pedagogical and ethical implications.

The literature shows that these assistants can play different roles in inclusive settings, acting as mediators of social interaction, facilitators of personalized learning and promoters of participation. Their use is associated with improvements in social and emotional skills, especially among students with special educational needs, as well as with increased engagement and motivation.

In addition, their ability to provide adaptive feedback aligns with framework such as Universal Design for Learning, enabling more accessible learning experiences. However, existing evidence is mainly based on pilot or small-scale studies, which limits the generalization of findings. At the same time, it is important to consider other challenges such as technical limitations, cost, the need for teacher training and ethical issues related to privacy and dependency. All these aspects reinforce the need for a critical approach that

situates social robotics at the service of inclusive educational practices oriented towards social transformation.

**Parole chiave:** Social robotics; Inclusion; Critical pedagogy; Educational technology; Ethics.

## BIBLIOGRAFIA

Belpaeme T., Kennedy J., Ramachandran A., Scassellati B., & Tanaka F. (2018). Social robots for education: *A review*. *Science Robotics*, 3(21), eaat5954.

Díaz-Boladeras M., Claver i Díaz A., & García-Sánchez M. (2025). *Robots for inclusive classrooms: a scoping review*. *Universal Access in the Information Society*, 24, 127–151.

Papadopoulos I., Lazzarino R., Miah S., Weaver T., Thomas B., & Koulouglioti C. (2020). A systematic review of the literature regarding socially assistive robots in pre-tertiary education. *Computers & Education*, 155, 103924.

Papakostas G.A., Sidiropoulos G.K., Papadopoulou C.I., Vrochidou E., Kaburlasos V.G., Papadopoulou M.T., Holeva V., Nikopoulou V.A., & Dalivigkas N. (2021). Social Robots in Special Education: A Systematic Review. *Electronics*, 10(12), 1398.

## AUTRICE

**Verónica Onrubia-Martínez** is pre-doctoral researcher in Educational Technology at the University of Alicante. Her research focuses on social robotics, artificial intelligence and inclusive education. She has participated in international conferences and interdisciplinary projects on technology-enhanced learning and ageing.

## LA CURA COME PRATICA INCLUSIVA DI COMPARTICIPAZIONE

Milena Pomponi  
*Università degli Studi Roma Tre*

Maria Vittoria Battaglia  
*Università degli Studi "Niccolò Cusano"*

Il contributo offre riflessioni in merito al concetto di “cura” argomentato nell’ambito dell’attività didattica proposta nell’insegnamento di Pedagogia dell’inclusione e della marginalità. La cura, in ambito pedagogico, rappresenta un impegno etico e operativo che mette la relazione al centro dell’azione formativa: la relazione educativa come cura, che valorizza ascolto, attenzione e risposta ai bisogni, trova la sua espressione in Boffo (2011), mentre l’esperienza come fondamento del processo di apprendimento, che pone al centro l’agire della persona, è ribadita da Dewey (1938). Noddings (1984) definisce la “cura” come relazione tra *one-caring* e *cared-for*, una pratica incarnata che si fonda su presenza, ascolto e risposta concreta. Mortari (2015) ne enfatizza la dimensione riflessiva ed esistenziale: essa implica attenzione situata, capacità di decodificare i segnali di fragilità e volontà di trasformare l’incontro in opportunità di crescita. Tronto (2020) amplia ulteriormente la prospettiva, collocando la cura su un piano politico: prendersi cura significa anche organizzare pratiche e istituzioni che riducano le disuguaglianze e rendano possibile la partecipazione di tutti.

Queste interpretazioni convergono nel concepire l’insegnante, educatore e formatore, come mediatore di condizioni - relazionali, ambientali, metodologiche - entro le quali co-costruire una routine di ascolto volta a rendere visibili i vissuti (Boffo, 2011) e promuovere l’emergere di capacità e motivazioni.

Tali condizioni risultano importanti nell’ottica delle politiche inclusive, intese come impegno a ridurre gli ostacoli e a rimuovere le barriere (Booth & Ainscow, 2008, 2014), nonché delle pratiche inclusive (Ibidem), intese come proposta di metodologie partecipative che generino appartenenza e corresponsabilità e ottimizzino

percorsi personalizzati orientati verso il potenziamento (Nussbaum, 2011).

**Parole chiave:** Cura; Relazione educativa; Processi di apprendimento; Politiche inclusive; Pratiche inclusive.

## BIBLIOGRAFIA

Boffo V. (2011). *Relazioni educative: Tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Apogeo-Maggioli.

Booth T., & Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione: Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Erickson.

Booth T., & Ainscow M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.

Dewey J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. (ed. orig. 1938)

Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.

Noddings N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.

Tronto J. C. (2020). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.

## AUTRICI

**Milena Pomponi** è dottoressa di Ricerca in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dell'Università degli Studi Roma Tre, dove è componente del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione scolastica e sociale. È socia delle più importanti società pedagogiche (SIPeS, SIPED, SIRD, SIREF, SIREM).

**Maria Vittoria Battaglia** è dottoressa di Ricerca in Epistemology and neuroscience applied in education, presso l'Università degli Studi "Niccolò Cusano", dove è componente Laboratorio di metodologia della ricerca e analisi dei dati per le scienze del comportamento.

## ATTIVISMO CRIP COME PEDAGOGIA DELLA RESISTENZA

Sofia Righetti Nottegar  
*Università degli Studi di Verona*

In un contesto segnato dalla diffusione di discorsi d'odio, dalla marginalizzazione delle differenze e dalla persistenza di dispositivi abilisti che regolano la vita sociale e istituzionale, l'educazione è chiamata a interrogarsi sul proprio ruolo nella costruzione di pratiche pedagogiche di resistenza e trasformazione. Il contributo propone di interpretare l'attivismo crip come una forma di pedagogia critica capace di produrre saperi situati e strategie di resistenza ai sistemi oppressivi, orientate alla costruzione di futuri desiderabili (Kafer, 2013).

Collocato all'intersezione tra *Disability Justice* (Piepzna-Samarasinha, 2018), *Crip Theory* (McRuer, 2006) e pedagogia critica, tale contributo dialoga con le riflessioni di Paulo Freire (1970) sull'educazione come pratica di liberazione e con la proposta di bell hooks (1994) di concepire l'insegnamento come spazio di emancipazione e trasformazione sociale. In questa prospettiva, le pratiche dell'attivismo *crip* si costituiscono come veri e propri contesti educativi informali nei quali si producono processi di coscientizzazione e generazione di alleanze.

I movimenti *crip*, attraverso pratiche di mutualismo e rivendicazione dell'interdipendenza, mettono in discussione i modelli normativi di autonomia e produttività capitalistica che strutturano le istituzioni educative e sociali (Kafai, 2021). In questo senso l'attivismo può essere interpretato come uno spazio pedagogico capace di generare processi di partecipazione critica e, quindi, di aprire possibilità di trasformazione collettiva.

Il contributo si inserisce all'interno del progetto di dottorato "Attivismo *Crip* e Giustizia Sociale" attualmente in corso presso l'Università di Verona, che adotta metodologie qualitative e parteci-

pative, con particolare attenzione alla ricerca emancipatoria, e che coinvolge reti di attivismo *crip* e transfemminista, con l'obiettivo di esplorare il potenziale pedagogico delle pratiche attiviste nella costruzione di strategie di resistenza, nell'ottica di immaginare futuri *crip* orientati alla giustizia sociale.

**Parole chiave:** Attivismo *crip*; Disability justice; Pedagogia critica; Resistenza; Interdipendenza.

## BIBLIOGRAFIA

- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Garland-Thomson R. (2017). *Extraordinary bodies: Figuring physical disability in American culture and literature* (20th anniversary ed.). Columbia University Press.
- Giroux H.A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.
- hooks b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Kafer A. (2013). *Feminist, queer, crip*. Indiana University Press.
- Kafai S. (2021). *Crip kinship: The disability justice & art activism of Sins Invalid*. Arsenal Pulp Press.
- McRuer R. (2006). *Crip theory: Cultural signs of queerness and disability*. New York University Press.
- Piepzna-Samarasinha L.L. (2018). *Care work: Dreaming disability justice*. Arsenal Pulp Press.
- Sins Invalid. (2016). *Skin, tooth, and bone: The basis of movement is our people*. Sins Invalid.

## AUTRICE

**Sofia Righetti Nottegar** è dottoranda in Pedagogia presso l'Università di Verona e membro del centro di ricerca PoliTeSse. La sua ricerca indaga l'attivismo *crip*, inserito all'interno della Disability Justice e della Crip Theory, come pedagogia della resistenza per promuovere giustizia sociale.

## **ALGORITMI DI RESISTENZA: il prompting critico contro l'esclusione digitale**

Patrizia Sibi  
*Università degli Studi della Tuscia*

Nel panorama educativo contemporaneo, l'avvento dell'Intelligenza Artificiale generativa (AI) non rappresenta solo una sfida tecnologica, ma interroga profondamente i presupposti della democrazia e dell'inclusione. Il presente lavoro esplora l'AI quale dispositivo di "resistenza pedagogica", analizzando l'efficacia del *contro-prompting critico* nel decostruire i pregiudizi sistemici e le asimmetrie veicolate dagli algoritmi.

In linea con le finalità del Convegno, la riflessione si articola attorno all'idea di 'sostenibilità pedagogica' applicata alle tecnologie emergenti. Se l'AI rischia di automatizzare processi di esclusione, essa può anche essere orientata verso una didattica inclusiva capace di valorizzare le differenze.

Il lavoro delinea un orizzonte pedagogico in cui tecnologia e umanesimo digitale convergono per ridefinire i ruoli di docenti e studenti. Mediante una governance partecipata, lo strumento tecnico viene posto al servizio della crescita umana e della giustizia educativa. In questa cornice, educare alla resistenza nell'era dell'algoritmo significa fornire ai professionisti dell'educazione gli strumenti per abitare la complessità digitale senza smarrire la centralità della persona. A tal fine, il contributo presenta un'attività formativa laboratoriale rivolta a futuri educatori, incentrata sull'applicazione del *prompting pedagogico critico*. Attraverso l'interrogazione dialettica dei modelli linguistici, i partecipanti sono guidati a individuare e smantellare le asimmetrie di genere, gli stereotipi socioculturali e i *bias* annidati negli output algoritmici. L'analisi dell'esperienza evidenzia come questa forma di agire comunicativo con la macchina, se mediata da una postura pedagogica riflessiva e consapevole, possa configurarsi come uno spazio di trasformazione sociale, orientando l'innovazione tecnologica verso la

costruzione di comunità educanti plurali e inclusive, capaci di generare giustizia sociale.

**Parole chiave:** Intelligenza Artificiale; Critical prompting; Formazione educatori; Bias algoritmici; Resistenza pedagogica.

## BIBLIOGRAFIA

Agrusti F. (2023). L'AI literacy per una educazione attenta agli algoritmi, *Educazione e Intelligenza Artificiale*, RomaTrE-Press, 1, 19–32.

Benjamin R. (2019). *Race After Technology: Abolitionist Tools for the New Jim Code*. Polity Press.

Farahi F. (2025). La pedagogia nell'era dell'IA: dalla trasmissione di informazioni al pensiero critico. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(1), 33–41.

Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale*. Raffaello Cortina.

Mancini R., & Sebastiani R. (2024). Innovazione educativa nell'era digitale: il ruolo chiave della scuola nell'integrazione etica delle nuove tecnologie nei processi formativi. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 141–151.

Messina S. (2025). Rappresentazione di generi e sessualità nell'era delle GenIA: approcci pedagogici alla mediatizzazione dell'immaginario. *Pedagogia Oggi*, 23(2), 217–225.

Panciroli C., & Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Scholè.

Ranieri M. (2024). Intelligenza artificiale a scuola. Una lettura pedagogico-didattica delle sfide e delle opportunità. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 1, 123–135.

Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia degli algoritmi. Educare nell'epoca dell'intelligenza artificiale*. Raffaello Cortina.

## AUTRICE

**Patrizia Sibi** è coordinatrice pedagogica percorsi abilitanti (60 CFU) e TFA Sostegno presso l'Università degli Studi della Tuscia. Si occupa di formazione insegnanti e media education. Le sue ricerche analizzano l'impatto dell'Intelligenza Artificiale sulla formazione degli educatori/docenti in ottica trasformativa.

## **LA MAESTRA PARTIGIANA ISTE CAGOSSI: una battaglia per la memoria educativa della disabilità**

Luca Silvestri  
*Università degli Studi della Tuscia*

L'intervento si propone di analizzare la storia di Iste Cagossi a partire dalla sua esperienza come partigiana, nella lotta di liberazione dell'Italia dal nazi-fascismo, presso la 77a Brigata SAP. – Squadra Azione Patriottica (Cagossi, 1976).

Forgiata dagli ideali della Resistenza, nel secondo dopoguerra Cagossi diviene maestra di scuola primaria nella città di Modena. Negli anni Settanta, verso la fine della carriera, la sua vicenda incrocia quella di Cinzia, una bambina con disabilità «considerata irrecuperabile» (Cagossi, 1983, p. 9). Dall'incontro nasce l'esperienza di una ricerca “interpersonale” tra la maestra e l'allieva, che Cagossi trascrive in una memoria diaristica dal titolo *Cinzia*. Il legame educativo si configura immediatamente come rapporto di reciproco apprendimento tra maestra e allieva, ma ben presto emerge in Cagossi la necessità di affermare uno scopo più ampio e a lungo termine: l'allargamento del rapporto educativo di Cinzia alla società ovvero, come recita il sottotitolo in copertina, l'idea di “socializzare l'handicap”. Per questo motivo Cagossi si impegna dapprima nel tessere un rapporto tra Cinzia e i suoi compagni affinché Cinzia sia «di ogni [...] scolaro» (ivi, p. 117), e poi nella battaglia extrascolastica, a fianco della famiglia, affinché, anche dopo i 18 anni, la sua ex allieva rimanga nel tessuto sociale grazie all'inserimento nel mondo del lavoro. Bisognava impedire – scrive Cagossi – che Cinzia fosse «due volte vittima: prima della sua menomazione, poi delle nostre istituzioni che la condannavano [...] tra le quattro mura domestiche» (ivi, p. 116).

Pubblicata nel 1983 dalla casa editrice Cappelli di Modena, l'opera venne reputata da Andrea Canevaro come una delle migliori risposte date alla mancanza di una cultura della disabilità caratteristica di quegli anni, che costringeva gli educatori a “una specie di condanna

di Sisifo” ovvero a ripetere da capo le loro esperienze per l’assenza di una memoria condivisa sull’educazione della disabilità.

**Parole chiave:** Disabilità; Memoria educativa; Partigiana.

## BIBLIOGRAFIA

Barbieri N. (2003). Cappelli. In G. Chiosso (ed.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell’Ottocento* (pp. 113–118). Editrice Bibliografica.

Cagossi I. (1976). *Da piccola italiana a partigiana combattente*. S.T.E.M.-Mucchi.

Cagossi Tondelli I. (1983). *Cinzia*. Cappelli.

Canevaro A. (1977). *Facendo finta di insegnare*. La Lima.

Silvestri L. (2022). Cinzia. In C. Covato (ed.), *Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola* (Vol. 2, pp. 23–25). Roma TrE-Press.

## AUTORE

**Luca Silvestri** è ricercatore a tempo determinato di tipo A presso l’Università della Tuscia. Tra le sue ultime pubblicazioni: L. Silvestri (ed.), *Il Museo della Scuola e dell’Educazione “Mauro Laeng”* e la *Public History of Education: una storia lunga 150 anni*, Roma TrE-Press, Roma 2026.

## **BANDAGRICOLA: una pedagogia della resistenza attraverso la musica d'insieme**

Sohee Soheila Soflai

*Istituto tecnico per geometri Morigia-Perdisa di Ravenna*

Il progetto Bandagricola, attivo da quattro anni presso l'IT "Morigia-Perdisa" di Ravenna, si configura come dispositivo pedagogico inclusivo orientato alla costruzione di contesti educativi capaci di contrastare dinamiche di esclusione e stigmatizzazione. Esso nasce dall'esigenza di ampliare le occasioni di relazione tra alunni con disabilità, pari e personale scolastico; a tal fine, adotta pratiche musicali partecipative fondate sulla sincronia come esperienza generativa di fiducia, prossimità e riconoscimento reciproco, in linea con prospettive socio-costruttiviste e con il paradigma della musicalità comunicativa.

Elemento qualificante del progetto e la sua architettura partecipativa: attorno a un nucleo stabile di alunni con BES, che partecipa continuamente alle attività, si avvicinano le classi dell'istituto. In tale dispositivo, gli studenti del gruppo fisso assumono progressivamente un ruolo attivo e visibile, configurandosi come facilitatori e co-conduttori dei processi, accogliendo i pari e orientando le pratiche musicali. Tale riconfigurazione contribuisce a decostruire rappresentazioni stereotipate della disabilità, promuovendo agency e protagonismo. Tutti i partecipanti, inclusi docenti ed educatori, sono coinvolti attivamente, senza distinzione tra osservatori ed esecutori, in un contesto intergenerazionale (14–60 anni).

Le attività si articolano in laboratori settimanali di musica percussiva d'insieme e attività di ascolto musicale attivo rivolti a gruppi eterogenei (circa 40 partecipanti per incontro, per un totale di circa 300 studenti), nei quali dimensioni corporee, vocali e strumentali si integrano in un approccio che combina strutturazione e apertura espressiva, con riferimenti alla musicoterapia improvvisativa e ai *drum circle*.

La pratica musicale si configura come spazio democratico e non competitivo, capace di sostenere competenze prosociali, regolazione emotiva e senso di appartenenza, con particolare efficacia per studenti a rischio di dispersione. La valutazione evidenzia miglioramenti nel clima relazionale e nella riduzione degli stereotipi. Il progetto si presenta come esperienza replicabile orientata alla promozione di cittadinanza critica.

**Parole chiave:** Inclusione; Musica d'insieme; Co-partecipazione; Cittadinanza critica; Agency.

## BIBLIOGRAFIA

Ansdell G. (1995). *Music therapy in practice: Music as clinical intervention*. Jessica Kingsley Publishers.

Benenzon R. (1997). *Manuale di musicoterapia* (ed. it.). Borla.

Bruner J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.

Cirelli L.K., Einarson K.M., & Trainor L.J. (2014). Interpersonal synchrony increases prosocial behavior in infants. *Developmental Science*, 17(6), 1003–1011.

Hull A. (2007). *Drum circle facilitation: Building community through rhythm*. Village Music Circles.

Pavlicevic M. (1997). *Music therapy in context: Music, meaning and relationship*. Jessica Kingsley Publishers.

Sawyer R.K. (2007). *Group creativity: Music, theater, collaboration*. Lawrence Erlbaum Associates.

Vygotskij L.S. (1962). *Pensiero e linguaggio* (ed. it.). Laterza.

## AUTRICE

**Sohee Soheila Soflai** è docente di sostegno specializzata, musicoterapista e musicista si occupa di didattica inclusiva e pratiche musicali partecipative. Progetta e conduce laboratori basati sulla musica d'insieme, vocale, percussiva e di ascolto attivo, come strumento di sviluppo relazionale e competenze prosociali.

**CURRICOLO, GIUSTIZIA EDUCATIVA E PRATICHE SITUATE:  
una lettura postcoloniale e intersezionale  
dell'intercultura e del genere a scuola**

Lavinia Pia Vaccaro  
*Università degli Studi di Enna "Kore"*

Il presente contributo si colloca all'interno di una prospettiva pedagogica postcoloniale, decoloniale (Walsh & Mignolo, 2018) e intersezionale (Collins, 2019) e si interroga circa le modalità attraverso cui le dimensioni dell'intercultura e del genere vengono interpretate e agite nella scuola secondaria di primo e secondo grado, esaminando le tensioni tra cornici normative e pratiche quotidiane.

Nello specifico si presentano i risultati del gruppo di ricerca siciliano nell'ambito del progetto *Nuove politiche di equità educativa: sfide nella professione docente, curriculum e stratificazione scolastica (NUPE 2)*. L'obiettivo dello studio è analizzare criticamente l'impatto delle politiche educative sui processi di equità, con particolare attenzione al curriculum, alle pratiche educative e allo sviluppo professionale docente.

La ricerca adotta un disegno qualitativo basato su cinque interviste semi-strutturate ad alcuni/e docenti e alla dirigente scolastica di un istituto comprensivo situato nell'entroterra siciliano (Enna), integrate da un *focus group* con professionisti/e del settore educativo operanti in Sicilia, utilizzato come dispositivo di triangolazione e approfondimento discorsivo.

L'analisi dei dati è stata condotta attraverso la *Reflexive Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2013), secondo un orientamento interpretativo e critico attento al ruolo della ricercatrice nella costruzione delle categorie analitiche.

I risultati preliminari evidenziano come inclusione, educazione di genere e intercultura siano riconosciuti come principi condivisi, ma tendano a tradursi in pratiche situate e frammentate, fortemente dipendenti dall'*agency* e dal posizionamento dei/delle docenti (Freire, 2004). Inoltre, emergono tensioni tra dimensione burocratica e

vocazione educativa (hooks, 2020), nonché una gestione spesso emergenziale dell'intercultura e delle questioni di genere. Il *focus group* conferma e al contempo problematizza tali dinamiche, mettendo in luce processi di negoziazione, conflitto e costruzione collettiva di significato.

Nel complesso, lo studio evidenzia la necessità di ripensare intercultura e educazione di genere come dimensioni strutturali del curricolo, superando approcci episodici e individualizzati in favore di una prospettiva sistemica, riflessiva e trasformativa orientata alla giustizia educativa, in linea con gli obiettivi della pedagogia decoloniale, che mira a decostruire le asimmetrie epistemiche e a promuovere pratiche educative più eque e situate.

**Parole chiave:** Giustizia educativa; Pedagogia decoloniale; Pratiche educative.

## BIBLIOGRAFIA

Borghi R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica del sistema-mondo*. Meltemi.

Braun V., & Clarke V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.

Burgio G., & Vaccaro L.P. (2023). Oltre l'intercultura: prospettive post-coloniali, decoloniali e trasformative. *Quaderni di Intercultura*, XV, 47–57.

Collins P.H. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Duke University Press.

Freire P. (2004). *La pedagogia degli oppressi* (L.B., Trad.). EGA.

hooks b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Routledge.

hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà* (E. Bartuli, Trad.). Meltemi.

Walsh C., & Mignolo W. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press.

## AUTRICE

**Lavinia Pia Vaccaro** è dottoranda in *Processi Educativi in Contesti Eterogenei e Multiculturali* presso l'Università "Kore" di Enna. Si occupa di pedagogia decoloniale e intersezionale, collabora alla didattica M-PED/01 e partecipa a gruppi di ricerca su scuola democratica, violenza di genere e maschilità.

## **LA RESISTENZA PEDAGOGICA ALL'ESCLUSIONE. Credenze di autoefficacia inclusiva nei futuri docenti di sostegno**

Mariagrazia Verbicaro  
*Università degli Studi di Messina*

Angela Lombardo Pontillo  
*Università degli Studi di Macerata*

Patrizia Oliva  
*Università degli Studi "Magna Grecia" di Catanzaro*

Il contributo analizza la resistenza pedagogica all'esclusione attraverso lo studio delle credenze di autoefficacia inclusiva nei docenti di sostegno in formazione, evidenziando che il contrasto alle dinamiche di marginalizzazione non sembra dipendere esclusivamente da competenze tecniche o conoscenze normative, ma dalla percezione di poter incidere in modo trasformativo sul contesto classe e sulle pratiche organizzative che regolano la partecipazione quotidiana degli alunni (Marchisio et al., 2024; Valenza et al., 2025).

La ricerca ha coinvolto un gruppo di docenti in formazione sul sostegno didattico, ai quali sono stati proposti due strumenti tra loro complementari. Da un lato, la Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP), sviluppata da Sharma et al. (2012) e utilizzata nella versione adattata al contesto italiano (Aiello et al., 2018), finalizzata a rilevare l'autoefficacia percepita nelle pratiche inclusive secondo tre dimensioni: strategie didattiche inclusive, gestione comportamentale e collaborazione professionale. Dall'altro, è stata impiegata la Scala sull'Auto-Efficacia del Docente (SAED), adattamento italiano della Teacher Self-Efficacy Scale di Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), validata da Biasi et al. (2014), utilizzata per rilevare il senso di autoefficacia professionale docente in termini generali, con riferimento alle dimensioni del coinvolgimento degli studenti, delle strategie di insegnamento e della gestione della classe, non specificamente orientate al dominio dell'inclusione. L'analisi, articolata per ciascuna dimensione delle scale, intende verificare se e quanto siano connessi il livello di autoefficacia professionale del docente con la percezione di efficacia nelle pratiche inclusive, nonché se l'esperienza diretta in contesti educativi sia associata a variazioni significative nei livelli di efficacia percepita nel contrasto a barriere sociali, comunicative e

organizzative alla partecipazione.

I risultati, ancora in fase di elaborazione, consentiranno di individuare specifiche aree di forza e di criticità nella formazione iniziale, offrendo evidenze empiriche utili al potenziamento delle competenze relazionali e collaborative e alla promozione di corresponsabilità educativa. In tale prospettiva, la resistenza pedagogica all'esclusione viene interpretata come esito osservabile di credenze professionali capaci di orientare l'agire didattico e incidere sulle dinamiche di partecipazione.

**Parole chiave:** Autoefficacia inclusiva; Resistenza pedagogica; Docenti di sostegno in Formazione; Esclusione Scolastica; Trasformazione del contesto.

## BIBLIOGRAFIA

Aiello P., Pace E.M., Dimitrov D.M., & Sibilio M. (2018). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*, (19), 13–28.

Biasi V., Domenici G., Capobianco R., & Patrizi N. (2014). Teacher self-efficacy scale (Scala sull'autoefficacia del docente – SAED): Adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (10), 485–509.

Marchisio C., Pavone M., & Trincherò R. (2024). Insegnanti di sostegno e educazione inclusiva: Una ricerca su atteggiamenti, autoefficacia, autovalutazione di conoscenze e competenze, e comportamenti in classe. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (29), 1–31.

Sharma U., Loreman T., & Forlin C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.

Tschannen-Moran M., & Woolfolk Hoy A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.

Valenza M., Ianes D., & Demo H. (2025). Autoefficacia degli insegnanti e ricadute sull'inclusione: Verso un modello di formazione per tutti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 13(2).

## AUTRICI

**Mariagrazia Verbicaro** è dottoranda di ricerca. I suoi interessi di ricerca si concentrano sulla Lingua dei Segni Italiana e sull'utilizzo delle tecnologie immersive per la promozione del benessere e dell'inclusione delle persone con disabilità sensoriale. È interprete di Lingua dei Segni Italiana.

**Angela Lombardo Pontillo** è dottoranda di ricerca. La sua attività di ricerca si concentra sull'inclusione nei processi di insegnamento e apprendimento, con particolare attenzione all'acquisizione del linguaggio, al bilinguismo e ai disturbi del neurosviluppo, in particolare ai disturbi specifici dell'apprendimento e alla dislessia evolutiva.

**Patrizia Oliva** è professoressa associata di Didattica e Pedagogia Speciale (PAED/02-A) presso il Dipartimento di Scienze della Salute dell'Università degli Studi "Magna Grecia" di Catanzaro. La sua attività scientifica si concentra su didattica e pedagogia speciale, con analisi dei processi di inclusione educativa e delle competenze del docente inclusivo.

**PRATICHE PERFORMATIVE DI RESISTENZA PEDAGOGICA:  
un laboratorio per la formazione degli insegnanti**

Donatella Visceglia  
*Università degli Studi Roma Tre*

Soledad Fernández Inglés  
*Universidad de Málaga*

Amalia Lavinia Rizzo  
*Università degli Studi Roma Tre*

Il contributo si colloca all'interno di una prospettiva pedagogica critica e inclusiva, orientata alla giustizia sociale e alla partecipazione democratica, e indaga il potenziale delle pratiche performative come dispositivi di resistenza educativa alle dinamiche di odio, violenza ed esclusione nei contesti formativi. In particolare, il lavoro presenta e analizza un'esperienza laboratoriale realizzata nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi Roma Tre, in collaborazione con l'Universidad de Málaga, nell'ambito del progetto Erasmus+ Teaching Mobility 2023–2024.

All'incrocio tra innovazione didattica, formazione degli insegnanti e sostenibilità pedagogica, il laboratorio ha adottato la *performance art* come metodologia educativa capace di attivare processi di apprendimento esperienziale, corporeo ed emotivo. La sostenibilità pedagogica è qui intesa come capacità di generare pratiche replicabili, non violente e inclusive, in grado di contrastare processi di normalizzazione dell'odio, di violenza simbolica e di esclusione sociale, spesso alimentati da pensiero dicotomico e deresponsabilizzazione affettiva.

Il dispositivo laboratoriale integra il concetto antropologico di *human universals* (conflitto, identità collettiva, linguaggio manipolativo, compassione) con pratiche performative partecipative, offrendo agli studenti e alle studentesse uno spazio situato di esplorazione critica delle radici corporee, relazionali ed emotive dell'esclusione. Attraverso azioni performative non riproducibili e processi di improvvisazione condivisa, i partecipanti hanno potuto sperimentare forme di resistenza emotiva e riflessiva, trasformando il conflitto in occasione dialogica e di costruzione collettiva di significato.

I risultati dell'esperienza evidenziano come la *performance art*

possa configurarsi come pratica pedagogica trasformativa in grado di: attivare processi di autoriflessione critica rispetto a stereotipi e pregiudizi; promuovere forme di comunicazione non violenta basate sul corpo e sull'ascolto; favorire la costruzione di comunità di apprendimento inclusive, in cui le differenze siano riconosciute senza generare esclusione. L'interazione performer–spettatore viene ripensata come alleanza educativa orientata alla cittadinanza critica e alla partecipazione democratica.

Nel complesso, il contributo restituisce il valore delle pratiche artistiche performative nella didattica universitaria e nella formazione iniziale degli insegnanti, nonché il ruolo strategico della mobilità internazionale Erasmus+ come volano per l'innovazione inclusiva e la trasformazione sociale nei contesti educativi contemporanei.

**Parole chiave:** Performance art; Resistenza pedagogica; Inclusione; Giustizia sociale; Comunicazione non violenta.

## BIBLIOGRAFIA

- Albarrán J. (2019). *Performance y arte contemporáneo. Discursos, prácticas, problemas*. Cátedra.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari costituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Guerini Scientifica.
- Botes P. (2023). *Emozioni e movimento nella didattica della lingua*. FrancoAngeli.
- Cecchini M., & Troiano E. (2017). *Teatro e inclusione scolastica*. Carocci.
- Compagno G. (2019). *Drama teaching design*. Pensa MultiMedia.
- Deriu F. (2011). Arti performative e performatività delle arti come concetti 'intrinsecamente controversi'. Mantichora. *Italian Journal of Performance Studies*, 1, 178–192.
- Fabbri L., Bracci F., & Romano A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13 (21), 68–88.
- Fischer-Lichte E. (2014). *Estetica del performativo. Una teoría del teatro e dell'arte*. Carocci.
- Salvato R., Batini F. & Scierra I. (2020). *Il ruolo dell'arte nel contrasto alla dispersione e alle povertà educative*. Investigación Thélème

Oliva G. (2019). *La pedagogia teatrale nella scuola italiana*. FrancoAngeli.

Rivoltella P.C. (2021). *Drammaturgia Didattica. Corpo, Pedagogia, Teatro*. Morcelliana Scholè.

## AUTRICI

**Donatella Visceglia** è dottore di ricerca in Psicologia. È PhD Student in Educazione e Comunicazione Sociale presso l'Università di Málaga e in Teoria e ricerca educativa e sociale presso l'Università degli Studi Roma Tre. Si occupa di didattica inclusiva, ricerca educativa e formazione degli insegnanti.

**Soledad Fernández Inglés** è dottore di Ricerca in Scienze dell'Educazione e docente di Didattica e Curriculum dell'Espressione plastica e visiva presso l'Universidad de Málaga. I suoi interessi di ricerca riguardano la didattica delle arti visive, la didattica museale e la formazione dei docenti.

**Amalia Lavinia Rizzo** è professoressa associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi Roma Tre. È responsabile scientifica del Tirocinio del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e direttrice del Master "Didattica efficace e psicologia dell'educazione nei contesti scolastici inclusivi".

## **FORMAZIONE, CITTADINANZA E HATE SPEECH**

### **Abstract book del Congresso internazionale "Educare alla resistenza"**

In un tempo segnato dalla diffusione di odio, violenza ed esclusione, l'educazione è chiamata a farsi baluardo di democrazia e di pratiche trasformative del presente. Questo volume, preceduto da due saggi introduttivi, raccoglie gli abstract del Congresso internazionale "Educare alla resistenza", svoltosi a Viterbo presso l'Università degli Studi della Tuscia. Si presentano riflessioni corali che indagano l'odio come costruzione culturale da disinnescare nei contesti educativi e digitali e si delinea una pedagogia della resistenza capace di trasformare il conflitto in dialogo, con un'attenzione ai linguaggi, ai corpi, alle relazioni, alle pratiche didattiche. Uno strumento utile per docenti, educatori e ricercatori che intendono coltivare ogni giorno un'etica della cittadinanza e una cultura della nonviolenza.

**Gaetana Tiziana Iannone** è Contrattista di ricerca presso l'Università degli Studi Roma Tre. Ha conseguito il Dottorato in Educazione ed è stata Assegnista di Ricerca presso l'Università di Roma Tor Vergata, maturando un percorso di ricerca che intreccia prospettive teoriche e pratiche educative.

**Marco Leggieri** è Dottorando di ricerca presso l'Università degli Studi Roma Tre e di Alicante. È Professore a contratto nell'area pedagogica in diversi percorsi di formazione degli insegnanti. Si interessa di discorsi d'odio, generi e formazione dei docenti in prospettiva interculturale.

**Dolores (Lola) Limón Domínguez** è Profesora Titular de Universidad presso l'Universidad de Sevilla. Le sue aree di ricerca includono educazione ambientale e alla sostenibilità, partecipazione democratica, eco-cittadinanza ed ecofemminismo. È membro del gruppo di ricerca "Educación de Personas Adultas y Desarrollo".

*Immagine di copertina di Hamada Elkept  
artista visivo originario di Gaza*

ISBN 979-12-81898-38-7



9 791281 898387