LA SCUOLA E L'UOMO

Rivista fondata da Gesualdo Nosengo

RICERCA

.7

Anno IV

Dicembre 2025

ea ANICIA

La Scuola e l'Uomo
è il Periodico fondato da Gesualdo Nosengo

La Scuola e l'Uomo | Ricerca
ne è l'ideale continuazione nell'ambito della ricerca educativa e didattica

Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma
Anno IV - Numero 7 – Luglio | Dicembre 2025

Direttori
Elena Fazi, Raffaele Ciambrone, Andrea Porcarelli

Direttore Responsabile
Pasquale Marro

Comitato Redazionale
Elena Fazi
Giuseppe Chiaromonte
Chiara Di Prima
Maria Luisa Lagani
Caterina Spezzano
Gianna Venturino

Coordinatore di Redazione
Elena Fazi

© 2025 | **Editoriale Anicia Srl**
Via San Francesco a Ripa, 67 – 00153 Roma
editoria@anicia.it

Progetto grafico
BP | Bonini Patrizio
patriziobonini.comunicazione@gmail.com

UCIIM - Unione Cattolica Italiana Insegnanti, Dirigenti, Educatori, Formatori
Tel. 06 6875584
Presidenza: presidenza@uciim.it
Segreteria: segreteria@uciim.it
Tesseramento: tesseramento@uciim.it
Redazione: redazione@uciim.it
Amministrazione: amministrazione@uciim.it
Webmaster: webmaster@uciim.it
Sito internet: www.uciim.it

CLASSE A
anvur
National Agency for the Evaluation of Universities and Research Institutes

Finito di stampare a dicembre 2025
ISSN: 2785-7107

Comitato Scientifico

Prof. Giombattista Amenta (Università di Messina),
Prof. Raffaele Ciambrone (Università di Pisa),
Prof. Luciano Corradini (Università Roma Tre),
Prof.ssa Annamaria Curatola (Università di Messina),
Prof.ssa Donatella Donato (Universitat de València),
Prof.ssa Elena Fazi (Presidente UCIIM),
Prof. Carlo Fedeli (Università di Torino),
Prof.ssa Monica Fedeli (Università di Padova),
Prof. Roberto Maragliano (Università Roma Tre),
Prof.ssa Paolina Mulè (Università di Catania),
Prof.ssa Loredana Perla (Università di Bari),
Giorgia Pinelli (Università eCampus),
Prof. Andrea Porcarelli (Università di Padova),
Prof.ssa Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid),
Prof. Joan Maria Senent (Universitat de València),
Dott.ssa Caterina Spezzano (Ministero dell'Istruzione),
Prof. Pierpaolo Triani (Università Cattolica del Sacro Cuore - Piacenza).

Sommario

La Scuola e l'Uomo | Ricerca Anno IV | N. 7

Elena Fazi
Editoriale 9

Angela Magnanini, Chiara Pannone, Lorenzo Cioni
Costruire atteggiamenti inclusivi attraverso progetti sportivi a scuola nei percorsi per le competenze trasversali per l'orientamento (PCT): un'analisi "sul campo" 13

Silvana Zito, Giuseppe Mercurio, Simona Mercurio, Valentina Zito, Mariagrazia Verbicaro, Annamaria Curatola
Personality traits and nutrition during pregnancy: Clinical and educational perspectives 35

Raffaele Ciambrone
Provveditori e Ispettori del Ministero dell'Istruzione. Il (mancato) nesso tra pedagogia e governo della scuola in Italia 61

Yao Liu, Andrea Porcarelli
Integrazione interculturale e partecipazione delle famiglie nella scuola dell'infanzia: il caso delle famiglie migranti cinesi come banco di prova pedagogico 105

Carlo Mario Fedeli
Riscattare l'ipoteca. La lotta quotidiana con il funzionalismo 165

Miscellanea

Nicoletta Marotti
Recensione al volume di M. Busana, A. Piva, F. Siviero, P.P. Traversari, A. Visentin, *Una notte in trincea. Esperienze didattiche con metodologia A.I.S.O. nell'ambiente storico del monte Grappa*, Bologna, Diogene Multimedia, 2025, pp. 176, coll. Ars cooperativa naturae 179

La Scuola e l'Uomo

Ricerca

Editoriale

Elena Fazi
Condirettrice de "La Scuola e l'Uomo | Ricerca"

In questo numero proponiamo ricerche su aspetti diversi dell'educazione e della formazione scolastica. Qualcuno potrebbe pensarli talvolta tangenziali al tema, ma guardando più in profondità ci si può rendere conto che tutti i testi conducono alla cura educativa da profondere consapevolmente nei più vari ambiti del lavoro nella scuola e per la scuola.

I percorsi, previsti nel PCTO – di cui tratta il contributo di Angela Magnanini, Chiara Pannone e Lorenzo Cioni, intitolato *Costruire atteggiamenti inclusivi attraverso progetti sportivi a scuola nei percorsi per le competenze trasversali per l'orientamento (PCT): un'analisi "sul campo"* – devono mirare a orientare gli studenti, sviluppare soft skills e integrare teoria e pratica. Il punto più complesso resta sempre individuare attività valide per rappresentare uno strumento che conduca lo studente ad un percorso finale di auto-orientamento e di cambiamento, attraverso esperienze in grado di renderlo protagonista consapevole di un mondo in costante evoluzione, che richiede competenze flessibili ed approcci innovativi ai contesti ed allo stesso mondo del lavoro. Lo studente è attore della propria crescita umana, culturale, sociale e professionale, attiva modalità e capacità di riflessione e utilizza strategie di apprendimento e di auto-correzione dell'atteggiamento, in contesti sociali e di lavoro. Il progetto *SuperAbile* «si configura come un laboratorio di cittadinanza attiva che integra teoria, pratica e riflessione critica, favorendo lo sviluppo di competenze trasversali, organizzative e relazionali». Questa ricerca suggerisce che l'esperienza del contatto autentico, mediato dallo sport e sostenuto da un impianto pedagogico solido, possa favorire la trasformazione degli atteggiamenti, potenziare le competenze trasversali e contribuire alla costruzione di una scuola capace di riconoscere la diversità come risorsa.

Gli autori del secondo contributo, su *Personality traits and nutrition during pregnancy: Clinical and educational perspectives* – Silvana Zito, Giuseppe Mercurio, Simona Mercurio, Valentina Zito, Mariagrazia Verbicaro e Annamaria Curatola –, sono partiti dalla presa di coscienza che la letteratura riferentesi alla correlazione tra l'alimentazione della donna incinta e il suo carattere e profilo temperamentale è limitata. Questa indagine bibliografica, attraverso la consultazione di studi scientifici, vuole convalidare l'ipotesi relativa ai disturbi alimentari e all'alimentazione e alla loro relazione con diversi profili di personalità, con particolare attenzione agli esiti durante la gravidanza. Il contributo ha adottato anche una prospettiva pedagogica, interpretando la gravidanza come un'esperienza formativa complessa. Seguendo questo approccio è evidente la necessità di fornire assistenza alle donne in gravidanza e valutare la salute mentale di tutte le pazienti durante la gravidanza e il periodo post-partum, indipendentemente da una possibile storia psichiatrica precedente. Questa ricerca ha fornito informazioni su come mente, corpo e comportamento interagiscono per influenzare la salute delle donne durante la gravidanza e del bambino non ancora nato. Da un punto di vista educativo, i risultati hanno rafforzato la necessità di considerare la gravidanza come un contesto educativo complesso, in cui prevenzione e promozione della salute non possono limitarsi alla mera dimensione clinica. Ne consegue che l'educazione sanitaria durante la gravidanza deve assumere la forma di un intervento inclusivo e sistemico, che coinvolga il dialogo tra professionisti dell'istruzione e della salute e faciliti la creazione di ambienti di supporto capaci di trasformare la vulnerabilità in una risorsa e promuovere il benessere materno e genitoriale nel lungo termine.

Il contributo di Raffaele Ciambrone, dedicato alla storia della scuola e dell'amministrazione scolastica, in particolare ai *Provveditori e Ispettori del Ministero dell'Istruzione*, e al *(mancato) nesso tra pedagogia e governo della scuola in Italia*, ci ricorda come l'intero sistema scolastico – compresi i suoi dirigenti – debba essere pervaso da senso pedagogico. Diversamente, si rischia di far decadere l'idea di scuola, e la relazione educativa che vi si accompagna, a livello burocratico, dove la scuola è intesa come mero luogo di istruzione,

nel quale si assolve un "obbligo". Ecco, quindi, che «ripristinare il nesso tra carriera docente e carriera dirigente, sia per quanto riguarda la funzione tecnico-ispettiva, sia per quanto riguarda la funzione amministrativa, riporterebbe l'organizzazione generale dell'istruzione a lavorare in funzione di un fine».

Andrea Porcarelli e Yao Liu, con il loro contributo su *Integrazione interculturale e partecipazione delle famiglie nella scuola dell'infanzia: il caso delle famiglie migranti cinesi come banco di prova pedagogico*, offrono una riflessione rigorosa e attuale sul rapporto scuola–famiglia nei contesti migratori, assumendo la scuola dell'infanzia come osservatorio privilegiato per la costruzione dell'alleanza educativa. Gli Autori propongono una prospettiva interculturale di matrice costruttivista, centrata sulle "piccole culture" e sui processi di negoziazione quotidiana di significati e appartenenze. Il caso delle famiglie migranti cinesi in Italia diviene così un banco di prova euristico per mettere in discussione letture statiche della partecipazione familiare. L'analisi evidenzia la necessità di considerare traiettorie migratorie, contesti istituzionali e pratiche concrete come dimensioni intrecciate e dinamiche. La proposta di un disegno di ricerca qualitativo, articolato in uno studio di caso multiplo comparativo, apre inoltre prospettive promettenti per indagare le condizioni che favoriscono il senso di appartenenza nei contesti prescolari. Ne emerge un contributo capace di orientare pratiche pedagogiche più attente alla complessità dei processi interculturali.

Infine, Carlo Mario Fedeli – con il suo *Riscattare l'ipoteca. La lotta quotidiana con il funzionalismo* – si interroga sugli effetti che il canone della *School Effectiveness* ha provocato nella scuola europea e italiana in particolare. Questo approccio ha avuto notevoli conseguenze sulla pratica educativa, dentro e fuori la scuola, e ha finito per inscrivere la ricerca e la sperimentazione stesse, pedagogiche e didattiche, in un orizzonte teorico sostanzialmente funzionalista, che man mano ha precisato la propria fisionomia in senso prettamente tecnologico. Tale orizzonte incide profondamente anche nella formazione iniziale e in servizio del corpo docente; sarebbe davvero auspicabile che si restituisse spazio, valore, profondità e fecondità

all'opera di docenti ed educatori, e intensità umana al "fare scuola". Tre sono i suggerimenti dell'autore per riscattare il fare scuola dall'ipoteca del funzionalismo. Il primo consiste nel guardare e concepire l'educazione come atto e rapporto propriamente umano, non una procedura ma un accadimento vivo, nel quale viene inesorabilmente chiamata in causa non solo la competenza, ma anche la libertà, tanto del docente quanto dell'allievo e della classe. Il secondo fa presente che è fortissimamente necessaria una postura riflessiva, che farà affrontare la lezione come una conversazione feconda con gli allievi e la situazione, guardando a essa come un intreccio di comunicazione di saperi, di confronti, di realizzazioni e progetti più o meno condivisi, di novità. Il terzo, infine, evidenzia come l'approccio tecnologico all'educazione conduca inesorabilmente all'impoverimento della conoscenza del fenomeno dell'educazione e della pratica dell'agire educativo escludendo così a priori la ricerca e la riflessione pedagogica sulla discussione critica sugli scopi e i fini dell'educazione stessa, restringendo l'attenzione, lo sguardo e l'elaborazione al solo piano degli strumenti e dei mezzi.

Chiude questo numero, nella sezione *Miscellanea*, la recensione di Nicoletta Marotti al volume di M. Busana, A. Piva, F. Siviero, P.P. Traversari, A. Visentin, *Una notte in trincea. Esperienze didattiche con metodologia A.I.S.O. nell'ambiente storico del monte Grappa*, 2025. Il volume si inserisce nel dibattito pedagogico contemporaneo sull'*Outdoor Education* e, più in generale, sulle forme di apprendimento esperienziale. È un tema assai attuale e di stretto interesse per la pedagogia, al quale questa Rivista dedicherà presto una call.

Costruire atteggiamenti inclusivi attraverso progetti sportivi a scuola nei percorsi per le competenze trasversali per l'orientamento (PCT): un'analisi "sul campo"[1]

Building inclusive attitudes through sports projects at school in cross-curricular pathways for guidance (PCT): a field analysis

Angela Magnanini, Chiara Pannone, Lorenzo Cioni

Università degli studi di Roma "Foro Italico"

@ – Corresponding author: angela.magnanini@uniroma4.it

Sommario

Il contributo presenta i risultati di una ricerca che analizza l'impatto del progetto *SuperAbile*, realizzato nell'ambito dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), sugli atteggiamenti verso le persone con disabilità di 24 studenti di un Liceo Scientifico Sportivo. Il progetto comprende attività pratiche e momenti di confronto con atleti, operatori ed enti del settore, configurandosi come esperienza significativa di contatto positivo con le persone con disabilità e di apprendimento esperienziale. La ricerca adotta un disegno *mixed methods* a fasi sequenziali, che combina una rilevazione quantitativa pre-post mediante la *Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons with Disabilities* (MAS) e un approfondimento qualitativo attraverso un focus group con testimo-

[1] Il presente lavoro e frutto di una progettazione comune. In particolare, il paragrafo 1 e le conclusioni sono state redatte da Angela Magnanini, i paragrafi 2, 4 e 6 sono stato redatti da Chiara Pannone e i paragrafi 3 e 5 sono stati redatti da Lorenzo Cioni.

ni privilegiati. I risultati quantitativi evidenziano un miglioramento statisticamente significativo nelle dimensioni cognitiva e comportamentale degli atteggiamenti, mentre la componente affettiva resta stabile. L'analisi qualitativa mostra un'evoluzione nelle rappresentazioni degli studenti, il superamento di pregiudizi, una maggiore consapevolezza delle potenzialità delle persone con disabilità e una rinnovata concezione dello sport come spazio inclusivo e trasformativo. Complessivamente, il progetto si configura come una leva educativa efficace per promuovere atteggiamenti inclusivi e ampliare gli orizzonti formativi e professionali degli studenti.

Parole chiave:

PCTO, disabilità, sport, atteggiamenti, *mixed methods*.

Abstract

The paper presents the results of a study examining the impact of the *SuperAbile* project, implemented within the framework of work-based learning (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento, PCTO), on attitudes toward people with disabilities among 24 students attending a Sports-Oriented Scientific High School. The project includes practical activities and opportunities for dialogue with athletes, professionals, and organizations in the field, and is conceived as a meaningful experience of positive contact with people with disabilities and experiential learning. The study adopts a sequential mixed-methods design, combining a quantitative pre–post assessment using the Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons with Disabilities (MAS) with a qualitative investigation conducted through a focus group involving key informants. Quantitative findings indicate a statistically significant improvement in the cognitive and behavioral dimensions of attitudes, while the affective component remains stable. Qualitative analysis reveals an evolution in students' representations, the overcoming of prejudices, increased awareness of the potential of people with disabilities, and

a renewed understanding of sport as an inclusive and transformative space. Overall, the project emerges as an effective educational lever for promoting inclusive attitudes and broadening students' educational and professional horizons.

Keywords:

work-based learning, disability, sport, attitudes, mixed methods.

1. I Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO): il valore formativo

I Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) si configurano come un dispositivo formativo mediante il quale l'istituzione scolastica italiana realizza in modo concreto il principio di apertura al territorio e al contesto lavorativo, ponendosi come punto di raccordo tra finalità educative, esigenze di orientamento e prospettive di inserimento professionale (dall'a.s. 2025/26 a seguito decreto legge 9 settembre 2025, n. 127, la dicitura di tali percorsi diverrà Formazione Scuola-Lavoro). I PCTO intendono principalmente rappresentare uno strumento che conduce lo studente ad un percorso finale di auto-orientamento e di cambiamento, fondato su una serie di attività ed esperienze in grado di renderlo protagonista consapevole di un mondo in costante evoluzione, che richiede competenze flessibili ed approcci innovativi ai contesti ed allo stesso mondo del lavoro. Per questo l'idea di fondo delle Linee Guida dei PCTO (introdotte dall'anno scolastico 2019-2020) hanno teso a superare l'idea di un addestramento a profili professionali rigidi e duraturi in funzione dello sviluppo di competenze trasversali (*soft skills*) che rimandano, al contrario, alla flessibilità, alla trasferibilità, alla costruzione di piani vicini ai propri interessi. Tali competenze si riferiscono ai processi di pensiero, di cognizione e di comportamento e rivestono un ruolo essenziale «nel processo di costruzione del sé, in cui lo studente è attore della propria crescita umana, culturale, sociale e professionale, e sono rilevanti anche ai fini della pianifi-

cazione e della progettazione dell'azione formativa», consentendo, inoltre, allo studente di attivare modalità e capacità di riflessione e di utilizzare strategie di apprendimento e di auto-correzione dell'atteggiamento, in contesti sociali e di lavoro[2].

In questa prospettiva, la finalità dei PCTO si arricchisce di un significato più profondo, che consiste nell'offrire ai giovani l'opportunità di confrontarsi con situazioni nuove e inesplorate[3].

La riflessione scientifica in materia di competenze trasversali e metodologie funzionali all'orientamento è particolarmente vasta e ha sottolineato, con crescente insistenza, la necessità di andare oltre l'acquisizione di competenze specifiche, comunemente denominate *hard skills*, per focalizzarsi sullo sviluppo di quelle competenze trasversali, o *soft skills*, che consentono agli individui di affrontare con efficacia scenari professionali mutevoli[4].

Le *soft skills*, si basano su disposizioni personali e si configurano dunque come un patrimonio di competenze imprescindibile per il lavoro e la vita sociale, poiché comprendono capacità quali la cooperazione all'interno di un gruppo, l'intelligenza emotiva, la perseveranza nel portare a termine un compito, l'empatia verso i colleghi, l'apertura mentale e lo spirito di iniziativa[5].

L'attenzione rivolta a questo insieme di abilità deriva dalla crescente consapevolezza che essere competente non significa solamente riprodurre le conoscenze apprese, bensì rielaborarle creativamente in funzione dei contesti diversi e per soluzioni innovative. Riconoscere questa prospettiva costituisce un compito educativo di primaria importanza.

In questo quadro, i PCTO assumono una rilevanza cruciale, in quanto offrono agli studenti e alle studentesse la possibilità di confrontarsi, con il mondo del lavoro, favorendo il superamento del

---

[2] MIUR, *Linee guida per i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO)*, Decreto n. 774, 4 settembre 2019, p.10.

[3] S. LURASCHI, V. CALCIANO, S. PINCIROLI, *Ricercatori "in erba". Quello che non ti aspetti dal PCTO*, in «LLL - Lifelong Learning», 2021.

[4] C. Tino, *Le soft skills: una riflessione per promuoverle mediante la didattica dell'Alternanza Scuola-Lavoro*, in «Ricerche Pedagogiche», 207, 2018.

[5] C. CIAPPEI, M. CINQUE, *Soft skills per il governo dell'agire*, Franco Angeli, Milano 2014.

contesto della scuola, per accedere a un'esperienza autenticamente formativa e di vita[6].

Per tale ragione, tali percorsi si collocano entro la prospettiva dell'apprendimento trasformativo, che amplia l'orizzonte dell'educazione includendo le risorse provenienti dall'esterno della scuola[7] e dell'apprendimento esperienziale, che valorizza l'accompagnamento da parte di figure professionali esterne al contesto scolastico[8]. I percorsi di PCTO, che la scuola sceglie di organizzare, offrono, dunque, un'opportunità concreta e diretta per sviluppare atteggiamenti, superare idee preconcette, confrontarsi con realtà nuove e incorporare nuove esperienze e conoscenze che aiutano lo studente a divenire certamente una persona migliore.

2. Il Progetto SuperAbile

Su questa cornice teorica ed ai fini della presente ricerca è utile presentare brevemente il progetto Super Abile, attivato per le classi quarte del Liceo Scientifico Sportivo "Pacinotti-Archimede" di Roma.

Il progetto, fondato su un solido impianto teorico relativo ai temi dello sport paralimpico, mira a sviluppare conoscenze e competenze in un settore in espansione, anche sotto il profilo professionale.

Dopo la fase introduttiva, gli studenti vivono attività sul campo, come la visita al Centro di Preparazione Paralimpica "Tre Fontane", dove incontrano ambienti e testimonianze di atleti con disabilità, maturando una consapevolezza difficilmente raggiungibile in aula. Segue un confronto in Aula Magna con rappresentanti del Comitato Italiano Paralimpico, dell'Ufficio Scolastico Regionale, dell'Università del Foro Italico, dell'ASD Progetto Filippide e di aziende del settore, evidenziando la rete istituzionale e sociale che sostiene lo sport inclusivo.

---

[6] A. VITALE, L. FORMENTI & V. CALCIANO, *Scuola e lavoro: un dialogo profondo sulle premesse culturali*, in «Rivista MeTis Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», 6, 2017.

[7] J. MEZIROW, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

[8] C. GENTILI, *L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici*, in «Nuova secondaria», 10, 2016, pp. 16-38.

Tra le esperienze più significative vi sono le giornate allo Stadio Paolo Rosi con il Progetto Filippide, durante le quali gli studenti partecipano a attività sportive insieme a persone con autismo, affiancando gli operatori sportivi. La collaborazione con la Federazione Italiana Sport Paralimpici per Ipovedenti e Ciechi permette, inoltre, di sperimentare discipline adattate, come calcio e judo, comprendendo come le attività possano essere modificate per garantire accessibilità e partecipazione.

Il percorso si arricchisce con ulteriori incontri con atleti con disabilità fisica e sensoriale e culmina in una sessione plenaria finale, occasione di sintesi e celebrazione del lavoro svolto.

SuperAbile si configura come un laboratorio di cittadinanza attiva che integra teoria, pratica e riflessione critica, favorendo lo sviluppo di competenze trasversali, organizzative e relazionali. Il progetto dimostra come la scuola, attraverso esperienze significative, possa promuovere la diversità come valore e contribuire alla costruzione di una cultura inclusiva e consapevole.

3. Il progetto *SuperAbile* come possibile leva per il miglioramento degli atteggiamenti

Nonostante la crescente affermazione, a livello internazionale, di cornici culturali orientate al rispetto dei diritti umani, gli atteggiamenti stigmatizzanti e gli stereotipi negativi continuano a costituire una delle principali barriere ambientali che limitano la piena partecipazione delle persone con disabilità nei diversi ambiti della vita sociale[9].

Gli atteggiamenti possono essere definiti «il punto di vista o la disposizione di un individuo nei confronti di un determinato oggetto»[10], o come «una tendenza psicologica che si esprime valutando

[9] M. DEAL, *Aversive disablism: Subtle prejudice toward disabled people*, in «Disability & Society», XXII, 1, 2007, pp. 93-107; K. SCIOR, *Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review*, in «Research in Developmental Disabilities», XXXII, 6, 2011, pp. 2164-2182; WHO, *World report on disability,* World Health Organization, Geneva 2011.

[10] M.D., GALL, W.R., BORG, J.P. GALL, *Research methods*, Longman, New York 1996, p.273, traduzione nostra.

una determinata entità con un certo grado di favore o sfavore»[11] (Eagly & Chaiken, 1998, p. 1, traduzione nostra). Esiste accordo nel sostenere che gli atteggiamenti costituiscano fenomeni complessi che comprendono diverse dimensioni interconnesse. In particolare, è possibile distinguere tra una componente cognitiva, riferibile alle idee, i pensieri, le percezioni, le credenze e/o le opinioni; una componente affettiva, riferibile ai sentimenti, gli affetti e le emozioni; e una componente comportamentale che riflette invece il modo in cui l'individuo tende ad agire[12] (Breckler, 1984; Hogg & Vaughan, 2010).

Dal punto di vista cognitivo, gli atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità restano segnate da stigmatizzazioni che oscillano tra una visione tragica, associata a sofferenza, dipendenza e passività, e una rappresentazione eroica basata sull'attribuzione idealizzata di qualità morali o capacità eccezionali. Accanto a queste forme polarizzate di rappresentazione, persiste una tendenza attitudinale caratterizzata da curiosità morbosa e ridicolizzazione, un tempo evidente nei cosiddetti «fenomeni da baraccone» e oggi rintracciabile nell'uso quotidiano di linguaggi denigratori e dispregiativi[13].

A livello affettivo, le ricerche mostrano che la disabilità suscita soprattutto paura, irritazione, disgusto, disagio e talvolta tristezza/compassione. Tali reazioni sono spesso ambivalenti e vengono parzialmente regolate o nascoste in pubblico per evitare di apparire pregiudizievoli[14]. Sulla stessa linea, nella prospettiva psicoanaliti-

---

[11] A.H. EAGLY, S. CHAIKEN, *Attitude structure and function*, in GILBERT D. T., FISKE S. T., LINDZEY G. (a cura di), *The Handbook of Social Psychology*, McGraw-Hill, New York 1998, p. 1, traduzione nostra.

[12] S.J. BRECKLER, *Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude*, in «Journal of Personality and Social Psychology», XLVII, 6, 1984, pp. 1191-1205; M.A. HOGG, G.M. VAUGHAN, *Social psychology*, Pearson Prentice Hall, London 2005; G.R. MAIO, G. HADDOCK, *The psychology of attitudes and attitude change*, SAGE, London 2010.

[13] F. BOCCI, A. STRANIERO, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, Roma Tre-Press, Roma, 2020; L. DE ANNA, *Il bullismo verso gli alunni con disabilità: Manifestazioni, fattori contestuali e strategie di intervento*, in «L'integrazione scolastica e sociale», XX, 4, 2021, pp. 345-360.

[14] G. HIRSCHBERGER, V. FLORIAN, M. MIKULINCER, *Fear and compassion: A terror management analysis of emotional reactions to physical disability*, in «Rehabilitation Psychology», L, 3, 2005, pp. 246-257; K. Shaw, S. Pataki, *Affective reactions towards physically disabled individuals in private and public conditions*, in «Modern Psychological Studies», XXV, 1, 2020, Art. 6.

ca la disabilità viene concettualizzata come una sorta di «specchio perturbante» che evoca angosce profonde, collegate alla perdita di integrità corporea, alla malattia, alla dipendenza e alla vulnerabilità del Sé. L'incontro con un corpo disabile tende in tal senso a suscitare emozioni negative che attivano meccanismi inconsci come la proiezione, l'evitamento e l'identificazione proiettiva, meccanismi di difesa che servono a tenere lontano dal sé ciò che viene percepito come una minaccia narcisistica[15].

Dal punto di vista comportamentale, tracce di pratiche discriminanti e violente sono presenti fin da quando abbiamo testimonianze sulle loro vite, dal regime dell'esposizione praticato nell'antichità fino al più recente sterminio nazista, e sono ancora oggi evidenti nei fenomeni del bullismo e della violenza fisica a cui le persone con disabilità sono maggiormente esposte rispetto ai loro pari[16].

Gli atteggiamenti, tuttavia, non costituiscono elementi statici o immutabili, ma rappresentano processi culturali dinamici e quindi suscettibili di trasformazione attraverso l'esperienza, l'interazione sociale e l'azione educativa intenzionale che le diverse agenzie educative, in particolare la scuola, sono chiamate a realizzare[17]. In questa direzione, in letteratura sono state documentate diverse tipologie di interventi finalizzati alla riduzione degli atteggiamenti negativi, tra cui le attività di *role-playing*, i percorsi di sensibilizzazione basati su narrazioni e testimonianze, e le esperienze basate sul contatto. In particolare, esiste accordo nel ritenere che gli interventi basati sul contatto diretto risultino essere i più efficaci[18]. Tali interventi trovano

---

[15] M.K.R. THOMAS, *Attitudes toward disability: A phylogenetic and psychoanalytic perspective*, in J. SILLER, K.R. THOMAS (a cura di), *Essays and research on disability*, Elliott & Fitzpatrick, Athens 1995, pp. 121-128.

[16] M. SCHIANCHI, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carocci, Roma, 2012; E. CORBO, B.E. PALLADINO, E. MENESINI, *Bullismo e disabilità. Una revisione della letteratura*, in «Psicologia clinica dello sviluppo», XXV, 2, 2021, pp. 191-216; UNESCO, *Violence and bullying in educational settings. The experience of children and young people with disabilities*, UNESCO, Paris 2021.

[17] Ministero dell'Istruzione, Allegato B - Linee guida per la redazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), in Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, 2020.

[18] M. ARMSTRONG, C. MORRIS, C. ABRAHAM, M. TARRANT, *Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability*: *A systematic review and meta-analysis*, in «Disability and Health Journal», X, 1 2017, pp. 11-22; S. CHAE, E.Y. PARK, M. SHIN, *School-based interventions for improving disabi-*

fondamento nella teoria del contatto, secondo cui l'interazione significativa tra membri di gruppi sociali diversi può ridurre pregiudizi e stereotipi facilitando processi di de-categorizzazione e ri-categorizzazione delle rappresentazioni mentali[19].

Il contesto delle attività motorie-sportive adattate e integrate, da questo punto di vista, rappresenta un ambiente privilegiato che consente di valorizzare le capacità delle persone con disabilità piuttosto che evidenziare il deficit, permettendo nel contempo lo sviluppo di dinamiche di cooperazione e di contatto positivo tra persone con e senza disabilità che possono incidere profondamente sulle rappresentazioni mentali negative e gli stereotipi, come per altro documentato in alcune ricerche[20]. In questa prospettiva, le caratteristiche strutturali e metodologiche del progetto *SuperAbile*, che fa leva su strategie didattiche attive e integra conoscenze teoriche e esperienze dirette con atleti caratterizzate da attività sportive cooperative in contesti autentici, sembrano creare condizioni particolarmente favorevoli allo sviluppo di atteggiamenti più inclusivi, offrendo agli studenti non solo occasioni di apprendimento professionale e civico, come descritto nei primi due paragrafi, ma anche opportunità significative di contatto positivo che la letteratura identifica come uno dei principali fattori di riduzione degli stereotipi e delle rappresentazioni stigmatizzanti.

4. Obiettivi e metodi

Sulla base delle suddette considerazioni, il presente studio intende esplorare se, e in che modo, il progetto *SuperAbile* abbia modifi-

lity awareness and attitudes towards disability of students without disabilities: A meta-analysis, in «International Journal of Disability, Development and Education», LXVI, 4, 2018, pp. 343-361.

[19] G.W. ALLPORT, *The nature of prejudice*, Addison-Wesley Publishing Company, Cambridge 1954.

[20] L. CASE, B. SCHRAM, J. JUNG, W. LEUNG, J. YUN, *A meta-analysis of the effect of adapted physical activity service-learning programs on college student attitudes toward people with disabilities*, in «Disability and Rehabilitation», XLIII, 21, 2021, pp. 2990-3002; L. CIONI, A. FERRARO, A. MAGNANINI, *The inclusive value of baskin in schools: A quasi-experimental study on attitudes toward disability*, in «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», IX, 2, 2025, pp. 1-12.

cato gli atteggiamenti degli studenti nei confronti delle persone con disabilità. L'indagine adotta un'impostazione metodologica *mixed methods*[21] con disegno esplicativo a fasi sequenziali, caratterizzato dall'alternanza tra una fase quantitativa, svolta attraverso la somministrazione all'inizio e al termine del progetto del questionario *Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities* (MAS)[22] e una fase qualitativa, condotta al termine del progetto mediante un focus group rivolto a testimoni privilegiati. Sebbene raccolti separatamente, i due insiemi di dati risultano tra loro complementari. La loro integrazione consente infatti:

> *di connettere le informazioni qualitative legate ai singoli soggetti con quelle quantitative legate al campione di appartenenza degli stessi, favorendo una corretta assegnazione di senso al dato quantitativo e una corretta contestualizzazione del dato qualitativo*[23].

La fase quantitativa ha coinvolto 24 studenti di una classe quarta del Liceo Scientifico Sportivo «Pacinotti-Archimede» che hanno partecipato al progetto *SuperAbile*, mentre la fase qualitativa ha coinvolto 4 studenti selezionati come testimoni privilegiati, individuati dal docente responsabile del progetto sulla base della loro partecipazione attiva e del particolare interesse dimostrato nel corso dell'esperienza.

5. Analisi Quantitative

La scala MAS è un questionario composto da 36 items ideato per misurare gli atteggiamenti verso le persone con disabilità in tre dimensioni: cognitiva, affettiva e comportamentale. Compilata online prima e dopo il progetto, presenta una breve vignetta che descrive

---

[21] R. TRINCHERO, D. ROBASTO, *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori Education, Milano 2019.

[22] L. FINDLER, N. VILCHINSKY, S. WERNER, *The Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS): Construction and validation*, in «Rehabilitation Counseling Bulletin», L, 3, 2007, pp. 166-176.

[23] R. TRINCHERO, D. ROBASTO, *I mixed methods nella ricerca educativa*, cit. p. 66.

l'incontro con una persona con disabilità, alla quale seguono item che valutano i pensieri (cognizioni), le emozioni suscitate dalla situazione e le intenzioni comportamentali nei confronti della persona descritta. Gli item sono valutati su una scala Likert a 5 punti che misura il grado di accordo. Le tre sotto-scale consentono di ottenere punteggi distinti e un profilo multidimensionale dell'atteggiamento. Per verificare la consistenza interna delle scale è stato utilizzato l'alpha di Cronbach. Seguendo le indicazioni di Nunnally e Bernstein, i valori sono stati considerati ottimi se $\alpha \geq 0.9$; buoni se $0.8 \leq \alpha < 0.9$; sufficienti se $0.6 \leq \alpha < 0.8$; e inadeguati se $\alpha < 0.6$. Per stimare la normalità dei punteggi è stato utilizzato il test di Shapiro–Wilk applicato alla distribuzione delle differenze tra le medie prima e dopo il progetto, per ciascuna delle tre scale del questionario. Sono stati considerati compatibili alla normalità i punteggi di $p > .05$. Per testare l'ipotesi di una differenza tra i punteggi medi ottenuti all'inizio e al termine del progetto è stato utilizzato il T-Test per campioni appaiati. Sono stati considerati significativi a livello statistico i punteggi di $p < .05$. Tutte le analisi quantitative sono state svolte con l'ausilio del software SPSS-21.

Gli alunni hanno un'età media di 16,8 anni (DS = 0,33) e sono 9 femmine (37,5%) e 15 maschi (62,5%). La maggior parte di loro (N=20; 83,3%) dichiara di conoscere (o aver conosciuto in passato) persone con disabilità, soprattutto in ambito scolastico. Come è possibile notare in tabella 1, la consistenza interna delle scale varia da sufficiente a buona, oscillando da un minimo di α=0,762 a un massimo di α=0,873.

Osservando i risultati del Test di Shapiro–Wilk applicato alla distribuzione delle differenze tra le medie (colonna POST-PRE in Tabella 1) è possibile evidenziare che $p>.05$ per tutte e tre le scale considerate, suggerendo che la distribuzione dei punteggi non si discosti in modo significativa dalla distribuzione normale.

Per verificare l'ipotesi di una differenza tra le medie ottenute dai questionari somministrati all'inizio (PRE) e al termine del progetto (POST) è stato applicato il T-Test per campioni appaiati. Come è possibile notare i punteggi medi relativi ai questionari in uscita (POST) sono superiori a quelli relativi ai questionari in entrata (PRE), sia per la sub-scala dei pensieri (3,82 vs 3,34), che per quella

delle emozioni (3,88 vs 3,85) e dei comportamenti (3,92 vs 3,60)[24]. Tuttavia, i risultati del T-Test, indicano che la differenza tra le medie è statisticamente significativa (p<.05) per la sub-scala dei pensieri e dei comportamenti, ma non per quella delle emozioni.

Scale del MAS	PRE		POST		POST - PRE		T-Test
	m (ds)	α	m (ds)	α	m (ds)	S-W (p)	
Pensieri	3,34 (0,506)	0,873	3,82 (0,555)	0,867	0,48 (0,545)	0,965 (0,553)	3,124*
Emozioni	3,85 (0,641)	0,800	3,88 (0,559)	0,850	0,03 (0,567)	0,972 (0,722)	0,315
Comportamenti	3,60 (0,482)	0,789	3,92 (0,469)	0,762	0,32 (0,580)	0,947 (0,232)	3,077*

N=24; PRE= questionari in entrata; POST= questionari in uscita; POST – PRE= differenze tra le medie; α= alpha di Cronbach; S-W = Statistica del Test di Shapiro–Wilk applicato alla distribuzione delle differenze tra le medie; *p< .05

Tabella 1 – Analisi statistiche sulle medie delle scale del MAS

6. Analisi Qualitative

Al fine di approfondire e conferire maggiore spessore interpretativo ai risultati di natura prevalentemente quantitativa emersi dai questionari, si è proceduto alla realizzazione di un *focus group*. L'analisi è stata condotta con il supporto del software NVivo-14. La codifica del materiale ha seguito una logica mista: oltre a considerare le tematiche di interesse selezionate a priori e proposte ai partecipanti sotto forma di domande, sono state individuate nel testo, con un approccio *bottom-up*, le unità naturali di significato, successivamente organizzate in codes e ritenute rilevanti e in grado di conferire senso e profondità alle categorie definite inizialmente.

Le tematiche esplorate durante l'incontro hanno riguardato principalmente la conoscenza da parte dei partecipanti di azioni e iniziative sportive rivolte alla disabilità, nonché le loro eventuali esperienze pregresse di contatto con persone con disabilità. La discussione si è inoltre soffermata in modo approfondito sull'esperienza di PCTO, con particolare attenzione agli elementi ritenuti più significativi, alle emozioni vissute e alle riflessioni maturate nel corso del percorso. Un

[24] I dati sono stati codificati tenendo conto degli item inversi e facendo in modo che ai conteggi più alti corrispondessero atteggiamenti migliori.

ulteriore punto di interesse ha riguardato l'eventuale impatto dell'esperienza sulla visione che gli studenti hanno dello sport praticato da persone con disabilità e più in generale, sulla loro visione della disabilità. La discussione si è infine concentrata sulla disponibilità dei partecipanti a svolgere attività sportive insieme a persone con disabilità, prendendo in considerazione anche le possibili ricadute in prospettiva professionale, in linea con gli obiettivi dei PCTO, volti a favorire la conoscenza e l'avvicinamento degli studenti a contesti lavorativi talvolta poco conosciuti o esplorati.

Nel seguito verranno presentati i risultati emersi dall'analisi condotta con NVivo-14. A partire dai macro-temi individuati a priori, si procederà alla descrizione dei *codes* che li compongono, fornendo esempi di referenze utili a comprendere in profondità i significati attribuiti dai partecipanti alle tematiche considerate.

Sul primo tema, che riguarda la conoscenza dello sport rivolto alle persone con disabilità, tre partecipanti dichiarano di non aver mai praticato attività sportive insieme a persone con disabilità e mostrano una conoscenza limitata del fenomeno, prevalentemente mediata dai media, dalle Paralimpiadi o da osservazioni occasionali di iniziative sportive inclusive presenti nelle strutture da loro frequentate.

Per quanto riguarda le esperienze personali, tutti i partecipanti, ad eccezione di uno, riferiscono di aver avuto contatti con persone con disabilità in contesti scolastici, un dato coerente con quanto emerso anche nell'indagine quantitativa. Due studenti riportano inoltre esperienze che hanno dato luogo anche allo sviluppo di un rapporto di amicizia, consolidato attraverso la partecipazione ad attività sportive: «*Avevamo un buon rapporto, insomma, ci frequentavamo anche soprattutto fuori scuola. Grazie al mio aiuto è riuscito a cominciare a giocare a pallavolo […] Ovviamente alcune cose gli risultavano difficili, ma insomma con il mio aiuto è riuscito anche a apprezzare molto il movimento* (S.5).

Per quanto riguarda l'esperienza del PCTO, essa rappresenta la tematica maggiormente approfondita nel *focus group*, con 17 referenze articolate in diversi codes riportati nella *mind map* elaborata tramite NVivo (Figura 1).

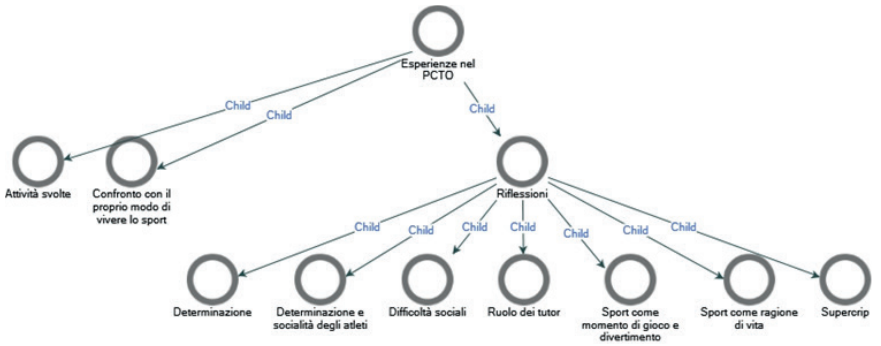


Figura 1- Codes del macrotema "Esperienze nel PCTO"

I partecipanti hanno descritto le esperienze da loro ritenute più significative, facendo riferimento in particolare alla partecipazione alle attività dell'ASD Progetto Filippide. Un tema che emerge con forza riguarda il confronto tra tale esperienza e il proprio modo abituale di vivere lo sport. Due partecipanti, infatti, sottolineano come l'incontro con atleti con disabilità abbia permesso loro di riconsiderare la pratica sportiva da prospettive nuove: «*Ho notato la differenza fra noi, diciamo, atleti che puntano molto sul risultato, sul tempo, sulla prestazione. La cosa che mi ha lasciato il segno è che a loro veramente interessa poco e niente, per loro è importante venire lì e divertirsi*» (S.5). Riflessioni come queste sottolineano come il contatto diretto con persone con disabilità abbia offerto ai partecipanti l'opportunità di confrontare la propria concezione di sport, solitamente incentrata sulla dimensione prestativa, anche in considerazione del loro background di studenti di un liceo sportivo, con una visione più ampia, che valorizza anche la dimensione ludica e relazionale.

Gran parte della discussione si è poi concentrata sugli aspetti riflessivi maturati nel corso dell'esperienza. Infatti, alcuni partecipanti hanno, anche, riportato osservazioni positive in merito alla forte determinazione e motivazione degli atleti con disabilità: «*Io ho fatto molti allenamenti con C., soprattutto la parte del salto all'ostacolo. Mi piaceva tanto la determinazione e l'impegno che dava durante l'allenamento, anche se era stanca*» (S.4).

La vicinanza con gli atleti con disabilità ha, inoltre, favorito nei partecipanti una maggiore consapevolezza delle difficoltà sociali e

contestuali che le persone con disabilità possono incontrare e del ruolo cruciale degli operatori nel rendere le attività accessibili e significative: «*Mi ha colpito come i tutor siano riusciti comunque a comprendere e riuscire anche ad adattare alcune attività a dei ragazzi che, con le loro difficoltà, sono riusciti comunque ad andare quel gradino oltre*» (S.5).

Un elemento trasversale che emerge nella narrazione dei partecipanti è riconducibile allo sfondo interpretativo del *supercrip*, secondo cui la persona con disabilità viene rappresentata come eroica in virtù della capacità di compiere azioni percepite come straordinarie o inaspettate[25]. In questa prospettiva, lo sport per persone con disabilità costituisce un contesto capace di influenzare in modo significativo la comprensione sociale della disabilità, poiché mette in evidenza la tensione percepita tra la condizione di disabilità e la pratica sportiva[26]. Tale narrazione attraversa l'intera discussione ed emerge con chiarezza in alcune affermazioni dei partecipanti: «*Molte persone credono che loro non possono fare determinate cose; io vedo che le persone con disabilità, rispetto a persone normali, quando affrontano un ostacolo mettono il 100% per superare quell'ostacolo*" (S.4); oppure: "*Il fatto di vederli con molta voglia, nonostante le loro difficoltà, comunque non è scontato; quindi la loro forza di volontà sicuramente ci ha colpiti molto*» (S.2).

Ulteriori temi affrontati nel focus group riguardano i cambiamenti nella visione dello sport rivolto alle persone con disabilità e più in generale, la trasformazione nella visione della disabilità stessa. Dalle narrazioni dei partecipanti, infatti, emerge come l'esperienza vissuta abbia contribuito a maturare una concezione rinnovata del valore dello sport, riconosciuto come dispositivo fondamentale per il benessere, la crescita personale e la socializzazione. Tale consapevolezza è sintetizzata dalle parole di uno studente: «*Io penso che debbano interfacciarsi con lo sport in primis per stare bene con gli altri e poi per il loro benessere. Non pensavo prima di cominciare questo percorso che per loro potesse essere così importante*» (S.5).

---

[25] M. HARDIN, B. HARDIN, *The "supercrip" in sport media: Wheelchair athletes discuss hegemony's disabled hero*, in «Sociology of Sport Online», 7, 1, 2004.

[26] I. BRITTAIN, *The Paralympic Games explained*, Routledge, London 2010.

Rilevante è anche il cambiamento di prospettiva nei confronti della pratica sportiva integrata, che alcuni studenti descrivono come un'opportunità di arricchimento reciproco, indipendentemente dalle capacità individuali o dal livello di funzionamento. Come osserva una partecipante: «*Non avendo mai interagito con loro, ho cambiato sicuramente prospettiva e infatti ho capito che comunque serve sia a loro che a noi, quindi secondo me è fattibile fare uno sforzo tutti insieme per aiutare entrambi*» (S.2).

Il progetto ha, inoltre, favorito il superamento di alcuni pregiudizi legati alla possibilità delle persone con disabilità di praticare specifiche discipline sportive: «*Non pensavo che loro potessero, come per esempio C., non pensavo riuscissero a praticare determinati sport come per esempio il salto agli ostacoli, non pensavo ci riuscissero*» (S.2). L'esperienza si rivela dunque occasione di riconsiderazione critica di stereotipi e aspettative, favorendo una maggiore apertura verso le potenzialità delle persone con disabilità.

Il superamento del pregiudizio emerge con particolare evidenza nella testimonianza dello studente che non aveva avuto precedenti esperienze personali con persone con disabilità. In questo caso, la vicinanza offerta dal percorso ha favorito non solo una revisione delle aspettative sportive, ma anche un cambiamento significativo nella percezione delle competenze relazionali delle persone con disabilità, come evidenziato nella seguente affermazione: «*Molti ragazzi mi hanno voluto raccontare la loro storia senza che io chiedessi in prima persona, cioè sono loro che autonomamente hanno deciso di raccontarmi chi erano e cosa facevano nella vita*» (S.4).

Infine, alla domanda "Pensate di svolgere attività sportive con persone con disabilità in futuro?", tutti gli studenti hanno espresso un parere positivo, manifestando apertura verso questa possibilità e sottolineando come tale esperienza potrebbe risultare arricchente non solo per gli atleti con disabilità, ma anche per loro stessi. Una partecipante evidenzia: «*Secondo me praticare sport con queste persone è utile sia per me sia per loro, quindi se succede ben venga*» e motiva la propria posizione aggiungendo: «*Da una parte possono incentivarmi a raggiungere obiettivi [...] e sicuramente anche per loro magari posso diventare un punto di riferimento*» (S.2).

Altri, inoltre, aggiungono come tale opportunità potrebbe contribuire ulteriormente a cambiare e ampliare la propria visione del contesto sportivo «*se dovessi avere l'opportunità di continuare ad allenarmi anche con delle persone con delle disabilità, sarebbe sicuramente interessante vedere come loro vivono quello che faccio io e di conseguenza potremmo anche aiutarci l'uno con l'altro*.» (S.5). Altri ancora manifestano un interesse da un punto di vista tecnico e sportivo: «*sarei molto curioso di fare un allenamento con loro, anche perché a me piace la competizione e vorrei vedere un confronto con anche questa tipologia di vita, di allenamento*» (S.4).

Infine, uno dei partecipanti ha espresso un interesse professionale emerso proprio a seguito dell'esperienza: «*Io stavo anche valutando di fare professore di scienze motorie e quindi penso che prima o poi comunque mi potrebbe capitare un ragazzo o un bambino con delle disabilità e sarà sicuramente, come dire, interessante ma allo stesso tempo arduo capire come comportarsi e cercare di fargli fare delle attività fisiche adattate, ma che comunque lo facciano essere incluso all'interno della classe*» (S.5). Lo stesso studente aggiunge: «*Sarebbe comunque, una cosa diversa rispetto a quello a cui una persona solitamente pensa. Io alleno chi solitamente può essere davanti a questi ragazzi che comunque possono essere promettenti. Invece, anche avendo fatto questo progetto ho pensato, io posso anche magari pensare di entrare in un mondo, dove inizialmente entrerei come estraneo rispetto a loro per cercare di adattarmi alle capacità di ognuno*» (S.5).

7.Conclusioni

Nel complesso, i risultati evidenziano un incoraggiante miglioramento nelle componenti cognitive e comportamentali degli atteggiamenti degli studenti nei confronti delle persone con disabilità, mentre la dimensione affettiva rimane sostanzialmente stabile. Una prima considerazione a tal proposito è che i punteggi relativi alla dimensione affettiva erano già i più alti rispetto alla dimensione cognitiva e comportamentale prima del progetto *SuperAbile*, presentando quindi un minor margine di miglioramento. Una seconda e più solida

interpretazione trova invece supporto nella letteratura internazionale, secondo cui la componente affettiva degli atteggiamenti è generalmente meno flessibile e quindi meno suscettibile agli effetti di interventi educativi a breve termine, poiché più radicata in reazioni emotive automatiche ed inconsce[27].

L'integrazione tra i dati quantitativi e quelli qualitativi evidenzia una chiara convergenza: il miglioramento rilevato dal MAS nelle componenti cognitive e comportamentali trova corrispondenza nelle narrazioni raccolte durante il focus group, dalle quali emerge un progressivo superamento di pregiudizi, la riconsiderazione di stereotipi e una maggiore apertura verso forme di partecipazione sportiva condivise e inclusive. Anche la stabilità della dimensione affettiva appare coerente con quanto emerso qualitativamente, dove accanto a emozioni positive emergono ancora reazioni di sorpresa, spaesamento o ammirazione in chiave "supercrip", evidenziando una certa ambivalenza e una maggiore resistenza al cambiamento.

La ricerca presenta indubbiamente alcuni limiti metodologici, tra cui la ridotta numerosità e la selezione non probabilistica dei partecipanti, nonché l'assenza di un gruppo di controllo e la mancanza di un follow up per valutare la stabilità degli effetti nel tempo. È possibile, inoltre che i risultati emersi risentano di una certa desiderabilità sociale.

Pur con le cautele metodologiche del caso, la ricerca suggerisce che il progetto *SuperAbile* possa rappresentare un intervento educativo significativo e promettente e che l'esperienza del contatto autentico, mediato dallo sport e sostenuto da un impianto pedagogico solido, possa favorire la trasformazione degli atteggiamenti, potenziare le competenze trasversali e contribuire alla costruzione di una scuola capace di riconoscere la diversità come risorsa.

[27] A.H. EAGLY, S. CHAIKEN, *The psychology of attitudes*, cit.; L. FINDLER, N. VILCHINSKY, S. WERNER, *The Multidimensional Attitudes Scale*, cit.; G. HIRSCHBERGER, V. FLORIAN, M. MIKULINCER, *Fear and compassion*, cit.

Bibliografia

Allport G.W., *The nature of prejudice*, Addison-Wesley Publishing Company, Cambridge 1954.

Amoia A., *L'insegnamento dell'educazione civica e i PCTO: una didattica inclusiva per lo sviluppo delle competenze trasversali*, in «Pedagogia oggi», XIX, 2 (2021), pp. 1-15.

Armstrong M., Morris C., Abraham C., Tarrant M., *Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: A systematic review and meta-analysis*, in «Disability and Health Journal», X, 1 (2017), pp. 11-22.

Bocci F., Straniero A., *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, RomaTre-Press, Roma 2020.

Breckler S.J., *Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude*, in «Journal of Personality and Social Psychology», XLVII, 6 (1984), pp. 1191-1205.

Brittain I., *The Paralympic Games Explained*, Routledge, London 2010.

Case L., Schram B., Jung J., Leung W., Yun J., *A meta-analysis of the effect of adapted physical activity service-learning programs on college student attitudes toward people with disabilities*, in «Disability and Rehabilitation», XLIII, 21 (2021), pp. 2990-3002.

Chae S., Park E.Y., Shin M., *School-based interventions for improving disability awareness and attitudes towards disability of students without disabilities: A meta-analysis*, in «International Journal of Disability, Development and Education», LXVI, 4 (2018), pp. 343-361.

Cioni L., Ferraro A., Magnanini A., *The inclusive value of baskin in schools: A quasi-experimental study on attitudes toward disability*, in «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», IX, 2 (2025), pp. 1-12.

Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Franco Angeli, Milano 2014.

Coppola L., *NVivo: Un programma per l'analisi qualitativa*, Franco Angeli, Milano 2011.

Corbo E., Palladino B.E., Menesini E., *Bullismo e disabilità. Una revisione della letteratura*, in «Psicologia clinica dello sviluppo», XXV, 2 (2021), pp. 191-216.

Deal M., *Aversive disablism: Subtle prejudice toward disabled people*, in «Disability & Society», XXII, 1 (2007), pp. 93-107.

Dell'Anna S., *Il bullismo verso gli alunni con disabilità: Manifestazioni, fattori contestuali e strategie di intervento*, in «L'integrazione scolastica e sociale», XX, 4 (2021), pp. 345-360.

Eagly A.H., Chaiken S., *Attitude structure and function*, in Gilbert D.T., Fiske S.T., Lindzey G. (a cura di), *The Handbook of Social Psychology*, McGraw-Hill, New York 1998, pp. 269-322.

Findler L., Vilchinsky N., Werner S., *The Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS): Construction and validation*, in «Rehabilitation Counseling Bulletin», L, 3 (2007), pp. 166-176.

Gall M.D., Borg W.R., Gall J.P., *Research methods*, in Gall M. D., Borg W. R., Gall J. P. (a cura di), *Educational research: An introduction*, Longman, New York 1996, pp. 165-370.

Gentili C., *L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici*, in «Nuova secondaria», XXXIII, 10 (2016), pp. 16-37.

Hardin M., Hardin B., *The "supercrip" in sport media: Wheelchair athletes discuss hegemony's disabled hero*, in «Sociology of Sport Online», VII, 1 (2004), Art. 4.

Hirschberger G., Florian V., Mikulincer M., *Fear and compassion: A terror management analysis of emotional reactions to physical disability*, in «Rehabilitation Psychology», L, 3 (2005), pp. 246-257.

Hogg M.A., Vaughan G.M., *Social psychology*, Pearson Prentice Hall, London, 2005.

Luraschi S., Calciano V., Pinciroli S., *Ricercatori "in erba". Quello che non ti aspetti dal PCTO*, in «LLL - Lifelong Learning», II, 1 (2021), pp. 1-12.

Maio G.R., Haddock G., *The psychology of attitudes and attitude change*, SAGE, London 2010.

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.

MIUR, *Linee guida per i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO)*, Decreto n. 774, 4 settembre 2019, disponibile in: [https://www.miur.gov.it/web/guest/normativa].

Ministero dell'Istruzione, *Allegato B – Linee guida per la redazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI)*, in *Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182*, 2020, disponibile in: [https://www.miur.gov.it/web/guest/normativa].

Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.

Nunnally J.C., Bernstein I.H., *Psychometric Theory*, McGraw-Hill, New York 1994.

Richards L., *Using NVivo in Qualitative Research*, SAGE, London 1999.

Schianchi M., *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carocci, Roma 2012.

Scior K., *Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review*, in «Research in Developmental Disabilities», XXXII, 6 (2011), pp. 2164-2182.

Shaw K., Pataki S., *Affective reactions towards physically disabled individuals in private and public conditions*, in «Modern Psychological Studies», XXV, 1 (2020), Art. 6.

Tino C., *Le soft skills: una riflessione per promuoverle mediante la didattica dell'Alternanza Scuola-Lavoro,* in «Ricerche Pedagogiche», CCVII, 1(2018), pp. 1-15.

Thomas K.R., *Attitudes toward disability: A phylogenetic and psychoanalytic perspective*, in Siller J., Thomas K.R. (a cura di), *Essays and research on disability*, Elliott & Fitzpatrick, Athens 1995, pp. 121-128.

Trinchero R., Robasto D., *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori Education, Milano 2019.

UNESCO, *Violence and bullying in educational settings. The experience of children and young people with disabilities*, UNESCO, Paris 2021.

Vitale A., Formenti L., Calciano V., *Scuola e lavoro: un dialogo profondo sulle premesse culturali*, in «Rivista MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», VI, 1 (2017), pp. 1-12.

WHO, *World report on disability*, World Health Organization, Geneva 2011.

Personality traits and nutrition during pregnancy: Clinical and educational perspectives

Tratti della personalità e alimentazione durante la gravidanza: prospettive cliniche ed educative

Silvana Zito[28] Giuseppe Mercurio[29] Simona Mercurio[30]
Valentina Zito[31] Mariagrazia Verbicaro[32]
Annamaria Curatola[33]

@ – Corresponding author: Annamaria.curatola@unime.it

Sommario

Sono stati condotti diversi studi per comprendere le conseguenze dei disturbi mentali della madre durante la gravidanza e le conseguenze per il feto, mentre la letteratura che fa riferimento alla correlazione tra l'alimentazione della donna incinta e il suo carattere e profilo temperamentale è limitata.

Lo scopo di questa indagine bibliografica è quello di consultare studi scientifici per convalidare l'ipotesi relativa ai disturbi alimentari e all'alimentazione e alla loro relazione con diversi profili di personalità, con particolare attenzione agli esiti durante la gravidanza, che sono stati poco studiati nella letteratura esistente.

[28] Psycotherapist, Università di Messina
[29] MD. Università di Milano
[30] MD, Ruhr-Universität Bochum
[31] Università di Messina
[32] Dottoranda, Università di Messina
[33] Università di Messina

Il contributo adotta anche una prospettiva pedagogica, interpretando la gravidanza come un'esperienza formativa complessa e un contesto di vulnerabilità educativa, in cui l'alimentazione, la salute mentale e i profili di personalità assumono un significato relazionale ed educativo. In questo contesto, la maternità è concepita come uno spazio di apprendimento implicito e di cura, in cui le pratiche alimentari e i comportamenti salutari contribuiscono ai processi di costruzione dell'identità e alle dinamiche di inclusione.

Parole chiave:

Disturbi alimentari, Tratti della personalità, Gravidanza, Salute mentale materna, Educazione sanitaria, Assistenza inclusiva.

Abstract

Several studies have been conducted to understand the consequences of a mother's mental disorders during pregnancy and the consequences for the unborn child, while the literature referring to the correlation between the nutrition of the pregnant woman and her character and temperamental profile is limited.
The purpose of this bibliographic survey is to consult scientific studies to validate the hypothesis regarding eating disorders and nutrition and their relation to different personality profiles, with particular attention to outcomes during pregnancy, which have been poorly investigated in the existing literature.
The contribution also adopts a pedagogical perspective, interpreting pregnancy as a complex formative experience and a context of educational vulnerability, in which nutrition, mental health, and personality profiles take on relational and educational significance. In this context, motherhood is conceived as a space for implicit learning and care, in which eating practices and health behaviors contribute to identity-building processes and inclusion dynamics.

Keywords:

Eating disorders, Personality traits, Pregnancy, Maternal mental health, Health education, Inclusive care.

1. Introduction (Annamaria Curatola)

This contribution concerns the epistemological framework of special education, conceived as the science of educational mediation in contexts of vulnerability and complexity (Goussot, 2015). The methodological approach adopted is qualitative-interpretative and is based on a hermeneutic-phenomenological approach (Mortari, 2017), aimed at exploring the educational meanings characteristic of maternal health processes, eating behaviors, and in the emotional experiences of pregnancy (Ammaniti, Candelori, Pola, & Tambelli, 1995; Mortari, 2015; Quatraro & Grussu, 2021; Vegetti Finzi, 2008). This article cannot be reduced to a thematic review of the literature but adopts a critical and constructive orientation, aimed at identifying new theoretical and practical connections between the health paradigm, the educational dimension, and the inclusive perspective.

The choice of a qualitative approach derives from the awareness that the variables at play – the mental health of the pregnant woman, the nutritional regulation, the personality profile, and the educational relationships – cannot be reduced to quantitative parameters or linear causality. Rather, they require a complex interpretation capable of conveying the experiential and symbolic depth of motherhood as a process of formation and transformation. This approach is inspired by the ecological theory of human development (Bronfenbrenner, 1979), which considers the individual as part of interconnected systems, and by the biopsychosocial perspective (Engel, 1977), in which health, mind, and context are conceived as dimensions in continuous interaction.

From an operational point of view, this survey involved a systematic review of international and national scientific literature, conducted between 2013 and 2024, on academic databases (Scopus, PubMed, ERIC, Google Scholar), supplemented by a review of the

main Italian pedagogical contributions. The selection of texts was based on criteria of thematic relevance, currency, and scientific quality, with a focus on studies that intertwine the themes of perinatal mental health, nutrition during pregnancy, personality, and inclusive educational practices. This survey has made it possible to bring together three traditionally distinct fields of knowledge: nutritional psychiatry (Jacka, 2017), special education (Canevaro & Malaguti, 2014; Ianes, 2020), and inclusion theory (Booth & Ainscow, 2016).

The content analysis was guided by an inductive and reflective logic, according to the model of "interpretative thematic analysis" (Braun & Clarke, 2006), which allows the identification of emerging cores of meaning based on a systematic comparison between theoretical data and pedagogical perspectives. This type of analysis, free from rigid hypothetical premises, allows the transformative dimension of educational knowledge to emerge and recognizes motherhood as a formative context that produces learning, self-knowledge, and caring relationships.

The methodological approach therefore follows a three-step process: first, the reconstruction of the state of the art on the correlations between personality disorders, eating disorders, and pregnancy; secondly, the reinterpretation of this evidence through the conceptual categories of special education, such as care, vulnerability, resilience, and inclusion; finally, the proposal of operational guidelines and pedagogical recommendations aimed at prevention, body awareness, and to the construction of local educational networks. The goal is not to produce a prescriptive model, but to formulate an open heuristic framework capable of stimulating new empirical researches and interdisciplinary experimentations.

The entire process was guided by an ethical-epistemological perspective consistent with the "pedagogy of care" (Benvenuto, 2021; Mortari, 2015), which considers the act of education as a form of responsibility towards life and towards others. This approach helped to heal the historical divide between medical knowledge and educational knowledge, restoring pedagogy's active role in promoting mental and social health. In this sense, the methodology adopted takes on a transformative character that is not limited to simply describing a phenomenon, but aims to act upon it, opening up spaces

for reflection and action for education and health professionals by proposing a new interpretative paradigm: maternal and child health as a space for inclusive education, meaning-making, and collective responsibility (World Health Organization, 2008).

2. Mental health during the gestational period (Simona Mercurio)

In literature, there is ample reporting about the associations between personality disorders (PD) and risky behaviors - ie excessive alcohol consumption (Rosenström et al., 2018), sex at risk (Shuper, Joharchi, & Rehm, 2014), suicide (Bach & Fjeldsted, 2017), drug use and violence (Comín et al., 2016), gambling (Vaddiparti & Cottler, 2017), as well as eating disorders (Murphy, Stojek, & MacKillop, 2014; Burrows, Hides, Brown, Dayas, & Kay-Lambkin, 2017). There lacks a new exhaustive specification that may highlight specific features of PD as direct causes of a metabolic imbalance during pregnancy.

The set of chemical and physical phenomena occurring during the prenatal period (both over- and under-fed), have aroused considerable clinical interest since prenatal maternal metabolic alterations, such as pre-pregnancy adiposity, excessive gestational weight gain and gestational diabetes mellitus are associated with an increased risk of psychopathology in the offspring in the first years of life and are linked to emotional and behavioral symptoms until adulthood (Krzeczkowski et al., 2019). However, the role of epigenetic mechanisms in the evolutionary programming of adult diseases, including psychopathologies such as schizophrenia, has been of interest in recent studies; these focused primarily on the influence of folates in the prenatal period and the role they play in modifying epigenetic models in the developing fetus (Kirkbride et al., 2012).

It is known that during pregnancy neurogenesis and neurotransmission are exposed to oxidative stress due to alterations of maternal micronutrients that can affect the neurodevelopment of the offspring (Dhobale, 2017). Scientific evidence suggests that maternal immune activation, regardless of infection itself, may be responsible for psy-

chiatric disorders and deficits in cognitive/behavioral performance in offspring. These consequences can have a dramatic impact on the quality of life of the offspring, such as serious diseases like schizophrenia (Altamura, Pozzoli, Fiorentini, & Dell'Osso, 2013), autism spectrum disorder and cerebral palsy due to immune complications in the gestational period (Boulanger-Bertolus, Pancaro, & Mashour, 2018).

Nutritional psychiatry studies the relationships between unhealthy eating patterns and mental states as a means of prevention in support of the theory on metabolic alterations and their role on the development of neurological and psychiatric diseases (Jacka, 2017).

Traditional psychiatry has focused on the possible utility of polyunsaturated fatty acids ω-3 (PUFA) for the treatment and prevention of psychiatric disorders (Agostoni et al., 2017), widely tested also during pregnancy, while nutritional research has moved away from the focus on individual foods or nutrients emphasizing that diet and food supplements are not equivalent (Howard, 2006).

Nutrition during pregnancy is considered an important factor because in this period the calorie requirement increases and with it the risk of taking too many or few calories. A persistent caloric imbalance increases the danger for the offspring of developing prematurity, obesity and diabetes, low birth weight, maternal hypertension/preeclampsia (Ishikawa et al., 2019). In general, psychopathology, psychosocial stress, maternal infection and high body weight are common conditions associated with inflammatory states during pregnancy that correlate with increased neurodevelopmental disorders (Bjørke-Monsen, Teixeira, & Silverman, 2015).

The expectant mother must guarantee the contribution of balanced and constant fundamental nutrients for the correct growth of the fetus, breastfeeding and its pre and postpartum health. In this regard, the tendency to suggest and increase a healthy and balanced diet during the pregnancy that can guarantee the right nutritional requirements for the mother and the unborn increases (Papazian et al., 2018).

3. The importance of the metabolic balance during pregnancy (Giuseppe Mercurio)

It is known that during pregnancy neurogenesis and neurotransmission are exposed to oxidative stress, due to alterations of maternal micronutrients that influence the neurodevelopment of the offspring (Dhobale, 2017). Scientific evidence suggests that maternal immune activation, regardless of infection itself, may be responsible for psychiatric disorders and deficits in cognitive/behavioral performance of the offspring. These consequences can have a dramatic impact on the quality of life, and lead to serious diseases such as schizophrenia (Altamura, Pozzoli, Fiorentini, & Dell'Osso, 2013), autism spectrum disorder and cerebral palsy due to immune disturbances in the gestational period (Boulanger-Bertolus, Pancaro, & Mashour, 2018).

The branch of nutritional psychiatry studies the relationships between unhealthy eating patterns and mental states in support of the theory that metabolic alterations play a role in the development of neurological and psychiatric diseases (Jacka, 2017).

Traditional psychiatry has focused on the possible usefulness of ω-3 polyunsaturated fatty acids (PUFA) as treatment and prevention of psychiatric disorders (Agostoni et al., 2017). These compounds have been widely tested during pregnancy. In the meantime, nutritional research has moved away from the focus on individual foods or nutrients emphasizing that diet and food supplements are not equivalent (Howard, 2006).

Nutrition during pregnancy is considered an important factor because in this period the caloric requirement increases, and with it, the risk of taking too many or too few calories. A persistent caloric imbalance increases the danger for the offspring of developing prematurity, obesity and diabetes, low birth weight, maternal hypertension/preeclampsia (Ishikawa et al., 2019). In general, psychopathology, psychosocial stress, maternal infection and high body weight during pregnancy are common conditions associated with inflammatory states that correlate with increased neurodevelopmental disorders (Bjørke-Monsen, Teixeira, & Silverman, 2015).

The expectant mother must guarantee the necessary nutrients for the correct physiological growth of the fetus, and for breastfeeding.

Therefore, pregnant women are encouraged to lead a healthy and balanced diet for the benefit of themselves and the newborn (Papazian et al., 2018).

4. Normality and pathology: where is the demarcation line? (Silvana Zito) end (Valentina Zito)

The above outlined premise draws attention to the importance of balanced nutrition during pregnancy. In this regard, various obstacles hinder the obstetric-gynecological clinical practice which include age extremes, lower education level, socioeconomic status, pre-pregnancy nutritional status, changes in eating habits (Goldstein et al., 2018), but above all the presence of characteristics of pathological personality which are often overlooked. Personality disorders seem to have onset and consolidate during childhood through interactions between genes and the environment; it is likely that, in most cases, they precede eatinmgh disordersas these generally occur during adolescence (Sansone & Sansone, 2011). In adulthood, personality can present a varying degree of dysfunction, as to require a continuum starting from the normal personality up to the serious disorder (Tyrer, Reed, & Crawford, 2015).

Some individuals diagnosed with personality disorders meet the criteria for pathological functioning, but not for one of the 6 personality disorders covered by the DSM 5. In this case, a series of trait-specific personality disorders are described (personality disorders trait specified - PDTs) (Strickland, Drislane, Lucy, Krueger, & Patrick, 2013). Given the transdiagnostic nature of the symptoms, the DSM 5 proposes three levels of evaluation: the general functioning, the pathology and in section III traits/domains. These allow to diagnose "pathological functioning" even in the absence of a specific definition of a full-blown personality disorder (Bender, Morey, & Skodol, 2011; Waugh et al., 2017).

The same manual classifies disorders of nutrition and eating (DNA) as a series of distinct disorders, although studies on their natural history indicate possible migration from one diagnostic category to another, including residual categories (defined as distur-

bances not otherwise specified: “with other specification” or “without specification”). The residual categories include characteristics similar to those of DNA and cause important dysfunctions, but like the “sub-threshold” personality traits do not satisfy the criteria of a specific disorder (Schaumberg et al., 2017).

In general, the observation and analysis of the individual’s emotional and behavioral stability is essential to diagnose a personality disorder (PD). In case of no previous psychiatric history, in the clinical obstetric/gynecological context, the differential diagnosis can be complex and symptoms might be pinned on the effects of the gravidic state, since the peri and post-natal period is characterized by events that can impact the affective stability of pregnant women.

5. The prevalence of personality disorders in eating disorders (Silvana Zito) end (Valentina Zito)

In clinical setting, personality disorders present frequent comorbidity with eating disorders since a negative affective disposition, low self-confidence, self-discipline are characteristics of both PD and DNA. Focusing on personality traits can help describe the dimensional aspect of the personality by discriminating the pathological personality traits underlying the different DNA subtypes (Levallius, Clinton, Bäckström, & Norring, 2015). For example, the personality characteristic of neuroticism (negative emotional reactivity) is commonly associated with both anxiety and depression which in turn correlate with many types of psychopathology (Nolen- Hoeksema & Watkins, 2011). Furthermore, the concern for errors (that is, the excessive commitment to perceived errors) is positively linked to anorexia nervosa as well as to several potential psychological and personality factors (Levinson et al., 2018).

In general, personality traits have been linked to body weight along with emotional and behavioral factors as aspects of pathological functioning. According to data from a cross-sectional study, individuals with high scores for emotional instability (neuroticism) tend to consume food to regulate their emotions and their loneliness.

Furthermore women, more commonly than men, have shown low levels of conscientiousness - understood as precision, reliability, methodological accuracy that the individual is directed to manifest through conduct, as well as the will to succeed. Women also show difficulties of self-control and moderation when eating excessively and without physical exercise (Sutin & Terracciano, 2016).

Many studies suggest that narcissistic personality traits are more important in DNA than in other psychiatric disorders and correlate strongly with anorexia and bulimia nervosa. According to theoretical assumptions, pathological narcissists aim to protect the vulnerable ego and to stabilize the self-image for the need for mastery and the attainment of physical perfection (Steiger, Jabalpurwala, Champagne, & Stotland, 1997). It is important to note how the associations between anorexia nervosa and lifetime suicide attempts show an important relationship with personality traits as unique effects of psychiatric comorbidity (Pisetsky et al., 2015).

However, excess food consumption has been associated with mood improvements in women with borderline personality disorder (DBP) since food appears to have a stabilizing effect on intolerable affective states such as feelings of sadness and fear (Ambwani & Morey, 2015). DBP may be one of several risk factors for the evolution of particular types of DNA. For example, various empirical studies document significant rates of obsessive-compulsive personality disorder and perfectionism influencing the development of anorexia nervosa, while the DBP characterized by impulse is typically associated with binge-eating, elimination behaviors, bulimia nervosa, binge eating disorder and obesity (Sansone & Sansone, 2013).

6. Pathology of personality and possible intervention during gestational period (Annamaria Curatola)

Franik is among the few scholars (Franik et al., 2017) that dealt with the variation of gestational weight, independently of hormonal changes, assuming that in young pregnant women it may also depend on the type of personality characterized by unbridled ambition,

impulsiveness, aggressiveness, hostility, high work involvement and other aspects of life.

The demographic and psychosocial variables play an important role since women with a low pregestational Body Mass Index (BMI) tend to underestimate the necessary dietary intake during pregnancy trying to limit the increase of gestational weight with the goal of returning to the initial weith after childbirth (Shiraishi, Haruna, Matsuzaki, Murayama, & Sasaki, 2018). Many pregnant women can hide intentions due to stigmatizing attitudes that contribute to feelings of shame, guilt and induce an individual to feel responsible for his or her own behaviors. Different pregnant women register the lack of opportunities to discuss food problems in the obstetric field. Staff in prenatal clinics state that time constraint have an impact on the possibility to effectively investigate with appropriate screening the risk of physical health e mental (Bye et al., 2018).

Research on eating disorders and pregnancy has focused on the influence gestation has on eating behavior among women with active eating disorders or with the previous medical diagnosis of an eating disorder.

Little is known about the obstetric population which has a history of undocumented disordered eating behavior. One of the few studies on the subject shows that most of the sample of pregnant women without DNA diagnosis had scores that indicated that they had psychological and behavioral traits associated with eating disorders (Broussard, 2012).

Obstetric and gynecological doctors agree that eating disorders can endanger pregnancy, but many are not sure of their diagnostic capabilities and do not necessarily consider the evaluation of these disorders as part of their professional environment (Leddy, Jones, Morgan, & Schulkin, 2009). A diagnosis of a previous eating disorder can alert the obstetrician-gynecologist of the risk of ongoing or future DNA and contain potential complications in pregnancy, while failure to evaluate can be a missed opportunity to identify women struggling with a disordered diet and direct them to appropriate treatment as a cooperative group approach between obstetricians, mental health professionals and dieticians (Franko & Spurrell, 2000). Other limitations to the study of pathological eating patterns in pregnant

women is the use of self-reported questionnaires rather than operator dependent psychodiagnostic tools such as Structured Clinical Interview for DSM-5 (SCID-5), together with DCA evaluation scales, diary food and instrumental methods like bioimpedentiometry equipment (BIA). The latter is used to carry out a complete analysis of the body composition of the pregnant woman and therefore a reliable estimate of the physical/nutritional and hydration status, of the degree of overweight/obesity, of basal metabolism and of the relative individual energy expenditure (Kushner, 1992).

7. Education, health, and inclusion from the perspective of special education: a systemic view of motherhood and "care" (Annamaria Curatola)

In recent years, clinical and psychopathological evidence relating to eating disorders during pregnancy has sparked a debate that goes beyond the medical sphere, touching on highly significant educational, social, and cultural issues (Micali, Treasure, & Simonoff, 2007; Rocco & Dazzi, 2014; Ammaniti & Gallese, 2014; Vegetti Finzi, 2008).

Pregnancy represents an existential threshold in which biological, symbolic, and relational dimensions are inextricably intertwined (Stern, 1995). It is a transformative process that affects not only the mother's body, but also the deep structure of identity, meanings, and caregiving practices. Pregnancy cannot be reduced to a simple physiological event, but must be recognized as one of the most complex and significant experiences of life, "a decisive period for both the mother and the child to be born" (Vegetti Finzi, 2008, p. 12).

From this perspective, motherhood is an implicit educational phenomenon, a place where women learn about themselves through their bodies, emotions, and the daily choices that accompany pregnancy (Bibring, 1959; Winnicott, 1964; Brazelton & Cramer, 1991). The act of feeding, the way in which fatigue is experienced, listening to the body's signals, and modulating fears and expectations are not only health practices but also genuine formative acts, in which self-care becomes an anticipation of caring for others (Stern, 2010; Klaus & Kennell, 1982; Leahy-Warren, McCarthy, & Corcoran, 2011).

Perinatal psychology has highlighted how, during pregnancy, women develop mental representations of their role, as well as that of the child they are carrying, creating an internal narrative that guides their caregiving behaviors. The Interview on Maternal Representations during Pregnancy (IRMAG) is a "research tool aimed at exploring women's mental representations of their female and maternal identity during pregnancy, through the analysis of the narrative that the mother herself provides of the experience she is going through" (Ammaniti, Candelori, Pola, & Tambelli, 1995, p. 24). This symbolic construction of motherhood—made up of images, words, dreams, and expectations—is already an educational action, as it allows women to rework their experiences and build an inner dialogue with the new life forming within them (Bowlby, 1988; Raphael-Leff, 1993; Biondi, 2004). Pregnancy, therefore, becomes a laboratory for implicit learning: learning about waiting, responsibility, care, listening to ourselves and others (Fleming, 1988; Cramer & Palacio-Espasa, 1993; Slade, 2005).

Within the context of contemporary pedagogy, the category of care constitutes the interpretative paradigm that allows us to understand gestation as an original educational act. Mortari (2015) reminds the reader that "the human condition is that of being called to something essential that is always lacking: care" (p. 19). This lack is not a deficit, but an ethical and cognitive driving force: pregnant women take care not only of their bodies, but also of their existential transformation, learning a new way of inhabiting the world and thinking about themselves in relation to others. The implicit educational value of pregnancy lies precisely in this tension towards care, in which every gesture of attention—from eating to resting, from managing emotions to cultivating positive thinking—becomes tacit learning, the construction of meaning, and inner formation.

On a psychological and clinical level, perinatal literature calls for overcoming any dualism between mind and body, between the biological and emotional dimensions. Quatraro and Grussu (2021) observe that "you will soon realize the absurdity of mind-body dualism" (p. 7), stating that 'perinatal mental health cannot and should not be a privilege for the few: we are not referring to the well-being of a single individual, but of the entire family and future generations'

(p. 8) Maternal health, therefore, should be understood as a systemic balance that includes nutrition, mental well-being, emotional relationships, and social conditions. In this integrated perspective, pregnancy is not just a clinical event to be monitored, but an experience of self-construction and the construction of a mother's role, in which daily actions become a vehicle for meaning and the transfer of values.

In this process, the body acts as an educational mediator. Through her body, a woman learns to decode her baby's needs, perceive internal changes, and recognize the limits and potential of her own existence. Eating behaviors, often prescribed by doctors, can be reinterpreted as forms of education in conscious care. The guidelines on nutrition during pregnancy and breastfeeding issued by the Italian Society of Gynecology and Obstetrics (SIGO, 2018) emphasize that "a proper diet must take into account the increased nutritional needs associated with pregnancy" and that "personalized diets are recommended" (p. 22). The concept of 'personalization' has an educational value here: every nutritional gesture becomes a responsible choice, an act of attention towards the growing life, a way of learning about the relationship between well-being, balance, and prevention.

In the same context, the Italian National Institute of Health (2019) states that "diet has a direct influence on the health of the pregnant woman, the progress of the pregnancy, and the nutritional status of the newborn" (p. 15). This seemingly technical statement has a profound educational meaning: taking care of yourself through food is not just about satisfying a physiological need, but about developing self-regulation skills, listening to your body, and relational awareness. In this sense, the mother's body becomes an "educational text," a space in which the language of care is written and learned.

The implicit educational value of pregnancy is also evident in the way women process their emotions. The emotional highs and lows, vulnerability, and increased sensitivity that characterize this period are not signs of fragility, but rather constituent parts of an affective learning process. By managing fear, desire, joy, and uncertainty, women learn a new inner stability, transforming the experience of limitation into a relational resource. The emotional education that develops during pregnancy, often informal but intensely experienced, represents the original matrix of the future mother-child relationship.

Pregnancy, considered not only as a biological event but also as an existential and formative transition, is a period of extraordinary plasticity, in which women redefine their relationship with their bodies, their identities, and the world of relationships. It is a "silent" educational process that operates through daily life, repeated gestures, and conscious choices. It is a space for implicit formation where women, by taking care of their bodies and well-being, educate themselves in acceptance, responsibility, and reciprocity.

In it, health, nutrition, and emotion are not distinct concepts, but rather elements of a single formative narrative that gives meaning to birth and procreation: an experience that teaches about life in its totality. This new definition means a big change in how we see ourselves, which can't just be achieved with clinical tools, but needs educational support and a relatable, inclusive, and generative environment (Mortari, 2015).

Special education offers a decisive theoretical and practical contribution to this, as it is based on a concept of educational care conceived as a dialogical and reflective process, capable of integrating the dimensions of the physical, the emotional and the cognitive awareness (Canevaro & Malaguti, 2014). Care is not an accessory gesture, but an act of mutual responsibility that concerns the entire educational, family, and professional community. It is through care that the meaning of relationships is built and vulnerability is recognized as a constitutive component of human experience (Benvenuto, 2021).

Within this perspective, maternal and child health cannot be reduced to a health variable, but must be conceived as the result of a complex balance between biological, psychological, and pedagogical factors. Pregnancy represents a privileged educational moment in which women can be supported in the development of self-regulation skills, body awareness, and emotional reflection. It is therefore a question of creating educational spaces for conscious motherhood, in which medical knowledge is intertwined with inner and relational training, encouraging transformative learning oriented towards responsibility and empowerment (Mezirow, 2003).

In this perspective, the pedagogical approach is not limited to psychological support, but promotes a genuine process of health ed-

ucation, which must be understood in an inclusive and community-based way. According to the World Health Organization (WHO, 2001), health education does not consist only in the transmission of information or the promotion of correct behavior, but in the creation of living and learning environments in which each person can exercise their capacity for choice, care, and relationship. Motherhood thus becomes a laboratory for emotional and social learning, where women are not the object of intervention, but active participants in a process of personal and collective growth.

From a pedagogical point of view, it is essential to recognize that the emotional and relational dimensions of pregnancy are intrinsically educational. The mother-child relationship is, in fact, the first educational space in which the child learns basic confidence and the possibility of existing in relation to others (Winnicott, 1965). When this relationship is supported by a welcoming and non-judgmental environment, the maternal bond becomes an experience of original inclusion, laying the foundations for the child's future ability to participate in school and social life. On the other hand, when the mother experiences pregnancy in conditions of isolation, anxiety, or disorientation, there is a risk of triggering a circular pattern of vulnerability that can result in emotional and behavioral difficulties in the child (Kinsella & Monk, 2009).

From this perspective, schools play a decisive role. They are expected to become not only places of instruction, but also educational environments for health, in which differences, including those resulting from adverse prenatal conditions, are recognized and accepted as dimensions of humanity and not as pathological labels (de Mennato, Orefice, & Branchi, 2011). The paradigm of inclusion, as developed by Booth and Ainscow (2016), offers an effective theoretical framework for orienting school practices in this direction. Inclusion is not a compensatory device, but an epistemological principle that redefines the very meaning of education: welcoming each individual in their uniqueness means restructuring the conditions that make learning and participation possible.

It is in this direction that special education dialogues with health sciences and developmental psychology, contributing to the construction of an ecological and systemic approach. Maternal mental

health, gestational nutrition, and personality dynamics cannot be analyzed separately from social and cultural factors (Quatraro & Grussu, 2021).

Education, conceived as a means of mediation between the individual and the environment, is a transformative tool that can break the chains of vulnerability. Every educational intervention, however small, aimed at body awareness, stress management, and self-care, can have an impact on the mother's well-being and the child's development.

The most effective educational practices in this regard are those based on active participation and the sharing of experiences (Annacontini, 2012). In childbirth preparation courses, for example, the educational aspect can be enriched by moments of narrative reflection, self-listening workshops, and meetings with educational figures who help women transform their body experience into self-awareness. As Mortari (2017) points out, education is an act of care that takes place through dialogue and reciprocity: learning to take care of yourself means learning to exist in relation to others.

At the same time, training for professionals—doctors, obstetricians, teachers, and social workers—should include a structured educational component that enables them to acquire skills in educational observation, empathetic communication, and inclusive planning. Teamwork, based on a shared language, promotes continuity between healthcare and educational support, enabling comprehensive care for the individual. International experiences show that interdisciplinary programs based on collaborative educational models have a significant impact on the well-being of mothers and the prevention of developmental disorders in children (Ainscow, 2004; Jacka, 2017).

Finally, the adoption of integrated educational and healthcare policies, inspired by the principles of Universal Design for Learning (CAST, 2018), can promote a real democratization of care. UDL, initially designed for school settings, promotes a flexible and personalized approach that can be effectively transferred to perinatal care: it means designing learning and support experiences that are accessible to all women, regardless of their psychological, cultural, or social conditions. "Maternal mortality and morbidity are human rights

issues. States have obligations to respect, protect, and fulfill women's rights to life, health, equality, non-discrimination, and dignity. A human rights-based approach to maternal health requires enabling social, economic, and legal environments, meaningful participation, accountability, and access to appropriate information and services" (United Nations Human Rights Council, 2020, para. 15).

The convergence between health sciences and educational sciences allows motherhood to be interpreted as a fully-fledged formative experience, in which caregiving becomes a space for learning and relational development (Winnicott, 1965b). Pregnancy, birth, and parenthood become spaces for learning, inclusion, and humanization (Bronfenbrenner, 1979; Landeiro et al., 2025). Health education can only be based on the recognition of the person as a whole, in their interdependence with others and in their undeniable capacity to grow and transform (Ianes, 2006). From this perspective, special education establishes itself as a science of relationships and possibilities, capable of transforming vulnerability into a resource and care into knowledge (Canevaro, 2006).

8. Conclusion
(Mariagrazia Verbicaro)

Taken together, these heterogeneous data, suggest the need to provide assistance to pregnant women and assess the mental health of all patients during pregnancy and the postpartum period, regardless of a possible previous psychiatric history.

The present hypothesis assumes that in the case in which a diagnosis of DNA does not exist prior to pregnancy, the symptoms could be misleading and assimilated to the gestational state (gastrointestinal problems, fatigue, heart palpitations).

It is not obvious that the clinical manifestations of personality traits act independently on a specific DNA disorder, but in the light of the studies examined, it can be hypothesized that sequences of PD symptomatologic experiences lead to an unbalanced nutritional style with considerable risks for the health of the pregnant woman and the unborn child.

Future research should examine how personality relates to birth results in pregnant women and should incorporate a perspective design to better establish causality. Further research into the mechanisms of these associations is also needed. This research can provide information on how the mind, body and behavior interact to influence women's health during pregnancy and the unborn child.

From an educational perspective, the results reinforce the need to consider pregnancy as a complex educational context, in which prevention and health promotion cannot be limited to the clinical dimension. Attention to eating behaviors, emotional experiences, and personality profiles takes on an educational and relational value, aimed at supporting processes of awareness, self-regulation, and self-care. In this context, health education during pregnancy takes the form of an inclusive and systemic intervention, involving dialogue between health and education professionals and the creation of supportive environments capable of transforming vulnerability into a resource and promoting maternal and parental well-being in the long term.

References

Agostoni C., Nobile M., Ciappolino V., Delvecchio G., Tesei A., Turolo S., … Brambilla P., *The role of omega-3 fatty acids in developmental psychopathology: A systematic review on early psychosis, autism, and ADHD*, in «International Journal of Molecular Sciences», *18*(12), 2017, 2608. https://doi.org/10.3390/ijms18122608

Ainscow M., *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?* In «Journal of Educational Change», *6*(2), 2004, pp. 109–124.

Altamura A. C., Pozzoli S., Fiorentini A., Dell'Osso B., *Neurodevelopment and inflammatory patterns in schizophrenia in relation to pathophysiology*, in «Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry», *42*, 2013, pp. 63–70. https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2012.08.015

Ammaniti M., Gallese V. (a cura di), *La nascita della intersoggettività*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

Ammaniti M., Candelori C., Pola M., Tambelli R., *Intervista sulle rappresentazioni materne in gravidanza (IRMAG),* Raffaello Cortina, Milano 1995.

Annacontini G., *Ripensare la scuola: Prospettive pedagogiche e responsabilità educative,* Carocci, Roma 2012.

Bach B., Fjeldsted R., *The role of DSM-5 borderline personality symptomatology and traits in the link between childhood trauma and suicidal risk in psychiatric patients*, in «Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation», *4*(1), 12, 2017. https://doi.org/10.1186/s40479-017-0063-7

Benvenuto G., *Inclusione e vulnerabilità. La pedagogia della cura nei contesti educativi,* Carocci, Roma 2021.

Besio S., Caldin R. (a cura di), *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline,* goWare & Guerini Associati, Firenze 2020.

Bibring G. L., *Some considerations of the psychological processes in pregnancy*, «The Psychoanalytic Study of the Child», *14*, 1959, pp.113–121.

Biondi M., *Psicologia della maternità*. Laterza, Bari 2004.

Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools,* CSIE, Bristol 2016.

Boulanger-Bertolus J., Pancaro C., Mashour G. A., *Increasing role of maternal immune activation in neurodevelopmental disorders*, in «Frontiers in Behavioral Neuroscience», *12*, 230, 2018. https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00230

Bowlby J., *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*, Basic Book, New York-NY 1988.

Braun V., Clarke V., *Using thematic analysis in psychology*, in «Qualitative Research in Psychology», *3*(2), 2006, pp. 77–101.

Brazelton T. B., Cramer B. G., *The earliest relationship: Parents, infants and the drama of early attachment*, Addison-Wesley, New York-NY 1991.

Bronfenbrenner U., *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge MA 1979.

Bronfenbrenner U., *The ecology of human development,* Harvard University Press, Cambridge MA 1979.

Broussard B., *Psychological and behavioral traits associated with eating disorders and pregnancy: A pilot study*. Journal of Midwifery & Women's Health, *57*(1), 61–66, 2012. https://doi.org/10.1111/j.1542-2011.2011.00089.x

Burrows T., Hides L., Brown R., Dayas C. V., Kay-Lambkin F., *Differences in dietary preferences, personality and mental health in Australian adults with and without food addiction*, in «Nutrients», *9*(3), 2017. https://doi.org/10.3390/nu9030285

Caldin R., *Resilienza, cura e intervento educativo*, in «*Studia Paedagogica*», *18*(2), 2011, pp.101–118.

Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento 2006.

Canevaro A., Malaguti E., *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», *2*(2), 2014, pp. 97–108.

CAST, *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2.*, CAST, Wakefield, MA 2018.

Cattie J. E., Letendre S. L., Woods S. P., Barakat F., Perry W., Cherner M., … Grant I., *Persistent neurocognitive decline in a clinic sample of hepatitis C virus-infected persons receiving interferon and ribavirin treatment*, in «Journal of NeuroVirology», *20*(6), 2014, pp. 561–570. https://doi.org/10.1007/s13365-014-0265-3

Clifford D. B., Smurzynski M., Park L. S., Yeh T. M., Zhao Y., Blair L., … Evans S. R., *Effects of active HCV replication on neurologic status in HIV RNA virally suppressed patients*, in «Neurology», *73*(4), 2009, pp. 309–314.

Comín M., Redondo S., Daigre C., Grau-López L., Casas M., Roncero C. (2016), *Clinical differences between cocaine-dependent patients with and without antisocial personality disorder*, in «Psychiatry Research», *246*, 2016, pp. 587–592. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.10.083

Cramer B., Palacio-Espasa F., *La gravidanza e il bambino immaginario*, Raffaello Cortina, Milano 1993.

De Anna L., *Corpo, salute e processo educativo*, in «Rivista di Scienze dell'Educazione», *48*(2), 2008, pp. 197–210.

de Mennato P., Orefice G., Branchi P., *La scuola come comunità educante,* Armando, Roma 2011.

Dhobale M., *Neurotrophic factors and maternal nutrition during pregnancy*, in «Vitamins and Hormones» (Vol. 104, 2017, pp. 343–366). https://doi.org/10.1016/bs.vh.2016.10.011

Engel G. L., *The need for a new medical model: A challenge for biomedicine*, in «Science», *196*(4286), 1977, pp. 129–136.

Fassino S., Abbate-Daga G., Amianto F., Leombruni P., Boggio S., Rovera G. G., *Temperament and character profile of eating disorders: A controlled study with the Temperament and Character Inventory*, in «International Journal of Eating Disorders», *32*(4), 2002, pp. 412–425. https://doi.org/10.1002/eat.10099

Fleming A. S., *Maternal behavior in mammals*, in «American Scientist», *76*(2), 1998, pp. 158–165.

Fontana R. J., Bieliauskas L. A., Lindsay K. L., Back-Madruga C., Wright E. C., Snow K. K., … Padmanabhan L., *Cognitive function does not worsen during pegylated interferon and ribavirin retreatment of chronic hepatitis C.,* in «Journal of Hepatology», *45*(5), 2007, pp. 1154–1163. https://doi.org/10.1002/hep.21633

Forton D. M., Hamilton G., Allsop J. M., Grover V. P., Wesnes K., O'Sullivan C., … Taylor-Robinson S. D., *Cerebral immune activation in chronic hepatitis C infection: A magnetic resonance spectroscopy study*, in «Journal of Hepatology», *49*(3), 2008, pp. 316–322. https://doi.org/10.1016/j.jhep.2008.03.022

Franik G., Lipka N., Kopyto K., Kopocińska J., Owczarek A., Sikora J., … Olszanecka-Glinianowicz M., *Personality type influence the gestational weight gain*, in «Gynecological Endocrinology», *33*(8), 2017, pp. 625–628. https://doi.org/10.1080/09513590.2017.1302417

Franko D. L., Spurrell E. B. (2000). Detection and management of eating disorders during pregnancy, in «Obstetrics and Gynecology», *95*(6 Pt 1), 2000, pp. 942–946. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10831998

Garvey L. J., Pavese N., Ramlackhansingh A., Thomson E., Allsop J. M., Politis M., … Winston, A., *Acute HCV/HIV coinfection is associated with cognitive dysfunction and cerebral metabolite disturbance, but not increased microglial cell activation*, in «PLoS ONE», *7*(7), 2012, pp. 1–7. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0038980

Gaspari P., *Medicina e pedagogia speciale*, in «L'integrazione scolastica e sociale», *19*(4), 2020, pp. 384–391.

Goldstein R. F., Abell S. K., Ranasinha S., Misso M. L., Boyle J. A., Harrison C. L., … Teede H. J., *Gestational weight gain across continents and ethnicity: Systematic review and meta-analysis of maternal and infant outcomes in more than one million women*, in «BMC Medicine», *16*(1), 2018, pp. 153. https://doi.org/10.1186/s12916-018-1128-1

Goussot A., *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze,* Aras Edizioni, Fano 2015.

Howard W. J., *Essential nutrients: Food or supplements? Where should the emphasis be?,* in «Yearbook of Endocrinology» (Vol. 2006). https://doi.org/10.1016/S0084-3741(08)70309-3

Ianes D., *La specialità dell'integrazione. Bisogni educativi speciali e inclusione*.: Erickson, Trento 2006.

Ianes D., *Didattica e inclusione scolastica,* FrancoAngeli, Milano 2020.

Istituto Superiore di Sanità, *Linee guida per la gravidanza fisiologica,* Ministero della Salute, Roma 2019.

Jacka F. N., *Nutritional psychiatry: Where to next?* In «EBioMedicine»*, 17*, 2017, pp. 4–29. https://doi.org/10.1016/j.ebiom.2017.02.020

Kinsella M. T., Monk C., *Impact of maternal stress…* in «Clinical Obstetrics and Gynecology»*, 52*(3), 2009, pp. 425–440.

Kirkbride J. B., Susser E., Kundakovic M., Kresovich J. K., Davey Smith G., Relton C. L., *Prenatal nutrition, epigenetics and schizophrenia risk: Can we test causal effects?* In «Epigenomics»*, 4*(3), 2012, pp. 303–315. https://doi.org/10.2217/epi.12.20

Klaus M. H., Kennell J. H., *Parent-infant bonding*, Mosby, St. Louis MO 1982.

Krzeczkowski J. E., Lau A., Fitzpatrick J., Tamana S., Smithson L., de Souza R., … CHILD Study Investigators, *Maternal metabolic complications in pregnancy and offspring behavior problems at 2 years of age*, in «Maternal and Child Health Journal». 2019. https://doi.org/10.1007/s10995-018-2691-y

Kushner R. F., *Bioelectrical impedance analysis: A review of principles and applications*, in «Journal of the American College of Nutrition»*, 11*(2), 1992, pp. 199–209. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1578098

Landeiro F., Silva M., Veiga e Moura C., Martins C., Miller P., Ferraz S., Azevedo A. P. de, Patrício R., *Human-centered design and maternity care: Is this a possible interplay?* In «BMC Pregnancy and Childbirth», 2025.

Leahy-Warren P., McCarthy G., Corcoran P., *First-time mothers: Social support, maternal parental self-efficacy and postnatal depression*, in «Journal of Clinical Nursing»*, 21*(3–4), 2011, pp. 388–397.

Leddy M. A., Jones C., Morgan M. A., Schulkin J., *Eating disorders and obstetric-gynecologic care*, in «Journal of Women's Health»*, 18*(9), 2009, pp. 1395–1401. https://doi.org/10.1089/jwh.2008.1183

Lemma P., *Promuovere salute,* Il Pensiero Scientifico Editore, Roma 2018.

Levallius J., Clinton D., Bäckström M., & Norring C., *Who do you think you are? Personality in eating disordered patients*, in «Journal of Eating Disorders»*, 3*, 3, 2015. https://doi.org/10.1186/s40337-015-0042-6

Levinson C. A., Zerwas S. C., Brosof L. C., Thornton L. M., Strober M., Pivarunas B., … Bulik C. M., *Associations between dimensions of anorexia nervosa and obsessive-compulsive disorder: An examination of personality and psychological factors in patients with anorexia nervosa*, in «European Eating Disorders Review», 2018. https://doi.org/10.1002/erv.2635

McAndrews M. P., Farcnik K., Carlen P., Damyanovich A., Mrkonjic M., Jones S., Heathcote E. J., *Prevalence and significance of neurocognitive dysfunction in hepatitis C in the absence of correlated risk factors*, in «Journal of Hepatology», *41*(4), 2005, pp. 801–808. https://doi.org/10.1002/hep.20635

Medeghini R., *Disabilità, scienze mediche e scienze dell'educazione*, in «Minority Reports», *3*(1), 2014, pp. 29–45.

Mezirow J., *Transformative learning as discourse*, in «Journal of Transformative Education», *1*(1), 2003, pp. 58–63.

Micali N., Treasure J., Simonoff E., *Eating disorders in pregnancy: A longitudinal study of perinatal outcomes*, in «Journal of Psychosomatic Research», *62*(3), 2007, pp. 267–273.

Mortari L., *Filosofia della cura,* Raffaello Cortina, Milano 2015.

Mortari L., *Aver cura di sé* Raffaello Cortina, Milano 2017.

Murphy C. M., Stojek M. K., MacKillop J., *Interrelationships among impulsive personality traits, food addiction, and body mass index*, in «Appetite», *73*, 2014, pp. 45–50. https://doi.org/10.1016/j.appet.2013.10.008

Nolen-Hoeksema S., Watkins E. R., *A heuristic for developing transdiagnostic models of psychopathology: Explaining multifinality and divergent trajectories*, in «Perspectives on Psychological Science», *6*(6), 2011, pp. 589–609. https://doi.org/10.1177/1745691611419672

Pattullo V., McAndrews M. P., Damyanovich A., Heathcote E. J., *Influence of hepatitis C virus on neurocognitive function in patients free from other risk factors: Validation from therapeutic outcomes*, in «Liver International», *31*(7), 2011, pp. 1028–1038. https://doi.org/10.1111/j.1478-3231.2011.02549.x

Pavone M., Di Masi D., Marchisio C., Bellacicco R., Curto N., *Il rapporto tra Pedagogia e Medicina: dalla diagnosi alla progettazione educativo-esistenziale*, in *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre*, Erickson, Trento 2024, pp. 169-190.

Pisetsky E. M., Wonderlich S. A., Crosby R. D., Peterson C. B., Mitchell J. E., Engel S. G., … Crow S. J., *Depression and personality traits associated with emotion dysregulation: Correlates of suicide attempts in women with bulimia nervosa*, in «European Eating Disorders Review», *23*(6), 2015, pp. 537–544. https://doi.org/10.1002/erv.2401

Quatraro R. M., Grussu, P., *Psicologia clinica perinatale,* Erickson, Trento 2021.

Raphael-Leff J., *Pregnancy: The inside story*, Virago Press, London 1993.

Rocco P. L., Dazzi N., *Psicopatologia perinatale*, Carocci, Roma 2014.

Rosenström T., Torvik F. A., Ystrom E., Czajkowski N. O., Gillespie N. A., Aggen S. H., … Reichborn-Kjennerud T., *Prediction of alcohol use disorder using personality disorder traits: A twin study*, in «Addiction», *113*(1), 2018, pp. 15–24. https://doi.org/10.1111/add.13951

Sansone R. A., Sansone L. A., *Personality pathology and its influence on eating disorders*, in «Innovations in Clinical Neuroscience», *8*(3), 2011, pp. 14–18. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21487541

Sansone R. A., Sansone L. A., *The relationship between borderline personality and obesity*, in «Innovations in Clinical Neuroscience», *10*(4), 2013, pp. 36–40. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23696958

Schaumberg K., Welch E., Breithaupt L., Hübel C., Baker J. H., Munn-Chernoff M. A., … Bulik C. M., *The science behind the Academy for Eating Disorders' nine truths about eating disorders*, in «European Eating Disorders Review», *25*(6), 2017, pp. 432–450. https://doi.org/10.1002/erv.2553

Serra A., *Neuroscienze e pedagogia speciale,* in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», *21*, 2020, pp. 150–167.

Shiraishi M., Haruna M., Matsuzaki M., Murayama R., Sasaki S., *Pre-pregnancy BMI, gestational weight gain and body image are associated with dietary under-reporting in pregnant Japanese women*, in «Journal of Nutritional Science», *7*, e12, 2018. https://doi.org/10.1017/jns.2018.3

Shuper P. A., Joharchi N., Rehm J., *Personality as a predictor of unprotected sexual behavior among people living with HIV/AIDS: A systematic review*, in «AIDS and Behavior», *18*(2), 2014, pp. 398–410. https://doi.org/10.1007/s10461-013-0554-5

SIGO, *Linee guida sulla nutrizione in gravidanza e allattamento,* SIGO, Roma 2018.

Slade A., *Parental reflective functioning: An introduction*, in «Attachment & Human Development», *7*(3), 2005, pp. 269–281.

Steiger H., Jabalpurwala S., Champagne J., Stotland S., *A controlled study of trait narcissism in anorexia and bulimia nervosa*, in «International Journal of Eating Disorders», *22*(2), 1997, pp. 173–178. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-108X(199709)22:2<173::AID-EAT9>3.0.CO;2-C

Stern D. N., *The Motherhood Constellation: A Unified View of Parent–Infant Psychotherapy*, Basic Books, New York 1995.

Stern D. N., *Forms of vitality: Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*, Oxford University Press, Oxford UK 2010.

Strickland C. M., Drislane L. E., Lucy M., Krueger R. F., Patrick C. J., *Characterizing psychopathy using DSM-5 personality traits*, in «Assessment», *20*(3), 2013, pp. 327–338. https://doi.org/10.1177/1073191113486691

Sutin A. R., Terracciano A., *Personality traits and body mass index: Modifiers and mechanisms*, in «Psychology & Health», *31*(3), 2016, pp. 259–275. https://doi.org/10.1080/08870446.2015.1082561

Thames A. D., Castellon S. A., Singer E. J., Smith J., Thaler N. S., Truong J. H., … Hinkin C. H., *Neuroimaging abnormalities, neurocognitive function, and fatigue in patients with hepatitis C*, in «Neurology: Neuroimmunology & Neuroinflammation», *2*(1), 2015, pp. 1–8.

https://doi.org/10.1212/NXI.0000000000000059

Tyrer P., Reed G. M., Crawford M. J., *Classification, assessment, prevalence, and effect of personality disorder*, in «The Lancet», *385*(9969), 2015, pp. 717–726. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61995-4

United Nations Human Rights Council, *Maternal mortality and morbidity and human rights* (Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights, A/HRC/45/19), United Nations, New York 2020.

Vaddiparti K., Cottler L. B., *Personality disorders and pathological gambling*, in «Current Opinion in Psychiatry», *30*(1), 2017, pp. 45–49. https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000300

Vegetti Finzi S., *L'ospite più atteso,* Mondadori, Milano 2008.

Vivanet G., *Evidence-based education e scienze mediche*, in «Lifelong Lifewide Learning», *12*(28), 2016, pp. 33–52.

WHO, *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF),* WHO, Geneva 2001.

Winnicott D. W., *The child, the family, and the outside world*, Penguin Books, London 1964.

Winnicott D. W., *The maturational processes and the facilitating environment,* Hogarth Press, London 1965b.

Winnicott D. W., *The family and individual development*, Tavistock Publications, London 1965b.

World Health Organization, *Closing the gap in a generation: Health equity through action on the social determinants of health*, WHO Press, Geneva 2008.

Provveditori e Ispettori del Ministero dell'Istruzione. Il (mancato) nesso tra pedagogia e governo della scuola in Italia

Inspectors and (DfE) Directors in Italy. The (lack of) connection between pedagogy and school governance

Raffaele Ciambrone

Università di Pisa

@ – Corresponding author: raffaele.ciambrone@unipi.it

Sommario

Il contributo presenta un excursus inedito sull'Amministrazione dell'istruzione in Italia, ricostruito sulla base dei documenti rinvenuti nella biblioteca centrale del Ministero dell'Istruzione.

La consultazione dei documenti d'archivio ha consentito di ricostruire, in particolare, le carriere dei dirigenti: provveditori e ispettori scolastici. A differenza di quanto avverrà a partire dagli anni Settanta, in precedenza la carriera dirigenziale era tutta interna all'Amministrazione: si partiva dal ruolo di docente, passando per quello di preside, per transitare poi ad incarichi direttivi di progressiva importanza: ispettore circondariale, ispettore centrale, provveditore di quinta, quarta, terza, seconda e prima classe – in ragione dell'importanza dei capoluoghi di provincia ove si prestava servizio – fino al grado di direttore generale centrale.

Viene quindi individuato il passaggio storico e legislativo che portò ad un cambiamento del sistema, quando la promozione al grado di Provveditore o di Ispettore scolastico – figure fondamentali nell'impianto organizzativo dell'Istruzione – iniziò ad essere con-

sentita anche a personale esterno all'Amministrazione e, soprattutto, non proveniente dalla carriera scolastica, subendo così il profilo professionale del dirigente un depotenziamento quanto a competenze tecniche e influenzando notevolmente lo sviluppo della classe docente e dirigente (presidi e direttori didattici, poi divenuti dirigenti scolastici dopo la legge Bassanini).

Per operare un raffronto con altri sistemi scolastici, viene anche presentata una comparazione con la natura e i compiti dei corpi ispettivi in Francia e in Inghilterra.

Il contributo prefigura una riforma dell'intero sistema, dove il baricentro sia ricollocato sull'asse pedagogico anziché burocratico.

Parole chiave:

amministrazione dell'istruzione, ispettore scolastico, provveditore, carriera docente.

Abstract

The work presents an unpublished excursus on the administration of education in Italy, reconstructed on the basis of documents found in the central library of the Ministry of Education.

Consultation of the archive documents has made it possible to reconstruct, in particular, the careers of school administrators and inspectors. Unlike what would happen starting in the 1970s, previously, management careers were entirely internal to the Administration: starting with the role of teacher, moving on to head teacher, and then progressing to management positions of increasing importance: district inspector, central inspector, fifth, fourth, third, second and first class superintendent – depending on the importance of the provincial capitals where they served – up to the rank of central director general.

The historical and legislative shift that led to a change in the system was identified when promotion to the rank of Superintendent or School Inspector – key figures in the educational system – began to

be granted to personnel from outside the administration and, above all, from outside the teaching profession, thus weakening the professional profile of school managers in terms of technical skills and significantly influencing the development of the teaching and management class (head teachers and educational directors, who later became school managers after the Bassanini law).

In order to make a comparison with other school systems, a comparison is also presented with the nature and tasks of the inspection bodies in France and England.

The contribution foreshadows a reform of the entire system, where the centre of gravity is shifted back to the pedagogical rather than the bureaucratic axis.

Keywords:

education administration, school inspector, executive head, teaching career.

1. Istituzione e sviluppo del Ministero della Pubblica Istruzione: dal Regno di Sardegna alla Repubblica Italiana

Il Ministero della pubblica istruzione fu istituito nel Regno di Sardegna con le Regie Patenti del 30 novembre 1847, come "Regia segreteria di Stato per l'istruzione pubblica". Le attribuzioni del relativo ministro e le diverse competenze a livello centrale e periferico furono determinate con il R.D. 4 ottobre 1848, n. 818, e con la L. 22 giugno 1857. Il suo primo ministro fu il marchese Cesare Alfieri di Sostegno.

Il passaggio dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia, avvenuto il 17 marzo 1861, non determinò alcuna soluzione di continuità; anzi, i precedenti ministri del governo piemontese rimasero in carica fino al 21 marzo, per essere poi sostituiti dai membri della nuova compagine governativa.

A livello organizzativo, l'originario nucleo torinese si espanse con l'aggiunta di tre "segreterie": a Firenze, Napoli e Palermo, con-

tinuando a mantenere il suo centro nella città di Torino, seguendo così le sorti del Regno d'Italia e delle sue capitali.

Come documentato negli *Annuari della pubblica istruzione* – tuttora conservati nella Biblioteca centrale del Palazzo della Minerva, in Viale Trastevere a Roma – nella sua prima composizione l'organigramma del Ministero – nel 1860 – constava di 93 persone (compresi volontari, aspiranti volontari e soprannumerari), cui si aggiunsero circa 15 impiegati utilizzati nelle tre "segreterie" di Firenze, Napoli e Palermo.

Il regio Ministero era diviso in sei Divisioni, corrispondenti pressappoco alle attuali direzioni generali, e ricomprendeva le funzioni poi cedute al Ministero dei Beni Culturali nel 1975.

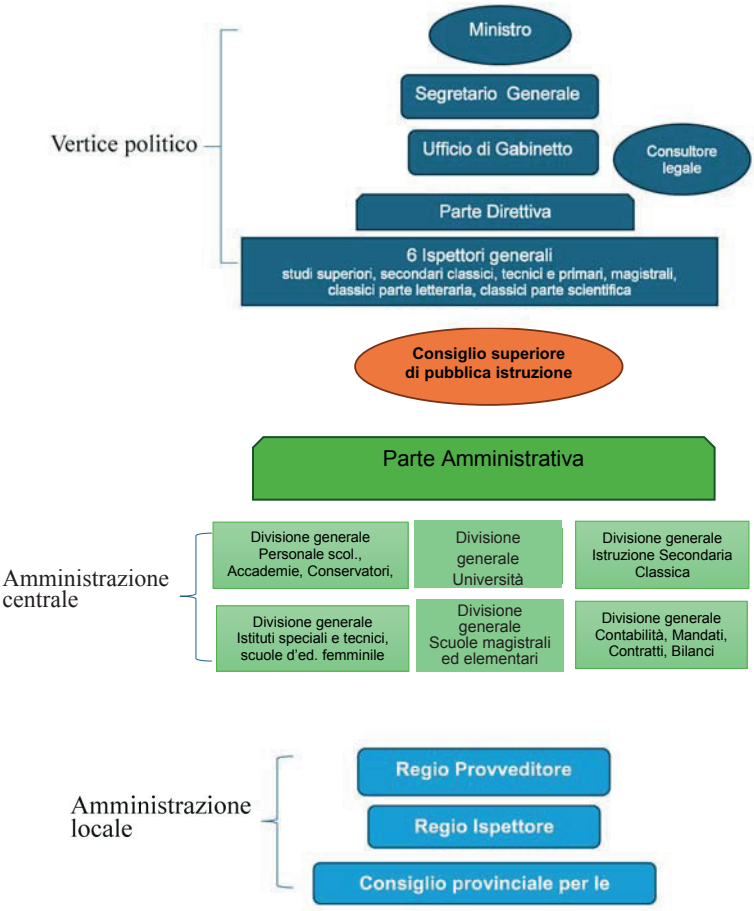
Già nel 1862, una sorta di *spending review* ante litteram ridusse a cinque le Divisioni[34]. L'originaria struttura era suddivisa – come oggi – in un ambito politico ed in uno amministrativo, ma il primo si distingueva a sua volta in due settori: vi afferiva l'Ufficio di Gabinetto ed un Segretario Generale; vi era poi una "Parte Direttiva", di natura squisitamente tecnica, con una sorta di ufficio legislativo (retto da una sola persona: il *consultore legale* avv. Perona) e sei Ispettori generali, ciascuno competente per una specifica area (studi superiori, secondari classici, tecnici e primari, magistrali, classici parte letteraria, classici parte scientifica).

---

[34] La legge Casati del 12 novembre 1859, n. 3775 – alla quale fece seguito il regolamento approvato con regio decreto 15 settembre 1860, n. 5336 – rappresenta l'impianto strutturale, quasi la matrice, sia del sistema scolastico sia dell'amministrazione dell'istruzione in Italia.
Pochi mesi dopo la proclamazione dell'unità, con regio decreto 11 agosto 1861, n. 202, fu stabilita la pianta organica del Ministero. I servizi erano così ripartiti:
– Ufficio dell'ispettorato dal quale dipendevano l'Ispettore generale per gli studi superiori, l'Ispettore per gli studi secondari, l'Ispettore generale per gli studi tecnici e primari e le scuole normali;
– sei divisioni: Divisione prima per il personale amministrativo e insegnante dalla quale dipendevano anche le accademie di belle arti, i musei e gli scavi, i conservatori di musica e le accademie scientifiche e letterarie, i congressi scientifici e le esposizioni, le biblioteche e gli Archivi, i teatri, gli affari generali; Divisione seconda per le università del regno e loro dipendenze, tra cui anche le biblioteche universitarie; Divisione terza per l'istruzione classica; Divisione quarta per gli istituti speciali, l'istruzione tecnica e gli educandati femminili; Divisione quinta per le scuole normali, magistrali e elementari; Divisione sesta per contabilità e bilanci, Consiglio superiore della pubblica istruzione. Il regio decreto 22 settembre 1862, n. 889, riduceva a cinque le divisioni, mediante l'accorpamento della Divisione quarta (Istruzione tecnica ed educandati femminili) con altre.
Successivi provvedimenti modificarono l'organizzazione del Ministero riportando dapprima le divisioni a sei, per poi ridurle nuovamente.

Vi era, infine, la “Parte amministrativa”, incardinata nelle Divisioni, senza ulteriori elementi gerarchici di raccordo.

Ministero della Pubblica Istruzione (1848–1861)



Di seguito, un estratto dall’Annuario del Ministero della Pubblica Istruzione dell’anno 1860.

MINISTERO

DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

MINISTRO SEGRETARIO DI STATO

MAMIANI DELLA ROVERE Conte Professore TERENZIO, G. Uff. ❋, Deputato.

Segretario generale, Alasia avv. Giuseppe uff. ❋, Deputato.

Gabinetto del Ministro

Ferri prof. Luigi, ❋, segretario particolare di gabinetto, ispettore delle scuole secondarie classiche per la parte scientifica.
Pavan Antonio, applicato di 3.a classe.
Concini nobile Domenico, volontario.

Segretario straordinario per le relazioni e corrispondenze estere riguardanti la pubblica istruzione, Vegezzi-Ruscalla Giovenale, uff. ❋, ecc. ecc. deputato.
Applicato provv. Nocchi Raffaello, segretario generale della direzione dell'istruzione pubblica in Toscana.

Parte direttiva

Ispettore generale degli studi superiori, Demaria prof. Carlo, ❋, membro del Consiglio superiore di sanità, socio ordinario della R. Accademia medico-chirurgica ecc., deputato.
Ispettore generale degli studi secondari classici, Bertoldi prof. Giuseppe, uff. ❋, dott. aggregato alla Facoltà di filosofia e lettere.
Ispettore generale degli studi tecnici e primari e delle scuole normali, Fava dott. Angelo, comm. ❋.
Consultore legale, Perona avv. Giuseppe Antonio, uff. ❋, dott. aggregato alla facoltà giuridica.

Ispettore delle scuole secondarie classiche per la parte letteraria, Barberis prof. Giuseppe, ❋.

Ispettore delle scuole secondarie classiche per la parte scientifica, Ferri prof. Luigi, ❋, predetto.

Ispettore delle scuole normali magistrali e tecniche, Gatti prof. Stefano, ❋.

Parte amministrativa

Divisione 1.a

Personale amministrativo, insegnante – Accademie di belle arti. – Istituti scientifici – Conservatorii di musica – Affari della Toscana durante l'autonomia – Affari generali.

Rezasco Giulio, ❋, direttore capo di divisione di 2.a classe.
Garneri Agostino, ❋, capo di sezione.
Masi dott. Ernesto, segretario di 2.a classe.
Bolli Sante, applicato di 1.a classe.
Grella Enrico, reggente applicato di 4.a classe.
Cairola geometra Giovanni, volontario.
Rembadi dott. Domenico, volontario.

Divisione 2.a

Università del Regno e loro dipendenze.

Direttore capo di divisione di 1.a classe, Garneri Giuseppe Ignazio, uff. ❋.

Sezione 1.a

Consiglio superiore – Disposizioni generali e direzione delle Università e degli stabilimenti dipendenti – Accademia scientifico-letteraria di Milano – Osservatorii astronomici – Biblioteche pubbliche – Istituti di veterinaria – Scuole d'applicazione per gli ingegneri e corsi ed esami dei misuratori, proposte del personale relativo – Esercenti arti salutari – Statistica delle Università e degli Istituti suddetti.

Garneri Giuseppe Ignazio, uff. ❋, predetto.
Masi Cipriano, segretario di 1.a classe.
Ferrari Cleto, applicato di 1.a classe.

Zanfi Luigi, applicato di 2.a classe.
Moris Giuseppe, applicato di 3.a classe.
Ferrando Giovanni, applicato di 4.a classe.
Bianchi-Crema Giuseppe, volontario.

Sezione 2.a

Facoltà di leggi, teologia, medicina e chirurgia, filosofia e lettere e scienze fisiche e matematiche - Accademia Reale medico-chirurgica - Collegi-convitti universitarii - Scuole secondarie universitarie in provincia - Provvedimenti speciali alle facoltà e scuole suddette - Statistica relativa.

Polidori avv. Gio. Battista, capo di sezione.
Zanfi dott. Luigi, segretario di 2.a classe.
Lanza di Demonte conte Gaspare, baccelliere in leggi, applicato di 1.a classe.
Molinari Tito, applicato di 2.a classe.
Favini Camillo, applicato di 4.a classe.
Betrone avv. Luigi, volontario.
Ferraris Federico Giuseppe, volontario.

Ufficio del Consiglio superiore di Pubblica Istruzione

Segretario, Gallo avv. teol. Vincenzo, segretario di 2.a classe.
Applicato, Pettiti teol. Pietro, applicato di 3.a classe.

Divisione 3.a

Istruzione secondaria classica

Direttore capo di divisione di 1.a classe, Selmi prof. Francesco, ❁.

Sezione 1.a

Personale direttivo - Licei e stabilimenti relativi - Statistica di essi.

Selmi prof. Francesco, ❁, predetto.
Botto prof. Domenico, ❁, segretario di 1.a classe.
Fontana Giuseppe, segretario di 1.a classe.
Eustachio Costantino, applicato di 1.a classe.
Dogliotti Magno, applicato di 4.a classe.
Capriata Carlo, reggente applicato di 4.a classe.
Meynardi Paolo, volontario.

Sezione 2.a

Ginnasi, stabilimenti relativi e statistica di essi.

Carena Enrico, ❋, capo di sezione.
Padoa dott. Prospero, segretario di 1.a classe.
Costetti dott. Giuseppe, segretario di 2.a classe.
Barberis Antonio Restituito, applicato di 2.a classe.
Sella Felice, applicato di 4.a classe.
Oxilia avv. Giovanni, regg. applicato di 4.a classe.
Serra Diego, aspirante volontario.

Divisione 4.a

Istituti speciali e tecnici – Scuole tecniche e stabilimenti d'educazione femminile.

Bolognini dott. Camillo, ❋, direttore capo di divisione di 2.a classe.
Ropolo avv. Edoardo, segretario di 2.a classe.
Mundatori Almachilde, applicato di 4.a classe.
Precerutti Vincenzo, applicato di 4.a classe.
Chiarle Giuseppe, volontario.
Ancona Amilcare, volontario.

Divisione 5.a

Scuole normali magistrali ed elementari.

Perodo causid. Angelo, ❋, direttore capo di divisione di 2.a classe.
Marone Giacinto, segretario di 2.a classe.
Rivera Nicola, applicato di 1.a classe.
Crodara-Visconti Carlo, applicato di 2.a classe.
Cravosio Luigi Vittorio, applicato di 3.a classe.
Ceri Cesare, applicato di 4.a classe.
Mondino Paolo, volontario.

Divisione 6.a

Contabilità – Bilanci – Domande di crediti supplementari – Mandati – Contratti – Incanti – Cura delle riscossioni demaniali.

Carozzo Ugo, ❋, direttore capo di divisione di 2.a classe.

19

Cimossa Carlo, ❋, capo di sezione.
Adorni Luigi, applicato di 1.a classe.
Monesi Giuseppe, applicato di 1.a classe.
Papacino d'Antony Daniele, applicato di 1.a classe.
Pellolio Augusto, applicato di 2.a classe.
Giberti Alessandro, applicato di 4.a classe.
Bergamini Rodolfo, applicato di 4.a classe.
Anzino Alessandro, reggente applicato di 4.a classe.
Lattes Emilio, volontario.
Forno Giacomo, volontario.

Ufficio interno, protocollo, archivi, economia ecc.

Minocchio Carlo, segretario di 1.a classe.
Vaglienti Francesco, segretario di 2.a classe.
Chiorando Alessandro, applicato di 1.a classe.
Sosso Domenico, applicato di 3.a classe.
Lanzi Cesare, applicato di 3.a classe.
Brazzioli Riccardo, applicato di 4.a classe.
Lanzerini Adolfo, applicato di 4.a classe.
Ferrero Luigi, regg. applicato di 4.a classe.

Uscieri

Capi uscieri, Gramaglia Giuseppe - Soave Alberto.
Uscieri, Vanone Carlo - Olino Vincenzo - Chiappa Giuseppe - Cobianchi Antonio - Bortolani Gaetano - Berutti Giovanni, soprannumerario.

Dal 1866 al 1908 il Ministero fu sottoposto a diversi processi di riorganizzazione, con fasi altalenanti che vedevano ora la soppressione ora la ricostituzione di alcune strutture (Ispettorati, Segretariato generale, ecc.)[35].

[35] Con regio decreto 6 dicembre 1866, n. 3382, furono aboliti gli ispettori generali e quindi soppresso l'Ufficio di ispettorato. Furono creati un Ufficio del comitato per l'istruzione secondaria, poi Provveditorato centrale per l'istruzione secondaria e un Ufficio del comitato per l'istruzione primaria poi Provveditorato centrale per l'istruzione primaria. Si giunse così a una ripartizione dei servizi che si mantenne stabile per circa un decennio: oltre al Gabinetto e al Segretariato generale esistevano tre Divisioni, la prima per gli Affari generali e del Personale, la seconda per le Antichità, Belle arti, Biblioteche e Archivi, la terza per le Università e gli Istituti superiori e di perfezionamento; vi era poi il Provveditorato centrale

per l'istruzione secondaria e il Provveditorato centrale per l'istruzione primaria e popolare. Fu quindi creata la Ragioneria.
Nel 1874 il Ministero della pubblica istruzione perse ogni competenza sugli Archivi in seguito al regio decreto 5 marzo 1874, n. 1852 che poneva tutti gli Archivi alla dipendenza del Ministero dell'interno.
In seguito al regio decreto 31 dicembre 1876, n. 3629, che approvava un nuovo ruolo organico del personale, i servizi del Ministero risultarono così ripartiti: Gabinetto; Segretariato generale cui competevano gli Affari generali e del Personale; Direzione generale dei Musei e degli Scavi d'antichità del regno, istituita con regio decreto 28 marzo 1875, n. 2440; Divisione amministrativa; Divisione università; Divisione istituti superiori; Provveditorato per le belle arti, ad una sezione del quale furono affidate le biblioteche; Provveditorato centrale per l'istruzione secondaria; Provveditorato centrale per l'istruzione primaria e popolare; Ragioneria.
Con la soppressione, nel 1877, del Ministero dell'agricoltura industria e commercio, l'Ufficio per l'insegnamento tecnico, che dipendeva da quel ministero e presiedeva alle scuole tecniche, agli istituti tecnici e nautici e ad alcune scuole speciali, fu trasferito al Ministero della pubblica istruzione.
In seguito al regio decreto 6 marzo 1881, n. 97, fu attuata una nuova ristrutturazione del ministero che riprendeva nelle linee generali i criteri della legge Casati. I servizi furono così ripartiti: Segretariato generale; Gabinetto; Direzione generale Antichità e Belle arti, che subentrava alla Direzione generale per i Musei e gli Scavi; Divisione per l'Istruzione superiore, Accademie scientifico-letterarie e Biblioteche; Divisione per l'Istruzione secondaria classica; Divisione per l'Istruzione tecnica, industriale e professionale, ove confluirono tutte le competenze in materia di istruzione tecnica; Divisione per l'Istruzione primaria e popolare; Ragioneria; Ispettori centrali.
Nel 1890 fu soppressa la Direzione generale Antichità e Belle arti, le cui competenze furono ripartite tra due divisioni; con regio decreto 2 luglio 1890, n. 6979, fu istituito l'Ispettorato delle scuole normali, soppresso con regio decreto 6 luglio 1893, n. 466.
Con regio decreto 6 agosto 1893, n. 568, che faceva seguito al regio decreto 6 luglio 1893, n. 465, fu approvato il regolamento per l'Ispettorato generale dell'istruzione pubblica.
Seguì una nuova riorganizzazione dei servizi: Gabinetto; Gabinetto del sottosegretario di Stato; Ispettorato generale; Divisione Istruzione superiore; Divisione Istruzione primaria e popolare e Divisione Scuole normali e magistrali; Divisione Istruzione secondaria classica; divisione istruzione tecnica; Divisione musei gallerie e scavi; Divisione Monumenti e Scuole d'arte; Divisione Biblioteche e Affari generali, alla quale fu aggiunto il Servizio per l'Arte musicale e drammatica; Ragioneria. Il regolamento dell'Ispettorato generale fu abrogato con regio decreto 18 gennaio 1894, n. 36 che ne approvava uno nuovo.
Con regio decreto 16 maggio 1895, n. 328, fu abolito l'Ispettorato generale: restarono alcuni ispettori centrali, aboliti con regio decreto 15 luglio 1901, n. 330.
In seguito al regio decreto 16 maggio 1895, n. 328, il Ministero ebbe un nuovo ordinamento stabilito con decreto ministeriale 16 giugno 1895 che prevedeva, oltre alla Ragioneria, quattro direzioni generali, articolata ognuna in due divisioni: Direzione generale per l'istruzione superiore, biblioteche e affari generali; Direzione generale per le antichità e belle arti; Direzione generale per l'insegnamento secondario classico e tecnico; Direzione generale per l'insegnamento primario e normale.
Con regio decreto 19 maggio 1901, n. 183, fu istituita una Commissione consultiva per l'amministrazione centrale e provinciale con competenza su tutto il personale del ministero, che subentrava ad una Commissione consultiva con poteri limitati alle controversie tra Consigli scolastici, comuni e maestri, istituita con regio decreto 28 marzo 1889, n. 6044.
In base al regio decreto 8 novembre 1901, n. 467 e al regio decreto 21 novembre 1901, n. 476, che facevano seguito al regio decreto 15 luglio 1901, n. 330 che sopprimeva tre direzioni generali, il Ministero ebbe un nuovo ordinamento: Divisione prima per il Gabinetto,

Dopo varie fasi di riassetto e, soprattutto, dopo il passaggio delle funzioni di governo sulle scuole allo Stato (cd. *statizzazione* delle scuole elementari, avvenuta nel 1911), la configurazione della struttura amministrativa assunse un assetto che rimase stabile fino all'avvento del Fascismo.

Nel 1923 fu varata la "Riforma Gentile", dal nome del primo ministro della Pubblica Istruzione del governo Mussolini. La Riforma, che rappresenta un punto di cambiamento soprattutto per l'organizzazione del sistema scolastico, ebbe vasta portata e coinvolse anche le strutture amministrative. Elaborata assieme a Giuseppe Lombardo

---

gli affari generali e le biblioteche; Divisione seconda per l'istruzione superiore; Divisione terza per l'istruzione secondaria classica e commissione permanente per l'istruzione secondaria; Divisione quarta per l'istruzione secondaria tecnica; Divisione quinta per l'istruzione magistrale e commissione permanente per gli istituti femminili; Divisione sesta, per l'istruzione primaria e popolare e commissione permanente per l'istruzione primaria e normale; Divisione settima per l'educazione fisica e morale; Divisione ottava per la legislazione; Direzione generale antichità e belle arti articolata in una Divisione nona, per le antichità e una Divisione decima, per le belle arti; a queste si aggiungeva la Giunta superiore di belle arti e la Commissione permanente per le arti musicali e drammatiche, istituita con regio decreto 25 maggio 1882, n. 776, modificata con i decreti n. 538 e n. 722 del 1893. Nel 1908 con regio decreto 8 marzo, n. 97, fu istituita una Commissione d'inchiesta sui servizi dipendenti dal Ministero, alla quale con decreto dello stesso anno, n. 773, furono conferiti poteri giudiziari.

Con d.m. 31 luglio 1908, il Ministero fu ancora riorganizzato: Direzione generale delle belle arti; Direzione generale per l'istruzione superiore; Direzione generale per l'istruzione media; Direzione generale per l'istruzione primaria e popolare. A queste si aggiungeva in posizione autonoma la Divisione prima per l'amministrazione centrale, il Provveditore agli studi, gli affari generali e biblioteche; vi era infine la Ragioneria. Al Consiglio superiore della pubblica istruzione si erano affiancati nel frattempo il Consiglio superiore delle antichità e belle arti (1. 27 lu. 1907, n. 386) che subentrava alla Giunta superiore di belle arti, la Giunta consultiva per le biblioteche (r.d. 24 ott. 1907, n. 733), la Commissione consultiva per le controversie relative all'istruzione primaria (r.d. 23 febbr. 1908, n. 88) e il Comitato nazionale per la storia del Risorgimento.

Nel 1911 veniva approvata la legge Credaro (l. 4 giugno, n. 487) sull'istruzione elementare e nel 1912 veniva di fatto ricostituito un Segretariato generale alle cui dipendenze erano posti la Divisione prima (per l'amministrazione centrale e gli affari generali e del personale), l'Ufficio di legislazione comparata, l'Ufficio contabilità e cassa e la copisteria, mentre la Direzione generale per l'istruzione primaria e normale si trasformava in Istruzione primaria, popolare e magistrale. All'interno del Consiglio superiore, oltre alla Giunta del consiglio superiore e alla sezione della Giunta per l'istruzione media (l. 8 apr. 1906, n. 141) veniva istituita in base alla legge Credaro la sezione della Giunta per l'istruzione primaria e popolare; la stessa legge istituiva anche l'Ispettorato centrale per l'istruzione primaria e popolare. Con regio decreto 4 aprile 1912, n. 350, venivano apportate modifiche alla Giunta consultiva per le biblioteche. Con regio decreto l. 3 ott. 1919, n. 1792, fu costituito un Sottosegretariato di Stato per le antichità e belle arti, soppresso con regio decreto 29 apr. 1923, n. 953.

Radice, fu emanata con diversi regi decreti legislativi[36]. L'Amministrazione fu riorganizzata con il Regio decreto 16 luglio 1923, n. 1753.

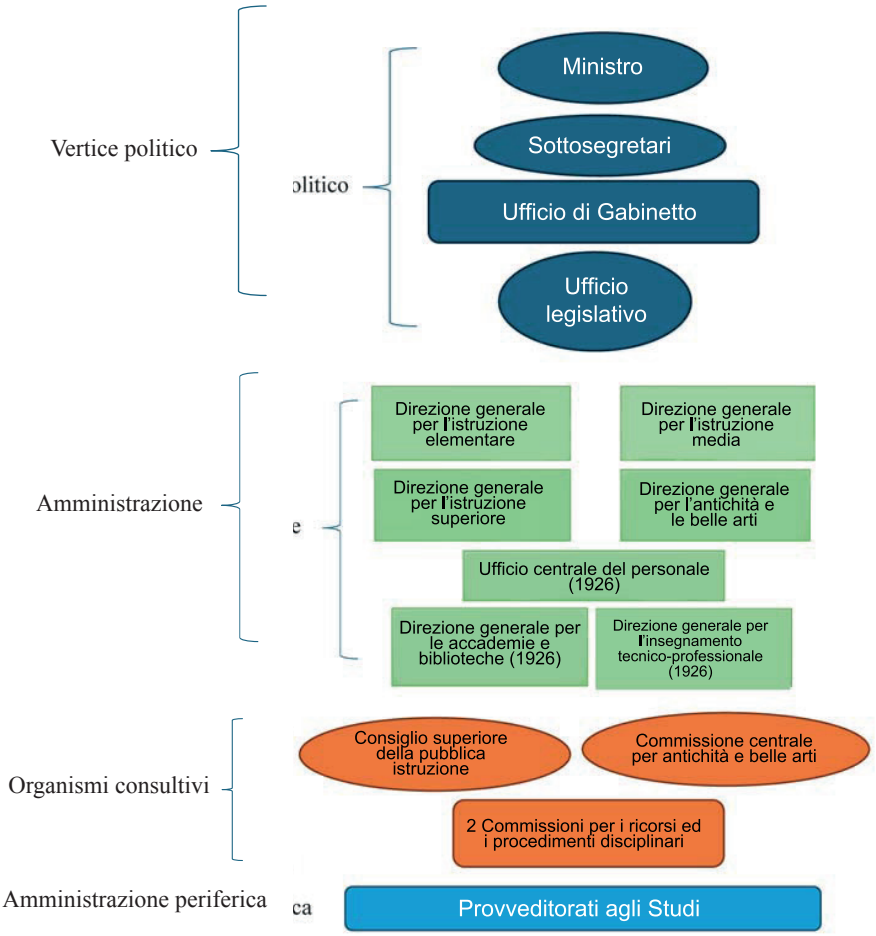
Il Ministero era costituito di quattro direzioni generali e di un certo numero di divisioni e di sezioni. Il Ministro aveva facoltà di comandare a prestar servizio presso gli uffici dell'Amministrazione – per un periodo non eccedente due anni e per incarichi speciali che dovevano essere indicati nel decreto di comando – funzionari di concetto o professori universitari o medi in numero non superiore a 6 complessivamente (la legge n. 448 del 1998 porterà a 1000 il numero dei docenti "comandati").

Le autorità preposte all'amministrazione centrale della pubblica istruzione erano quindi: il ministro e il sottosegretario di stato; i direttori per l'istruzione elementare, per l'istruzione media, per l'istruzione superiore e per le antichità e belle arti.

I corpi consultivi presso l'Amministrazione centrale della pubblica istruzione erano: il Consiglio superiore e la Giunta del consiglio superiore della pubblica istruzione; la Commissione centrale e la Giunta della commissione centrale per le antichità e belle arti; due commissioni per i ricorsi (dei maestri elementari e dei professori medi) ed i procedimenti disciplinari a loro carico. Si costituì quindi una quinta Direzione generale per gli affari generali e il personale che nel 1926 divenne l'Ufficio centrale del personale. Nello stesso anno, alle quattro direzioni generali si aggiunse la Direzione generale per le accademie e biblioteche (r.d. 7 giugno 1926, n. 944). Con regio decreto 17 giugno 1928, n. 1314, le scuole e gli istituti di istruzione tecnica e professionale dipendenti dal Ministero dell'economia nazionale passarono al Ministero della pubblica istruzione e fu istituita una Direzione generale per l'insegnamento tecnico-professionale.

[36] R.d. 31 dicembre 1922, n. 1679 (delega); r.d. 6 maggio 1923, n. 1054 (scuola media di 1º e 2º grado); r.d. 16 luglio 1923, n. 1753 (amministrazione scolastica); r.d. 30 settembre 1923, n. 2102 (università) e r.d. 1º ottobre 1923, n. 2185 (scuola elementare)

Ministero della Pubblica Istruzione (1923)



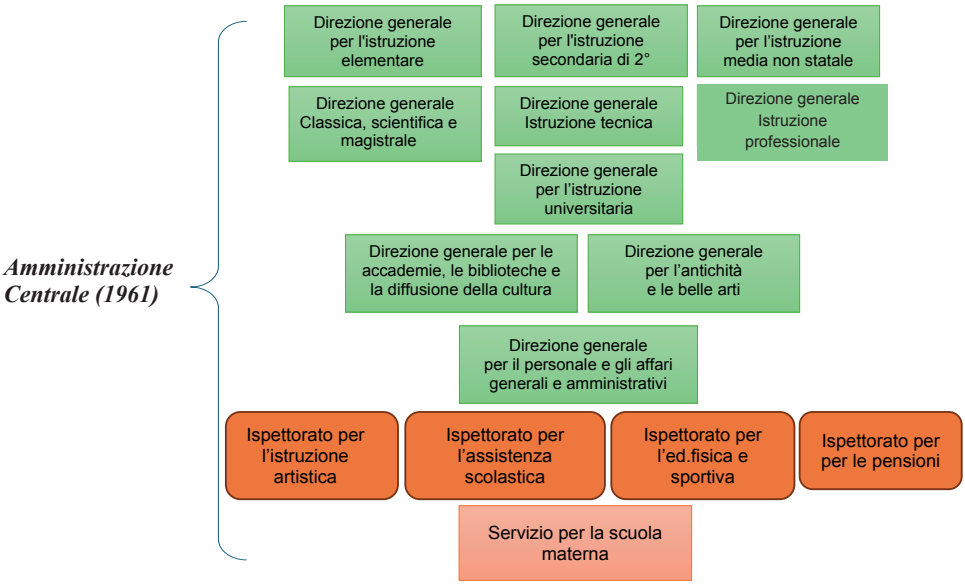
Nel settembre del 1929 il dicastero assumeva la denominazione di Ministero dell'Educazione Nazionale; veniva istituito il Sottosegretariato di Stato per l'educazione fisica e giovanile, poi sostituito dalla Gioventù Italiana del Littorio (GIL), alle dipendenze del segretario del partito nazionale fascista, nella quale confluiva anche l'Opera Nazionale Balilla (ONB).

*

Dopo la caduta del regime, nel 1944 il Ministero riassumeva la sua originaria denominazione (r.d. 29 mag. 1944, n. 142) e con decreto luogotenenziale 7 settembre 1944, n. 272, veniva ripristinato il Consiglio superiore della pubblica istruzione.

Il decreto del Capo provvisorio dello Stato 30 giugno 1947, n. 651, così ripartiva i servizi del Ministero: Direzione generale affari generali e personale, Direzione generale istruzione tecnica, Direzione generale istruzione superiore, Direzione generale accademie e biblioteche, Direzione generale antichità e belle arti, Direzione generale per gli scambi culturali e zone di confine. Con legge 30 dicembre 1947 veniva riordinato il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, che passava da 25 a 60 membri.

Una nuova e importante fase di riorganizzazione si ebbe nel 1961, quando, anche a seguito dell'incremento demografico e dell'aumento della popolazione scolastica, il Ministero fu articolato in tredici direzioni generali (legge 7 dicembre 1961, n. 1264): personale e affari generali e amministrativi, istruzione elementare, istruzione secondaria di secondo grado, istruzione classica scientifica e magistrale, istruzione tecnica, istruzione professionale, istruzione universitaria, antichità e belle arti, accademie e biblioteche e diffusione della cultura, educazione popolare, scambi culturali, istruzione media non statale, edilizia scolastica e arredamento nella scuola; quattro ispettorati: per l'istruzione artistica, per l'assistenza scolastica, per l'educazione fisica e sportiva, per le pensioni; un servizio per la scuola materna.



Con d.p.r. 24 luglio 1977, n. 617, vennero soppresse: la Direzione generale per l'edilizia scolastica e arredamento nelle scuole; la Direzione generale per l'educazione popolare; l'Ispettorato per l'assistenza scolastica, le cui funzioni passarono alla Direzione generale per il personale e gli affari generali e amministrativi.

Il 14 dicembre 1974 venne istituito il Ministero per i beni culturali e ambientali, pertanto la Direzione generale delle antichità e belle arti e la Direzione generale accademie biblioteche e diffusione della cultura passarono nel nuovo Ministero.

Nel 1989 la pianta organica del Ministero era la seguente:

Ministro	**Gabinetto del Ministro**	
	Sottosegretari di Stato	
	Segreterie particolari dei Sottosegretari	
Consiglio di Amministrazione		
Ragioneria Centrale (dipendente dal Ministro del Tesoro)		
Direzioni Generali	**Personale e Affari Generali Amministrativi**	**14 Divisioni** **3 Uffici di Ragioneria** **1 Servizio Statistico (4 Divisioni)**
	Istruzione Elementare	**7 Divisioni** **1 Ufficio di Ragioneria**
	Istruzione Secondaria I Grado	**6 Divisioni** **1 Ufficio di Ragioneria**
	Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale	**7 Divisioni** **1 Servizio Ispettivo**
	Istruzione Tecnica	**7 Divisioni**
	Istruzione Professionale	**6 Divisioni** **1 Ufficio di Ragioneria**
	Scambi Culturali	**5 Divisioni** **1 Ufficio di Ragioneria**
	Istruzione Media non Statale	**4 Divisioni**
Ispettorati	**Istruzione Artistica**	**6 Divisioni** **1 Ufficio di Ragioneria**
	Educazione Fisica e Sportiva	**3 Divisioni**
	Pensioni	**3 Divisioni**
Servizio	**Scuola Materna**	**3 Divisioni**
Ufficio	**Studi e Programmazione**	**2 Divisioni** **1 Ufficio di Ragioneria**
C.E.D.E. – B.D.P. – I.R.R.S.A.E.		

Amministrazione periferica

Uffici Scolastici Regionali - Sovrintendenze
Uffici Scolastici Provinciali - Provveditorati
Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione **Consigli Scolastici Provinciali** **Consigli Scolastici Distrettuali**
Distretti Scolastici
Scuole

L'articolazione delle direzioni generali, degli ispettorati e degli altri uffici di supporto era rimasta quella del 1961. Si notano due rilevanti innovazioni, già previste nel 1957: l'istituzione del Consiglio di amministrazione e la Ragioneria, dipendente dal Ministero del Tesoro.

Sino alla fine degli anni Novanta, la struttura dell'Amministrazione centrale e periferica rimase pressoché inalterata. Ancora nel 1994 – anno in cui venne emanato il Testo Unico sull'Istruzione – i regolamenti relativi agli uffici di diretta collaborazione facevano riferimento a norme risalenti all'immediato Dopoguerra e agli anni Venti[37].

Sarà la grande stagione di riforme avviate con la Legge Bassanini a riconfigurare l'assetto del Ministero e delle pubbliche amministrazioni dello Stato nel loro complesso[38].

2. Il profilo professionale e la carriera del personale dirigente

La cornice normativa e l'assetto organizzativo succintamente descritti sin qui servono tuttavia da sfondo per accogliere il focus più

[37] Art. 609 D.Lgs n.297/1994: "Per la costituzione e il funzionamento del gabinetto del Ministro e delle segreterie particolari dei sottosegretari di Stato e per il personale addetto a tali uffici trovano applicazione le disposizioni contenute nel decreto legislativo luogotenenziale 27 marzo 1944 n. 335, nel regio decreto legge 10 luglio 1924 n. 1100, nel decreto legislativo del Capo provvisorio dello Stato 14 settembre 1946 n. 112, nell'articolo 1 del decreto legislativo del Capo provvisorio dello Stato 22 luglio 1947 n. 735 e nell'articolo 158 della legge 11 luglio 1980 n. 312".

[38] L'attuale Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca è il risultato dell'accorpamento di due ministeri: quello della Pubblica Istruzione (MPI) e dell'Università e della Ricerca (MUR).
Il Ministero della Pubblica Istruzione (MPI) ha avuto vita nei seguenti periodi:
1861-1929;
1944-2001;
2006-2008.
Dal 1929 al 1944 ha assunto la denominazione di Ministero dell'Educazione Nazionale.
Il Ministero della Pubblica Istruzione è stato ricostituito (assieme al Ministero dell'Università e della Ricerca) il 17 maggio 2006 dal Governo Prodi II, per scorporo dal MIUR. Il 7 maggio 2008 si è ritornati al Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca con il governo Berlusconi IV, attuando la legge finanziaria 2008, la legge n. 244/2007, che ritornava alla configurazione originaria della Riforma Bassanini.

importante di questo contributo, che attiene alla carriera del personale dirigente, al suo profilo professionale e, quindi, alle competenze richieste per ricoprire sia il ruolo di dirigente amministrativo che tecnico. Nel tempo continuerà infatti a mantenersi la distinzione tra dirigente tecnico (Ispettore) e dirigente amministrativo (a capo di un ufficio, una divisione o una direzione generale), poi graduati in dirigenti di seconda e prima fascia (direttori generali e, in seguito, capi dipartimento).

Ciò che si vuole evidenziare è che negli ultimi cinque decenni – ed in particolare, come vedremo, negli ultimi venti anni – si è andato perdendo il nesso tra il profilo professionale e le competenze tecniche di cui doveva essere in possesso il candidato alla carriera dirigenziale del dicastero della pubblica istruzione. A differenza dei ruoli dirigenziali di altri ministeri, dove l'accesso era ed è tuttora consentito soltanto a seguito di particolari requisiti (si pensi, ad esempio, al dirigente medico del Ministero della salute), attualmente si può conseguire la qualifica dirigenziale e, conseguentemente, accedere all'incarico di dirigente del Ministero dell'Istruzione e del Merito – MIM (ex MIUR) – potendo semplicemente dimostrare il possesso di una laurea, qualunque essa sia, non occorrendo peraltro nessun servizio pregresso nei ruoli del personale della scuola.

Consultando i *curriculum vitae* pubblicati on line sul sito istituzionale del MIM, si riscontra che circa l'80% dei dirigenti è in possesso di una laurea in giurisprudenza, mentre il percorso di carriera è tutto interno agli uffici dell'amministrazione centrale e periferica (prima funzionario amministrativo, poi dirigente).

È quindi interessante notare come, in passato, i funzionari e i dirigenti provenissero direttamente dalla scuola, e solo transitando dal ruolo docente potessero aspirare ai più alti gradi, fino a quello di direttore generale.

Nei registri ancora conservati presso l'Archivio del Ministero dell'Istruzione è possibile consultare gli stati matricolari dei regi provveditori, dei quali si può tracciare l'intera carriera: partendo dalla qualifica di professore e passando per preside, ispettore circondariale e ispettore centrale, saliva al grado di provveditore di quinta classe, fino alla prima classe (nelle città di Roma, Napoli, Milano e Palermo), per poi eventualmente accedere all'incarico di direttore generale.

Il Provveditore agli studi era preposto ad un ufficio periferico del Ministero della Pubblica Istruzione denominato Provveditorato agli studi, dal quale dipendevano gli insegnanti di scuola secondaria, elementare e materna, ma anche i presidi e i direttori didattici di un'intera provincia.

Istituiti dalla legge Casati nel 1859 con competenza provinciale, i Provveditorati agli studi vennero ridotti a 19 con competenza regionale dalla riforma Gentile, per ritornare nuovamente alla competenza provinciale nel 1936.

Con l'art. 6 del DPR 6 novembre 2000, n. 347 i Provveditorati agli studi sono stati soppressi e le loro competenze – notevolmente ridimensionate a seguito dell'autonomia delle istituzioni scolastiche – sono state trasferite agli Uffici Scolastici Regionali (USR), i quali hanno continuato a mantenere articolazioni di livello provinciale, dapprima denominate "Centri Servizi Amministrativi" (CSA), poi "Uffici Scolastici Provinciali" (USP) dal 2006 e, infine, "Uffici di Ambito Territoriale" (UAT) dal 2010.

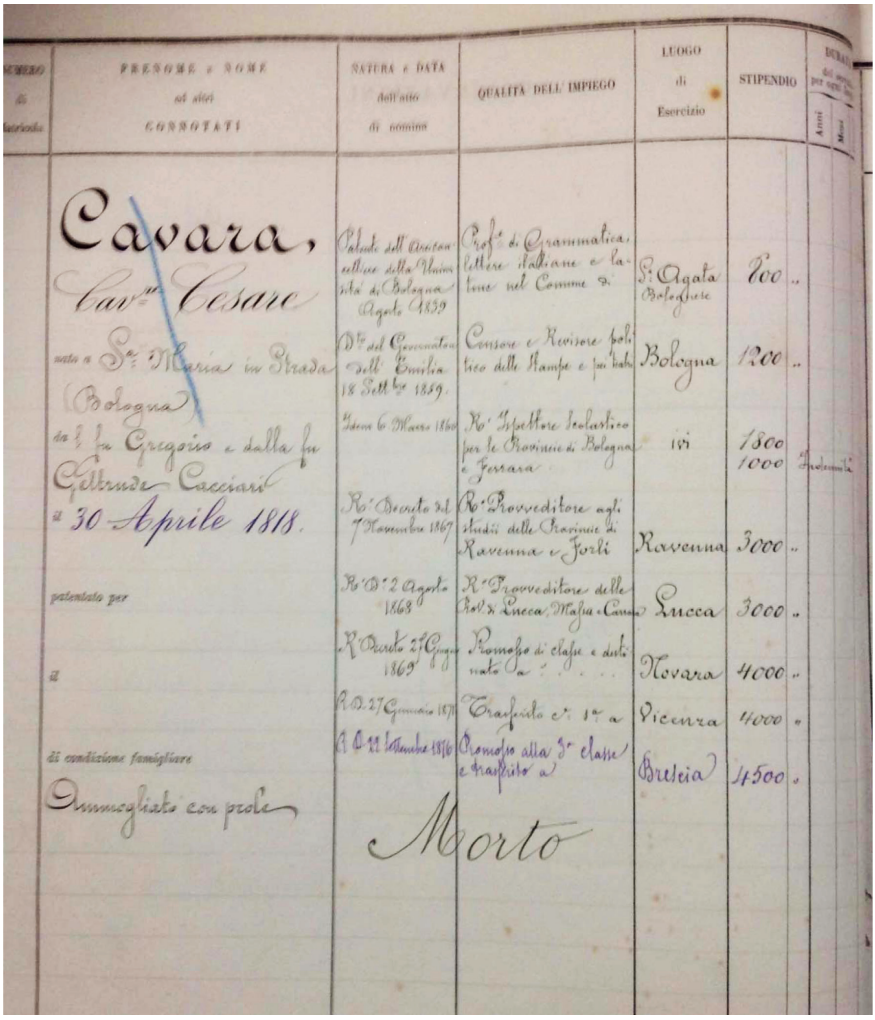
Nell'arco di quindici anni si è quindi assistito ad un progressivo svuotamento di compiti e funzioni degli Uffici provinciali, contestuale all'accentramento delle stesse presso le Direzioni regionali.

Mentre la soppressione dei provveditorati ed il trasferimento dei poteri alle direzioni generali ha il carattere dell'evidenza, risulta molto meno noto il passaggio secondo cui il ruolo di dirigente del Ministero dell'istruzione venisse conferito sulla base di specifici requisiti ovverosia di una progressione di grado che aveva origine proprio nel mondo della scuola.

Di seguito pubblichiamo alcune riproduzioni inedite degli stati matricolari di regi Provveditori agli studi[39].

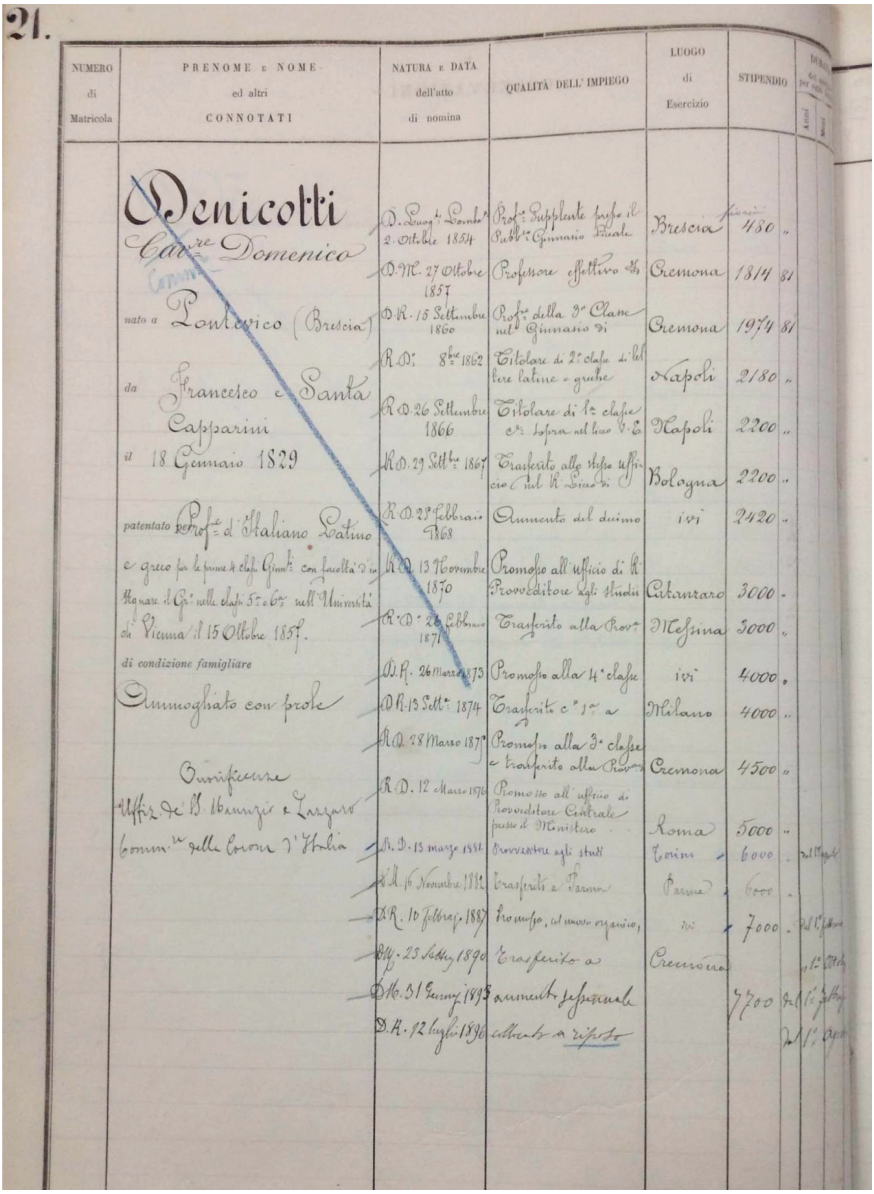
Il Cav. Cavara (n. 1818), ad esempio, è professore di lettere latine nel 1939, a ventun anni, poi ispettore delle province di Bologna e Ferrara nel 1860, quindi provveditore di 5ª classe a Ravenna e Forlì nel 1867, di 3ª classe a Brescia, a fine carriera, nel 1876.

[39] Questi Registri sono stati rinvenuti a seguito di lavori di ristrutturazione in un ufficio del Ministero dal dott. Giacomo Fidei, dirigente MPI, e conferiti all'Archivio dell'allora Biblioteca del MIUR.
Alcune pagine dei Registri Matricolari dei Regi Provveditori sono pubblicate sul sito https://www.storiadellascuolaitaliana.it/ creato dall'Autore di questo contributo, quale responsabile – al tempo – della Biblioteca Centrale del MIUR



NUMERO di Matricola	PRENOME e NOME ed altri CONNOTATI	NATURA e DATA dell'atto di nomina	QUALITÀ DELL'IMPIEGO	LUOGO di Esercizio	STIPENDIO	DURATA del servizio per ogni luogo: Anni	Mesi
	Cavara, Cav.re Cesare nato a S.a Maria in Strada (Bologna) da S. fu Gregorio e dalla fu Geltrude Cacciari il 30 Aprile 1818.	Patente dell'Arcicancelliere della Università di Bologna Agosto 1839	Prof.e di Grammatica, lettere italiane e latine nel Comune di	S.a Agata Bolognese	800	..	
		D.to del Governatore dell'Emilia 18 Sett.bre 1859.	Censore e Revisore politico delle Stampe e pei teatri	Bologna	1200	..	
		Idem 6 Marzo 1860	R.o Ispettore Scolastico per le Provincie di Bologna e Ferrara	ivi	1800 1000	Indennità	
		R.o Decreto del 7 Novembre 1867	R.o Provveditore agli studii delle Provincie di Ravenna e Forlì	Ravenna	3000	..	
	patentato per	R.o D.o 2 Agosto 1868	R.o Provveditore delle Prov. di Lucca, Massa e Carrara	Lucca	3000	..	
	il	R.o Decreto 27 Giugno 1869	Promosso di classe e destinato a	Novara	4000	..	
		R.o D. 27 Gennaio 1871	Trasferito c.o 1.a a	Vicenza	4000	..	
	di condizione famigliare	R.o D. 22 Settembre 1876	Promosso alla 3.a classe e trasferito a	Brescia	4500	..	
	Ammogliato con prole	Morto					

Il prof. Denicotti (n. 1829), inizia il suo percorso nel mondo della scuola a venticinque anni, nel 1854, come professore supplente, per diventare effettivo tre anni dopo, con un incremento stipendiale di circa 1500 lire. Viene poi promosso Provveditore di 5ª classe nel 1870, a Catanzaro, fino a diventare Provveditore centrale al Ministero e poi a Torino.

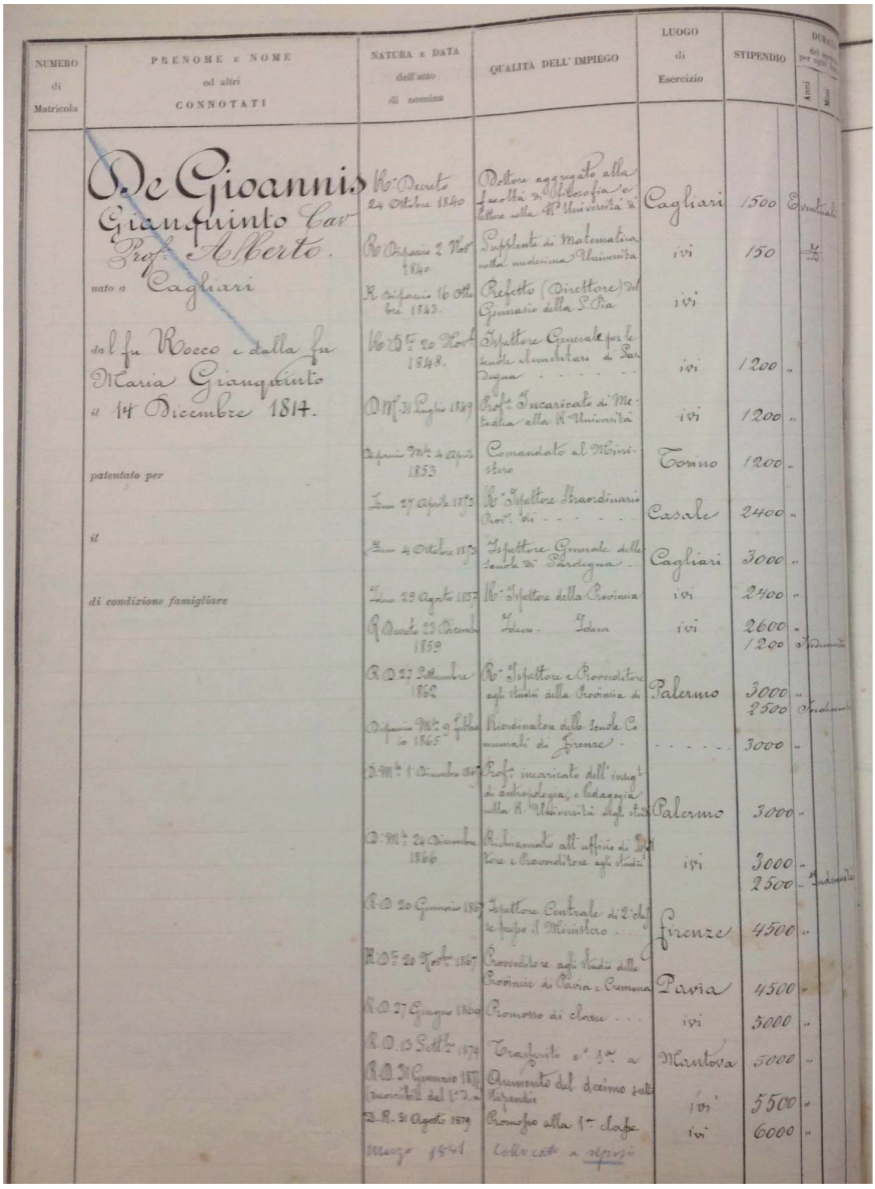


21.

NUMERO di Matricola	PRENOME E NOME ed altri CONNOTATI	NATURA E DATA dell'atto di nomina	QUALITÀ DELL'IMPIEGO	LUOGO di Esercizio	STIPENDIO	DURATA dell'impiego per ogni Anni	Mesi
	Denicotti Cav.re Domenico	D. Luog.ti Lomb.a 2 Ottobre 1854	Prof.re Supplente presso il Pubb.co Ginnasio Fiscale	Brescia	fiorini 480	..	
		D. M. 27 Ottobre 1857	Professore effettivo	Cremona	1814	81	
	nato a Pontevico (Brescia)	D. R. 15 Settembre 1860	Prof.re della 3a Classe nel Ginnasio di	Cremona	1974	81	
	da Francesco e Santa Capparini	R. D. 8bre 1862	Titolare di 2a classe di lettere latine e greche	Napoli	2180	..	
		R. D. 26 Settembre 1866	Titolare di 1a classe c.a sopra nel liceo V. E.	Napoli	2200	..	
	il 18 Gennaio 1829	R. D. 29 Sett.bre 1867	Trasferito allo stesso ufficio nel R. Liceo di	Bologna	2200	..	
	patentato per Prof.re d'Italiano Latino	R. D. 28 Febbraio 1868	Aumento del decimo	ivi	2420	..	
	e greco per le prime 4 classi Ginn.ti con facoltà d'insegnare il Gr.o nelle classi 5a e 6a nell'Università di Vienna il 15 Ottobre 1857.	R. D. 13 Novembre 1870	Promosso all'ufficio di R. Provveditore agli studii	Catanzaro	3000	..	
		R. D. 26 Febbraio 1871	Trasferito alla Prov.a	Messina	3000	..	
	di condizione famigliare	D. R. 26 Marzo 1873	Promosso alla 4a classe	ivi	4000	..	
	Ammogliato con prole	D. R. 13 Sett.e 1874	Trasferito c.o 1a a	Milano	4000	..	
		R. D. 28 Marzo 1875	Promosso alla 3a classe e trasferito alla Prov.a	Cremona	4500	..	
	Onorificenze Uffiz. de' SS. Maurizio e Lazzaro Comm.re della Corona d'Italia	R. D. 12 Marzo 1876	Promosso all'ufficio di Provveditore Centrale presso il Ministero	Roma	5000	..	
		R. D. 13 marzo 1881	Provveditore agli studi	Torino	6000	..	dal 1° [illegible]
		D. M. 16 Novembre 1882	Trasferito a Parma	Parma	6000	..	
		D. R. 10 Febbraj. 1887	Promosso, col nuovo organico,	ivi	7000	..	dal 1° [illegible]
		D. M. 23 Sett.e 1890	Trasferito a	Cremona			dal 1° [illegible]
		D. M. 31 Genn.o 1893	aumento sessennale		7700		dal 1° [illegible]
		D. R. 12 luglio 1896	collocato a riposo				dal 1° [illegible]

Stati matricolari dei Regi Provveditori

Il prof. De Gioannis (n. 1814), invece, dopo un primo periodo di impiego quale supplente in matematica, si stabilizza nel ruolo, divenendo poi Ispettore generale per le scuole elementari di Sardegna, professore di Antropologia all'Università di Palermo, Provveditore a Pavia.



NUMERO di Matricola	PRENOME E NOME ed altri CONNOTATI	NATURA E DATA dell'atto di nomina	QUALITÀ DELL' IMPIEGO	LUOGO di Esercizio	STIPENDIO	DURATA del servizio per ogni [illegible] Anni	Mesi
	De Gioannis Gianquinto Cav. Prof. Alberto.	R. Decreto 24 Ottobre 1840	Dottore aggregato alla facoltà di filosofia e lettere nella R. Università di	Cagliari	1500	Eventuale	
	nato a Cagliari	R. Dispaccio 2 Nov. 1840	Supplente di Matematica nella medesima Università	ivi	150	Id.	
		R. Dispaccio 16 Ottobre 1843.	Prefetto (Direttore) del Ginnasio della S. Pia	ivi			
	dal fu Rocco e dalla fu Maria Gianquinto	R. D.to 20 Nov. 1848.	Ispettore Generale per le scuole elementari di Sardegna	ivi	1200	"	
	il 14 Dicembre 1814.	D. M. 31 Luglio 1849	Prof. Incaricato di Metodica alla R. Università	ivi	1200	"	
	patentato per	Dispaccio M.le 4 Aprile 1853	Comandato al Ministero	Torino	1200	"	
		Idem 27 Aprile 1853	R. Ispettore Straordinario Prov. di	Casale	2400	"	
	il	Idem 4 Ottobre 1853	Ispettore Generale delle scuole di Sardegna	Cagliari	3000	"	
	di condizione famigliare	Idem 29 Agosto 1857	R. Ispettore della Provincia	ivi	2400	"	
		R. Decreto 23 Dicembre 1859	Idem. Idem	ivi	2600 1200	" Indennità	
		R. D. 27 Settembre 1862	R. Ispettore e Provveditore agli studii della Provincia di	Palermo	3000 2500	" Indennità	
		Dispaccio M.le 9 Febbraio 1865	Riordinatore delle scuole Comunali di Firenze	.....	3000	"	
		D. M.le 1 Dicembre 1867	Prof. incaricato dell'insegn. di antropologia e pedagogia nella R. Università degli studi	Palermo	3000	"	
		D. M.le 24 Dicembre 1866	Richiamato all'ufficio di Ispettore e Provveditore agli studii	ivi	3000 2500	" Indennità	
		R. D. 20 Gennaio 1867	Ispettore Centrale di 2.a classe presso il Ministero	Firenze	4500	"	
		R. D.to 20 Nov.bre 1867	Provveditore agli studii delle Provincie di Pavia e Cremona	Pavia	4500	"	
		R. D. 27 Giugno 1869	Promosso di classe	ivi	5000	"	
		R. D. 13 Sett.bre 1874	Trasferito e 1.a a	Mantova	5000	"	
		R. D. 31 Gennaio 1877 (inscritto dal 1.o d. m.)	Aumento del decimo sulla stipendio	ivi	5500	"	
		D. R. 31 Agosto 1879	Promosso alla 1.a classe	ivi	6000	"	
		Marzo 1881	Collocato a riposo				

Stati matricolari dei Regi Provveditori

Come si vede, il primo incarico è generalmente quello di professore (stipendio circa 800 lire); segue poi la nomina a Preside di liceo; Ispettore provinciale; Provveditore di quinta classe e su su fino all'incarico di Provveditore di prima classe in una grande città.

La provenienza dalla scuola, per entrare nell'amministrazione dell'istruzione, era dunque un requisito indispensabile. Peraltro, la produzione scientifica in pedagogia e didattica era in gran parte opera dei Provveditori e dei regi Ispettori, proprio a indicare che le competenze dei dirigenti ministeriali erano anche di natura amministrativa, ma senza dimenticare l'ambito scientifico di appartenenza e la precipua conoscenza tecnica della professione.

Fino agli anni Sessanta del secolo scorso, tale regola sopravvisse. Nel Testo unico delle disposizioni concernenti lo statuto degli impiegati civili dello Stato (DPR 10 gennaio 1957, n. 3) l'art. 3 detta disposizioni sul conferimento di posti di Provveditore agli studi, indicando che gli stessi sono riservati: ai presidi di 1ª e 2ª categoria ed ai direttori di istituti e scuole statali di istruzione secondaria; agli impiegati della carriera direttiva del Ministero[40] ed ai professori di istituti statali di istruzione secondaria di primo e secondo grado[41].

Nello stesso testo normativo è contemplata la distinzione tra Provveditore agli studi di 1ª e 2ª classe, oltre alla previsione della nomina definitiva dopo un biennio di prova, previo giudizio favorevole del Consiglio di amministrazione del Ministero della Pubblica Istruzione.

---

[40] Esisteva, nella normativa di quegli anni, anche una carriera tutta interna all'amministrazione per posizioni di responsabilità in uffici con stretto profilo finanziario o giuridico o con altre caratteristiche tali da dover ricorrere a profili professionali specifici. Si trattava comunque di ruoli residuali.

[41] Decreto del Presidente della Repubblica 10 gennaio 1957, n. 3
Testo unico delle disposizioni concernenti lo statuto degli impiegati civili dello Stato
Art. 282. Conferimento di posti di provveditore agli studi.
Alla qualifica di provveditore agli studi di 2ª classe si accede:
a) per la metà dei posti disponibili, mediante promozione dei vice provveditori, ai sensi degli artt. 166, 167 e 369;
b) per l'altra metà di posti, mediante concorso per titoli, integrato da un colloquio e riservato:
1) ai presidi di 1ª e 2ª categoria ed ai direttori di istituti e scuole statali d'istruzione secondaria;
2) agli impiegati della carriera direttiva dell'amministrazione centrale della pubblica istruzione aventi qualifica non inferiore a quella di direttore di sezione;
3) ai professori di istituti statali di istruzione secondaria di primo e secondo grado, equiparati, per il trattamento economico, almeno alla qualifica di direttore di sezione;
4) agli ispettori scolastici delle scuole elementari. […]
Per la nomina a provveditore agli studi ai sensi della lettera b), è necessario il possesso di una laurea.

La disciplina che regolava l'inquadramento nei ruoli fu modificata con legge del 7 dicembre 1961[42] e, successivamente, con DPR 31 marzo 1971[43]. È qui – all'art. 2 – che le qualifiche di Provveditore agli studi di lª e di 2ª classe vennero soppresse[44].

Nelle amministrazioni statali italiane la figura del dirigente è stata introdotta con il D.P.R. 30 giugno 1972 n. 748[45], che creò la nuova carriera dirigenziale, scindendola da quella direttiva, prevista dal D.P.R. 10 gennaio 1957 n. 3. La dirigenza fu articolata in tre qualifiche, in ordine ascendente: primi dirigenti, dirigenti superiori e dirigenti generali.

---

[42] Legge 7 dicembre 1961, n. 1264. Riordinamento dell'Amministrazione centrale e di uffici dipendenti dal Ministero della pubblica istruzione e revisione dei ruoli organici. (GU n.307 del 12-12-1961).

[43] Decreto del Presidente della Repubblica 31 marzo 1971, n. 283. Revisione dei ruoli organici del personale del Ministero della pubblica istruzione. (GU n.135 del 29-5-1971 - Suppl. Ordinario).

[44] Art. 2. Fusione dei ruoli. Inquadramento del personale nel ruolo unificato.
I ruoli, del personale della carriera direttiva della amministrazione centrale della pubblica istruzione e dei provveditorati agli studi di cui alla tabella A, annessa alla legge 7 dicembre 1961, n. 1264, sono unificati nel ruolo del personale della carriera direttiva dell'amministrazione centrale della pubblica istruzione e, dell'amministrazione scolastica periferica.
I funzionari provenienti dai ruoli del personale della carriera direttiva dell'amministrazione centrale e dei provveditorati agli studi sono inquadrati nel nuovo ruolo, nella qualifica corrispondente a quella rivestita, secondo l'anzianità posseduta nella qualifica stessa. In caso di pari anzianità la precedenza è determinata dall'età. Ove, però, la pari anzianità è determinata dallo avere partecipato allo stesso concorso di promozione, viene ripristinato l'ordine di graduatoria del concorso medesimo.
Le qualifiche di provveditore agli studi di lª e di 2ª classe sono soppresse.
I funzionari che, alla data di entrata in vigore del presente decreto, rivestono le qualifiche di ispettore generale e di provveditore agli studi di 1ª classe sono inquadrati nell'unica qualifica di ispettore generale, con la osservanza delle norme di cui al secondo comma.
Coloro che, alla data predetta rivestono la qualifica di provveditore agli studi di 2ª classe conservano tale qualifica fino al conseguimento di quella superiore, secondo le modalità di cui all'art. 283 del testo unico 10 gennaio 1957, n. 3. Il collocamento nella qualifica di ispettore generale avviene secondo l'ordine di graduatoria della promozione alla qualifica di provenienza.
I provveditori agli studi inquadrati nella qualifica di ispettore generale conservano, a titolo personale, il trattamento economico di cui alla tabella unica allegata al decreto del Presidente della Repubblica 28 dicembre 1970, n. 1079.

[45] Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 1972, n. 748. Disciplina delle funzioni dirigenziali nelle Amministrazioni dello Stato, anche ad ordinamento autonomo. (GU n.320 del 11-12-1972).
Art. 45. (Accesso a particolari qualifiche). Ai fini dell'accesso alla qualifica di dirigente superiore del ruolo dei dirigenti amministrativi dell'Amministrazione centrale e dell'Amministrazione scolastica periferica, nonché a quella di ispettore centrale restano ferme le disposizioni di cui agli articoli 3, 5, 6 e 7 del decreto del Presidente della Repubblica 31 marzo 1971, n. 283.

Si può tuttavia notare che i requisiti previsti per l'incarico di Provveditore agli studi sono praticamente stati traslati al ruolo di Ispettore. In ciò si intravvede una sorta di filo rosso, di continuità, pur nello scambio dei ruoli, e forse, è questo uno dei motivi della esistenza di una duplicità di ruoli all'interno della dirigenza del Ministero dell'istruzione: tecnico e amministrativo.

La nuova stagione di riforme, che prese il via con il d.lgs. 3 febbraio 1993 n. 29, pose in primo piano il potenziamento del ruolo dirigenziale. La disciplina generale è stata poi raccolta nel decreto legislativo 30 marzo 2001 n. 165 (cd *Testo unico sul pubblico impiego*). Ma già nel d.lgs 29/1993, la declaratoria delle funzioni del dirigente pubblico[46] prefigurava la genericità di un profilo professionale ben lontano dalla specificità del ruolo che era appartenuto alla vecchia classe dei dirigenti del Ministero della Pubblica Istruzione, a sua volta connesso con l'architettura strutturale dell'Amministrazione.

Del resto, la *qualifica* dirigenziale è stata scissa dall'*incarico* dirigenziale. La prima è conferita in modo stabile con il contratto individuale di lavoro, a seguito di una procedura concorsuale. L'incarico dirigenziale, invece, riguarda lo specifico ufficio al quale il dirigente è preposto ed è conferito a tempo determinato, con un separato contratto, preceduto da un provvedimento amministrativo. Tale disciplina è certamente coerente con una impostazione che propende per un profilo generalista ed una intercambiabilità degli incarichi.

---

[46] Decreto Legislativo 3 febbraio 1993, n. 29. Razionalizzazione dell'organizzazione delle amministrazioni pubbliche e revisione della disciplina in materia di pubblico impiego
Art. 17 - Funzioni dei dirigenti
1. I dirigenti, nell'ambito di quanto stabilito dall'articolo 3, esercitano, fra gli altri, i seguenti compiti e poteri:
a) formulano proposte ed esprimono pareri ai dirigenti degli uffici dirigenziali generali;
b) curano l'attuazione dei progetti e delle gestioni ad essi assegnati dai dirigenti degli uffici dirigenziali generali, adottando i relativi atti e provvedimenti amministrativi ed esercitando i poteri di spesa e di acquisizione delle entrate;
c) svolgono tutti gli altri compiti ad essi delegati dai dirigenti degli uffici dirigenziali generali;
d) dirigono, coordinano e controllano l'attività degli uffici che da essi dipendono e dei responsabili dei procedimenti amministrativi, anche con poteri sostitutivi in caso di inerzia;
e) provvedono alla gestione del personale e delle risorse finanziarie e strumentali assegnate ai propri uffici.

3. La "rivoluzione copernicana" della Legge 59/97 e il nuovo assetto del Ministero

Un vero e proprio "cambio di paradigma" avvenne alla fine degli anni Novanta, per effetto della Legge Bassanini e dei provvedimenti successivi ad essa collegati, fino al Decreto legislativo n. 300 del 1999 che determinò la perdita delle funzioni di gestione diretta, da parte dell'Amministrazione centrale, lasciando a quest'ultima solo i poteri di indirizzo e controllo; mentre, a compimento di quella stagione di riforme, veniva sancita l'autonomia delle istituzioni scolastiche, con l'attribuzione ad esse della personalità giuridica.

Da quel momento, le funzioni dapprima gestite dagli Uffici provinciali (ex Provveditorati agli studi) venivano progressivamente trasferite ad uffici di livello dirigenziale generale istituiti presso i capoluoghi di regione: nascevano così gli Uffici Scolastici Regionali.

Come abbiamo visto, gli Uffici provinciali, sempre più svuotati di funzioni, assumevano prima il nome di CSA-Centri di Servizi Amministrativi, poi di UST-Uffici Scolastici Provinciali e, da ultimo di ATP-Uffici di Ambito Territoriale provinciale.

*

Quanto alle funzioni, relative all'area dell'istruzione, l'articolo 50, comma 1, lettera a), del decreto legislativo 30 luglio 1999, n. 300, stabilisce:

Articolo 50 - Aree funzionali

1. *Il ministero, in particolare, svolge le funzioni di spettanza statale nelle seguenti aree funzionali:*

   a) istruzione non universitaria: organizzazione generale dell'istruzione scolastica, ordinamenti e programmi scolastici, stato giuridico del personale; definizione dei criteri e dei parametri per l'organizzazione della rete scolastica; criteri e parametri per l'attuazione delle politiche sociali nella scuola; determinazione e assegnazione delle risorse finanziarie a carico del bilancio dello stato e del personale alle istituzioni scolastiche autonome; valutazione del sistema scolastico; ricerca e sperimentazione delle innovazioni funzionali alle esigenze formative; riconoscimento dei titoli

di studio e delle certificazioni in ambito europeo e internazionale e attivazione di politiche dell'educazione comuni ai paesi dell'Unione europea; assetto complessivo dell'intero sistema formativo, individuazione degli obiettivi e degli standard formativi e percorsi formativi in materia di istruzione superiore e di formazione tecnica superiore; consulenza e supporto all'attività delle istituzioni scolastiche autonome; competenze di cui alla legge 11 gennaio 1996, n. 23, istituzioni di cui all'articolo 137, comma 2, e all'articolo 138, comma 3, del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112;

È importante richiamare l'Articolo 117 della Costituzione, così come novellato dalla Legge cost. n. 3/2001, secondo cui lo Stato ha legislazione esclusiva in una serie di materie, tra cui, le norme generali sull'istruzione; mentre sono materie di legislazione concorrente, tra le altre, quelle relative all'istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale.

L'assetto attuale del Ministero opera in un regime di notevole complessità, in quanto interagisce con altri attori istituzionali, in un quadro di competenze diffuse e distribuite sia a livello verticale che orizzontale.

Permane, tuttavia, una distinzione tra Amministrazione centrale e Amministrazione periferica, costituita dagli Uffici Scolastici Regionali (U.S.R.), che costituiscono in un certo senso l'interfaccia tra l'Amministrazione centrale e le scuole.

Tale articolazione rappresenta un punto di distinzione con altre strutture centrali dello Stato se si pensa, ad esempio, al Ministero della Salute, alla cui Amministrazione centrale non corrisponde un'amministrazione periferica, in maniera analoga a quella degli U.S.R. (da cui la necessità del sistema delle Conferenze Stato-Regioni e Unificata, onde sancire accordi con Regioni, Province e Comuni in materia di sanità).

L'organizzazione del Ministero dell'Istruzione è dunque funzionale al quadro ordinamentale e al complesso impianto di norme primarie e secondarie che regolano il sistema scolastico italiano.

4. L'assetto attuale e la comparazione con altri Paesi UE

Questo contributo si concentra su aspetti storici, normativi e fattuali, con importanti scoperte di documenti inediti, i quali svelano nessi finora non esplorati. Si è comunque convinti che ulteriori approfondimenti – supportati da disegni sperimentali di ricerca – potrebbero facilmente verificare come la burocratizzazione dell'apparato direttivo – amministrativo e tecnico-ispettivo – abbia prodotto, in un processo 'a cascata', una burocratizzazione anche del sistema scolastico, mentre l'abbassamento del livello di competenze, prima detenuto dagli Ispettori ministeriali e dai Provveditori, abbia portato con sé un generale impoverimento dei livelli qualitativi nella professionalità di tutto il personale della scuola.

L'attuale assetto del Ministero riflette in maniera plastica il cambio di direzione che la concezione generale del sistema scolastico ha assunto negli ultimi decenni, conformandosi più che altro come luogo di istruzione anziché di educazione, e ciò nonostante i continui e reiterati inserimenti di "educazioni", le quali appunto dimostrano come le finalità educative non compenetrino più il tessuto formativo, bensì siano scisse da esso, a formare aggregati mal conciliantesi con l'impianto generale.

In questo scenario, in cui il valore formativo delle discipline si è sempre più diluito, e l'assiologia pedagogica è stata abrogata con la nascita delle "Scienze dell'Educazione" (Ciambrone, 2024), le figure dirigenziali, che un tempo rivestivano funzioni di autorità riconosciute, si sono anch'esse svuotate di significato, assurgendo a ruoli di meri impiegati esecutivi.

Se un tempo – come abbiamo visto – erano i Provveditori e gli Ispettori ad alimentare la produzione didattica e pedagogica, assumendo un ruolo guida nell'orientamento delle scuole e dell'insegnamento (molti Ispettori e Provveditori assumevano poi incarichi universitari e, in ogni caso, interloquivano strettamente con il mondo accademico), ora, le stesse figure svolgono funzioni meramente burocratiche.

In particolare, i Dirigenti provinciali – ex Provveditori – svolgono esclusivamente funzioni amministrative, contabili e di predisposizione delle graduatorie dei concorsi, non entrando in nessun modo nell'ambito della didattica, se non per contenziosi avviati dalle

famiglie, la cui difesa in tribunale è per lo più delegata ai Dirigenti scolastici, costretti quindi a svolgere funzioni di natura legale che allontano pure loro dall'ambito didattico[47].

I Dirigenti tecnici (ex Ispettori) svolgono anch'essi funzioni per lo più burocratiche. Pur non essendovi più una distinzione nei ruoli (un tempo si suddividevano in Ispettori Centrali e Periferici e, a loro volta, in classi di concorso – es. Ispettore di Chimica per le scuole secondarie), di fatto uno sparuto gruppo è in servizio presso l'Amministrazione centrale, in subordine al Capo Dipartimento per il Sistema di Istruzione, ma con dipendenza funzionale dai Direttori generali delle singole Direzioni centrali; altri prestano servizio presso gli Uffici Scolastici Regionali (USR), alle dipendenze del Direttore generale dell'USR.

Un tempo erano alle dirette dipendenze del Ministro e ciò salvaguardava la loro autonomia.

Ciò che più impressiona è il numero. A fronte di una pianta organica già estremamente ridotta, che ne prevede 190[48], sono ormai rimasti in 18 (7 presso il Ministero e 11 presso gli U.S.R). A questi si aggiungono 72 dirigenti tecnici non di ruolo, nominati ai sensi dell'articolo 19, commi. 6 e 5 bis del D.Lgs 165/2001[49]. Si tratta, complessivamente, di 90 Dirigenti con funzioni tecnico-ispettive[50].

---

[47] L'Avvocatura dello Stato, che dovrebbe patrocinare in giudizio le cause contro la Pubblica Amministrazione, chiede sempre ai dirigenti scolastici le memorie difensive e, nella maggior parte dei casi, ordina loro di presentarsi addirittura in udienza.

[48] Dotazione organica del personale dirigenziale del MIM, come da DPCM 185/2024 registrato alla Corte dei Conti il 25 novembre 2024.

[49] All'Amministrazione centrale ne sono assegnati – nella pianta organica – 29, ma solo 7 sono "di ruolo", ossia con contratto a tempo indeterminato, mentre 4 hanno un incarico a tempo determinato (TD). Presso il Ministero, quindi, ne prestano servizio 11 su 29.
Agli Uffici Scolastici Regionali ne sarebbero assegnati 161, ma sono in servizio solo 11 di ruolo e 66 a TD (79 in tutto). Quindi, complessivamente, su 190 previsti in organico, in tutta Italia ve ne sono 90 (di cui 18 soltanto "di ruolo"). La consistenza è pubblicata nella sezione "Amministrazione trasparente" del MIM, al seguente link:
https://www.mim.gov.it/documents/20182/400076/vacanti+2+fascia_1_10_2025.pdf/b8cb0ee8-8a25-0df8-bd5c-71623bd97a5b?t=1759300490696 (consultato il 10 giugno 2025)

[50] Qui è possibile consultare i loro curriculum vitae: https://www.mim.gov.it/web/guest/titolari-di-incarichi-dirigenziali-dirigenti-non-generali-1 (consultato il 10 giugno 2025)

4.1 I Rettori d'Accademia e gli Ispettori in Francia

In Francia sono quasi 4.000 gli Ispettori in servizio presso gli uffici periferici e 300 quelli dell'amministrazione centrale.

Il sistema scolastico francese è articolato in ripartizioni territoriali di varie grandezze. L'amministrazione del *Ministère de l'Éducation nationale* è presente, con propri servizi decentrati, in ogni regione e dipartimento. La sua organizzazione è strutturata in 18 Regioni accademiche, 30 Accademie e 97 Direzioni dipartimentali dei servizi educativi nazionali. Le *Académies*, corrispondenti pressappoco ai nostri uffici scolastici regionali, sono articolate a loro volta in Dipartimenti (circoscrizioni amministrative). L'*Académie* è dunque una circoscrizione regionale che coordina il sistema di istruzione – scolastico e universitario – comprendendo più dipartimenti (*Département*), entrambi sotto l'autorità del Ministero dell'Educazione. I Dipartimenti gestiscono le scuole a livello locale attraverso le *Directions Départementales de l'Éducation Nationale* (DDEN).

L'*Académie* è diretta da un *Recteur*, generalmente un professore universitario, nominato dal Presidente della Repubblica. Il Rettore d'Accademia sovrintende anche al corpo ispettivo territoriale.

Nel 2024 erano 3.957 gli Ispettori territoriali in Francia, suddivisi in:

- *Inspecteurs de l'Éducation nationale* (IÉN), ripartiti in sotto-categorie a seconda della specializzazione (2.415);
- *Inspecteurs d'Académie* (IA) – *Inspecteurs Pédagogiques Régionaux* (IPR) (1.542)[51].

A livello centrale, invece, opera il corpo ispettivo degli Ispettori generali (*Corps des Inspecteurs Généraux*), organizzati nella *Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche* (IGÉSR). Nel 2022 gli ispettori generali erano 296[52].

---

[51] Cfr. *La mobilité des personnels d'inspection (IA-IPR et IEN) pour la rentrée scolaire 2024* su https://www.education.gouv.fr/media/194304/download (Consultato il 30 ottobre 2025).

[52] Gli *Inspecteurs généraux* sono nominati con decreto del Presidente della Repubblica, su

Nel confronto con l'Italia, vi è da evidenziare il grande divario non solo nel numero, ma anche nelle funzioni. In Francia, ma anche in molti altri Paesi europei, i poteri di un Ispettore sono nettamente più ampi di un pari grado italiano[53]. La visita di un Inspecteur in una classe delle scuole francesi ha funzione valutativa sull'operato del docente, con conseguenze importanti per l'avanzamento di carriera ed effetti di natura stipendiale. Una visita ispettiva (non preannunciata), che riscontri una qualità dell'insegnamento elevata, porta ad una segnalazione con immediato incremento della classe (ve ne sono nove) e dello stipendio[54].

Oltre a valutare i docenti, gli Ispettori francesi hanno il compito di: valutare l'attività delle scuole nel loro complesso; garantire

proposta del primo ministro e dei tre ministri di pertinenza (Istruzione, Università e Sport).

[53] In Francia, per poter diventare ispettori scolastici è necessario superare un concorso diviso in due sessioni: la prima prevede la stesura di un RAEP (Dossier de Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle) cioè un resoconto sulla propria carriera in cui si spiega perché si pensa di avere i requisiti necessari per potersi presentare al concorso. Segue poi una prova orale. I concorsi si susseguono ogni anno. Nel 2024 il concorso per Ispettori di tipo IA-IPR (Ispettore d'Accademia-Ispettore Pedagogico Regionale), per il quale sono stati messi 75 posti a bando, ha visto 216 candidati iscritti, che hanno presentato il RAEP, dei quali solo 66 sono stati dichiarati ammissibili.

	2020	2021	2022	2023	2024
Inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (1)					
Postes	110	105	140	80	75
Inscrits	234	263	272	271	216
Admis	81	90	112	78	66
Taux de couverture (%)	73,6	85,7	80,0	97,5	88,0

Fonte: Ministère de l'Éducation nationale. DEPP – Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance. https://rers.depp.education.fr/2025/details/09_PERS/31_CONCENCAD/03

[54] Nel Rapporto della Corte dei Conti del 13 gennaio 2022 si dice : «Cette évaluation individuelle des enseignants est une spécificité du système éducatif français. Dans notre pays, le dispositif des «rendez-vous de carrière» garantit en effet à chaque enseignant au moins trois inspections au cours de leur parcours professionnel, pouvant déboucher sur des promotions». Pertanto, un insegnante francese, per legge, deve essere sottoposto alla visita di un ispettore almeno tre volte nell'arco della sua carriera; da ciò il motivo di un così alto numero di ispettori per dare attuazione alle disposizioni di legge.

l'attuazione della politica educativa nelle classi e nelle scuole; collaborare alla formazione del personale educativo nazionale, assieme alle università; consigliare i dirigenti delle scuole su richiesta del Rettore; fornire consulenze relativamente agli esami, alla gestione del personale educativo e alla scelta del materiale didattico.

4.2 Natura e compiti del servizio ispettivo in Inghilterra

In Gran Bretagna, invece, le scuole sono valutate complessivamente nel loro operato attraverso test periodici somministrati a tutti gli alunni, tesi a verificare la preparazione generale e il rendimento scolastico. I risultati – parametrati a quattro diversi standard, corrispondenti alle quattro nazioni della Gran Bretagna: Inghilterra, Galles, Scozia e Irlanda del Nord – se non soddisfacenti determinano l'immediato intervento dei servizi ispettivi, che in Inghilterra sono affidati all'OFSTED[55]. Questi invierà un Ispettore (*HMIs-His Majesty's Inspectors*) con richiesta perentoria di miglioramento generale dei livelli di apprendimento che, se non ottenuto nel termine assegnato (generalmente entro tre mesi[56]), determina il licenziamento del Dirigente e del corpo docente (in Inghilterra – è bene ricordarlo il personale scolastico – è assunto localmente, non attraverso graduatorie e concorsi nazionali)[57].

---

[55] L'Ofsted (https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted) copre solo l'Inghilterra; l' *Education and Training Inspectorate*-ETI (https://www.etini.gov.uk/) opera nell'Irlanda del Nord, l'His Majesty's Inspectorate of Education in Scotland-HMIE (https://educationinspectorate.gov.scot/) è l'Ispettorato della Scozia, mentre l'Estyn è l'Ispettorato per le scuole in Galles (https://estyn.gov.wales/about-us/). Questi quattro organismi svolgono funzioni simili all'interno dei loro sistemi educativi, sono indipendenti e sono guidati da un *His Majesty's Chief Inspector*, che riferisce direttamente al Parlamento.

[56] «Where a school is judged to have serious weaknesses solely due to safeguarding, we will return within 3 months of the publication of the graded inspection report» *Ofsted, Inspectorate profile, 16 September 2024*. https://www.sici-inspectorates.eu/swfiles/files/SICI_InspectorateProfile_2024_Ofsted.pdf.

[57] A seguito della visita ispettiva, l'Ofsted pubblica sul suo sito web un rapporto sulla scuola. Queste sono valutate per ciascuna area e, nel complesso, con una scala a 4 punti: 1 *oustanding* (Eccellente), 2 *good* (Buono), 3 *requires improvement* (Richiede miglioramenti) e 4 *inadequate* (Inadeguato). Se a seguito di una visita ispettiva, che a sua volta accerti l'esito negativo dei tests, una scuola viene giudicata "inadeguata" in una o più aree, e gli stessi ispettori reputano non sia in grado di operare ex se il miglioramento necessario, allora è sottoposta a misure speciali (*special measures*). Ciò comporta programmi intensivi

L'OFSTED[58] è un organismo indipendente la cui missione istituzionale è quella di garantire che le organizzazioni che forniscono servizi di istruzione, formazione e assistenza all'infanzia in Inghilterra lo facciano secondo standard elevati per bambini e studenti.

L'Inghilterra mette in atto un complesso sistema di monitoraggio delle scuole e del rendimento degli alunni, attraverso l'*English School Testing System*[59].

Sono tre i fattori che si intersecano in questo complesso processo di valutazione:

a. I risultati dei test, principalmente della fase SAT-Standardised Assessment Tests, finalizzati a misurare i progressi e le performance nell'apprendimento.
b. Le ispezioni dell'OSFTED, dove gli Ispettori utilizzano i dati SAT, insieme a una valutazione più ampia del programma scolastico, per formulare giudizi sull'efficacia della scuola.
c. La valutazione del corpo docente, sempre effettuata dall'OFSTED, soprattutto nei primi anni di scuola.

di supporto, sia da parte delle autorità locali, che possono intervenire con finanziamenti ad hoc e risorse aggiuntive, sia da parte del corpo ispettivo che analizza il lavoro di recupero e miglioramento attraverso una serie di visite programmate. Ciò fino a quando il livello di valutazione si emancipa dalla condizione di "inadequate". Qualora, invece, non vi sia possibilità di ottenere il miglioramento richiesto con le risorse professionali presenti, come detto, i dirigenti e il personale docente possono essere licenziati e l' organo di governo può essere sostituito da un comitato esecutivo ad interim (IEB). Le scuole che risultano inadeguate, ma per le quali gli ispettori ritengono che vi sia la capacità di migliorare, ricevono invece un avviso di miglioramento (NtI). « The Department for Education (DfE) may choose to act after an inspection. If a school currently has an 'inadequate' judgement, the structure of its leadership and management may change». *Ofsted, Inspectorate profile, 16 September 2024*.

[58] Qui il sito istituzionale: https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted (consultato il 10 giugno 2025).

[59] Le componenti chiave di tale sistema di valutazione consistono in prove strutturate, che vengono somministrate con vari strumenti, fin dalla scuola dell'infanzia. Si parte con un *Phonics Screening Check*, finalizzato a verificare la capacità dei bambini di decodificare le parole. Si passa poi al *Key Stage 1*, al termine della scuola dell'Infanzia, per valutare le competenze in ingresso nella scuola primaria. Il *Reception Baseline Assessment* (RBA) è un ulteriore strumento diagnostico utilizzato all'inizio della scuola primaria per misurare i progressi degli alunni. Segue il *Multiplication Tables Check*, per la verifica della conoscenza delle tabelline, fino al 12, e si termina con il passaggio più importante, intorno ai 10-11 anni, il *Key Stage 2* con test su inglese (lettura, grammatica, ortografia) e matematica. I risultati di questo test vengono pubblicati e determinano le classifiche scolastiche.

In sostanza, queste rilevazioni servono a misurare i risultati degli alunni rispetto agli standard del programma scolastico nazionale; mirano a fornire informazioni ai genitori sul rendimento scolastico; sono volte a identificare le aree che necessitano di miglioramento.

È importante evidenziare che la STA-Standards and Testing Agency, che gestisce le valutazioni nazionali, è un organismo indipendente, come l'OFSTED.

Secondo il Report del settembre 2024[60], la pianta organica dell'OFSTED comprende 430 Ispettori di Sua Maestà (*His Majesty's Inspectors and Senior His Majesty's Inspectors*) nell'ambito delle sue 1900 unità di personale, cui si aggiungono circa 2300 contratti a ispettori esterni, denominati *Ofsted Inspectors* (OIs).

Le visite ispettive durano generalmente due giorni. «Durante la visita, gli Ispettori intervistano il capo di istituto, gli amministratori, lo staff e gli alunni e tengono conto delle opinioni dei genitori; esaminano inoltre i documenti scolastici. *Trascorrono la maggior parte del loro tempo osservando le lezioni, ponendo particolare attenzione alla qualità dell'insegnamento e all'impatto dello stesso sui processi di apprendimento*. Osservano i progressi, il comportamento e il benessere degli allievi, la promozione del loro sviluppo spirituale, morale, sociale e culturale. Valutano inoltre come le scuole sono guidate e amministrate. La visita si conclude con un incontro di *feedback*, al quale partecipano il capo d'istituto, i docenti collaboratori, il presidente dell'organo di governo della scuola e il maggior numero possibile dei suoi membri»[61].

4.3 Il corpo ispettivo in Italia

Tornando all'Italia, il compito del Dirigente Tecnico (DT), oltre che in funzioni di consulenza e supporto all'autonomia delle istituzioni scolastiche, si esercita nella funzione ispettiva. Si tratta di ispezioni comandate dal Capo Dipartimento (che conseguono a spe-

---

60 *Ofsted, Inspectorate profile, 16 September 2024. Cit.*

61 Chiara EVANGELISTI, OFSTED: *un esempio di best practice. La valutazione delle scuole in Inghilterra*, web magazine "Scuola7"-314, gennaio 2023, https://www.scuola7.it/2023/314/ofsted-un-esempio-di-best-practice/ . Il corsivo è nostro.

cifiche segnalazioni o denunce) ovvero ricomprese nell'attività dei NEV-Nuclei di Valutazione Esterna, una sorta di programma di monitoraggio delle Istituzioni scolastiche durante il quale il Dirigente tecnico si trattiene per almeno due giorni nella scuola designata a ricevere la visita ispettiva, dove controllerà soprattutto la conformità amministrativo-contabile (tenuta dei registri, contratti di lavoro a tempo determinato – supplenze – bilancio – Piano triennale delle attività – gestione degli esami…).

Considerato il numero davvero esiguo di personale dirigenziale presente e tenuto conto che ciascun Dirigente tecnico non riesce a svolgere più di cinque o sei visite l'anno (ma non tutti i Dirigenti Tecnici partecipano dei NEV), il numero complessivo di scuole ispezionate non supera le 200 l'anno, a fronte di oltre 7000 istituzioni del sistema scolastico italiano.

Inoltre, vi è da evidenziare che nel novero dei Dirigenti nominati ai sensi dell'art. 19, comma 6 del D.Lgs 165/2001, sussistono casi in cui è totalmente sciolto il legame tra l'incarico conferito e la provenienza scolastica, essendovi DT che non hanno mai esercitato la funzione docente. Anche nell'ultimo concorso per Dirigenti Tecnici – attualmente in svolgimento – le competenze richieste afferiscono soprattutto all'ambito giuridico-amministrativo e contabile, rimanendo sullo sfondo la competenza pedagogica e didattica, un tempo asse centrale di queste figure. Ciò che viene richiesto nei concorsi è una conoscenza nozionistica di alcune correnti o movimenti pedagogici, testata attraverso la redazione di un testo scritto o, preliminarmente, con la somministrazione di un test a risposta multipla.

Con Decreto direttoriale n. 2269 del 9 dicembre 2024 è stato bandito l'ultimo concorso ispettivo, tuttora in corso. I candidati sono 5.967 a fronte di 145 posti messi a bando.

Il precedente concorso ispettivo era stato bandito nel 2008 e i vincitori presero servizio quattro anni dopo.

Nel 2022, con Decreto Ministeriale 21 febbraio 2022, n. 41, sono state pubblicate le linee guida sulla funzione tecnico ispettiva ovvero le "modalità di esercizio della funzione tecnico-ispettiva"[62].

[62] Nelle intenzioni del Ministero, secondo quanto riportato nel Decreto Ministeriale n. 41 del 2022, il ruolo dei Dirigenti Tecnici, oltre a mantenere le funzioni di controllo amministrativo e didattico, promuovendo autonomia e coesione, dovrebbe evolversi dalla mera

Si tratta di una sorta di "decalogo" dove le competenze sono fissate sulla carta. Non vi è un percorso formativo per gli Ispettori del Ministero dell'Istruzione: si diventa Ispettori per aver superato un concorso, cioè per aver risposto a un test preselettivo con domande a scelta multipla, ed inoltre per aver svolto due prove scritte (una con studio di caso) ed un colloquio. A differenza dei colleghi francesi e inglesi, che devono affrontare specifici percorsi in scuole di alta formazione, si presuppone che gli ispettori italiani possiedano già le competenze richieste, testate con le prove suddette tra migliaia di candidati.

4.3 I Dirigenti amministrativi (ex Provveditori)

Per il settore amministrativo, invece, è previsto un corso-concorso presso la SNA, la Scuola Nazionale dell'Amministrazione. Dopo aver superato la prova preselettiva, con test "a crocette" (60 quesiti su diritto, economia, politiche pubbliche, inglese, competenze comportamentali), seguono tre prove scritte (diritto/economia/management, problem solving, relazione in inglese) e infine una prova orale su competenze giuridiche, economiche, di management pubblico, analisi delle politiche e lingua inglese. I vincitori seguono per un anno un corso di formazione – sulle stesse materie – presso la SNA. L'obiettivo è quello di formare dirigenti per la Pubblica Amministrazione, con una preparazione di base uguale per tutti, una sorta di "ruolo unico" della dirigenza pubblica. A tal punto, il vincitore è assegnato ad una delle amministrazioni dello Stato sulla base del-

vigilanza al supporto attivo all'innovazione, alla formazione e alla valutazione del sistema scolastico (inclusi STEM, competenze digitali, educazione civica). In realtà era già questo il cuore della funzione tecnico-ispettiva.
Le linee guida articolano le attività in cinque aree principali: supporto alla progettazione, supporto alla valutazione, supporto tecnico-didattico-pedagogico, supporto tecnico-scientifico per le innovazioni e accertamenti ispettivi. Il contributo dei dirigenti tecnici all'innovazione viene così riassunto: «Questi favoriranno lo sviluppo della formazione dei docenti sulla didattica orientativa e sulla didattica per competenze, sulle metodologie di tipo collaborativo ed esperienziale; una formazione tale da promuovere la motivazione all'apprendimento degli studenti, sostenere i processi di apprendimento, nonché consentire il superamento di una didattica trasmissiva, sempre più tesa al successo formativo di tutti e di ciascuno, nel rispetto della libertà di insegnamento, che punti ad una professionalità orientata alla ricerca»

la graduatoria di merito e delle domande dei novelli dirigenti, senza che venga operato un "matching" tra il profilo del candidato e le competenze richieste nell'ufficio di destinazione. Oppure, dopo un primo periodo di prova – come è realmente accaduto – al Ministero dell'Istruzione può essere assegnato un dirigente proveniente dai Monopoli di Stato o dall'Agenzia del Demanio o dal Ministero dell'Economia, nell'ambito della mobilità professionale.

Vi è qui da considerare che, nella loro funzione esecutiva, i dirigenti danno attuazione a provvedimenti, i quali impattano fortemente con la vita scolastica. Una cd "circolare ministeriale" impartisce istruzioni a migliaia di docenti…Che essa sia formata da un dirigente che non abbia avuto e non abbia contatti diretti con le scuole, che non abbia esperienza e competenza pedagogica e didattica, comporta – nella maggior parte dei casi – che le indicazioni siano completamente decontestualizzate, astratte, persino moleste nei confronti di un lavoro che non dovrebbe mai allontanarsi dalla sfera della sensibilità pedagogica e che, nella prospettiva di chi non ha esperienza alcuna della relazione educativa, può essere assimilato (declassato) a semplice attività di custodia.

L'aver esercitato per diversi anni tale incarico, dapprima presso un'amministrazione periferica e poi presso l'amministrazione centrale – quando ancora esisteva una scuola di formazione del Ministero della Pubblica Istruzione, poi sostituita dalla SNA – mi ha dato modo di osservare de visu tale cambio di paradigma e la diversa percezione che i docenti stessi avvertivano ed ora avvertono in relazione all'intervento dei dirigenti tecnici nelle scuole o all'intervento dei nuovi dirigenti che hanno sostituito i vecchi Provveditori.

5. L'organizzazione in funzione del fine

Nella breve descrizione che abbiamo svolto sull'organizzazione dei Ministeri e, in particolare, sui corpi ispettivi di Francia e Inghilterra, abbiamo potuto notare alcune sostanziali differenze, che riteniamo opportuno qui evidenziare, sintetizzandole.

a. Il corpo ispettivo deve mantenere una sua indipendenza dall'organo politico e dai vertici amministrativi. Così in Francia e, in maniera ancor più evidente, così accade in Inghilterra, come abbiamo visto con l'OFSTED, che è un Dipartimento collaborante ma non dipendente dal *Department for Education* (equivalente del nostro Ministero dell'Istruzione). Infatti, il capo degli Ispettori, *His Mayesty Chief Inspector*, riferisce direttamente al Parlamento. In Italia, fino alla riforma degli anni Settanta, gli Ispettori e i Provveditori riferivano direttamente al Ministro, ora hanno una dipendenza funzionale dal Capo Dipartimento e una dipendenza diretta dai Direttori generali, con i quali sottoscrivono il contratto di lavoro e dai quali vengono valutati per il loro operato, ai fini della retribuzione di risultato (articolata in quattro fasce stipendiali). Vi è quindi addirittura un vincolo di natura economica oltre che di subordinazione gerarchica.
b. La funzione tecnico ispettiva si è sempre più appiattita su compiti di verifica amministrativa e contabile, riducendo al minimo il ruolo importante che rivestivano un tempo i dirigenti sul controllo di efficacia dell'azione didattica e dell'operato delle scuole nel loro insieme. Non si tratta di minare la libertà di insegnamento, ma di instaurare – negli incontri a ciò dedicati – un dialogo dal punto di vista pedagogico che richiede competenze elevate. In Francia, come in Inghilterra, gli ispettori assistono alle lezioni dei docenti, con ciò monitorando la funzionalità dell'intero sistema. Non vengono sindacati i metodi, quanto la qualità e l'efficacia dell'azione formativa, a difesa del diritto di alunni e studenti ad avere un'istruzione di qualità, basandosi sul principio che elevando gli standard nell'istruzione si possa migliorare la qualità della vita. Per questo, nella dichiarazione dei valori dell'Ofsted, si dice: *We put children and learners first, and we are independent, evidence-led, accountable and transparent.*
c. Le famiglie dovrebbero essere maggiormente coinvolte e partecipi nel monitoraggio di efficacia del sistema scolastico. È sempre l'Ofsted ad affermare: *We report directly to Parliament*, parents, *carers and commissioners*. L'attuale sistema *di*

valutazione, presente in Italia, esclude categoricamente ogni coinvolgimento delle famiglie nella valutazione dell'attività scolastica. Tuttavia, un indirizzo incoraggiante in senso contrario viene dall'Osservatorio nazionale per la condizione delle persone con disabilità, dove il punto è stato affrontato sulla base di quanto sancito dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità[63], con la proposta di uno specifico ruolo delle famiglie a valutare il sistema scolastico globalmente inteso (non i singoli docenti). Per questo è stato proposto uno strumento elaborato nell'ambito del Progetto europeo EBE EUSMOSI, da Cottini et alii[64].

d. La selezione e le procedure concorsuali che portano a ricoprire un ruolo direttivo nell'Amministrazione dell'Istruzione devono mirare a verificare le competenze pedagogiche e didattiche dei candidati, oltre che le loro attitudini. È un segnale significativo che in Francia il numero dei candidati non sia mai superiore a 3 volte il numero dei posti messi a bando, mentre nell'ultimo concorso per la carriera ispettiva il rapporto tra posti disponibili e candidati sia di 1 a 41. La provenienza dalla scuola deve essere inoltre un requisito ineludibile sia per la dirigenza tecnica che amministrativa.

e. La competenza pedagogica deve pervadere l'ambito direttivo del sistema scolastico. Abbiamo visto che in Francia a capo delle *Académies* è posto un *Recteur*, nominato dal Presidente della Repubblica (non dal Ministro dell'Istruzione), che sovrintende a scuole e università in quella regione, ed è un professore universitario. Questo nesso tra pedagogia e governo della scuola era presente anche in Italia, fino al 1970, e va ripristinato.

---

[63] Secondo quanto sancito all'art. 33, comma 3 della CRPD, la società civile - in particolare le persone con disabilità e le loro associazioni più rappresentative - è associata e deve essere pienamente partecipe al processo di monitoraggio.

[64] L. COTTINI et alii, *A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness*, in «Form@re - Open Journal per la formazione in rete» Num. 2, Vol. 16, anno 2016, pp. 65-87

In conclusione, un sistema ispettivo così depotenziato non può funzionare, sia riguardo alle risorse sul campo, cioè al numero degli Ispettori in servizio, sia riguardo alla visione del loro ruolo all'interno del sistema di istruzione e al loro profilo professionale.

Se è vero, come abbiamo visto, che agli inizi della sua storia il Ministero della Pubblica Istruzione ha funzionato con circa 90 addetti, va anche detto che nel 2010 tale numero era aumentato fino a 11.000 unità di personale, ridotte poi a circa 5.000, a seguito della *Spending Review* di quell'anno. Certamente, l'attuale contingente di 90 dirigenti tecnici non può far fronte alle esigenze di un sistema scolastico con più di 7.000 istituzioni scolastiche ed oltre 40.000 punti di erogazione del servizio. A meno che non si opti per un ordinamento simile al modello finlandese: un sistema fondato sulla fiducia, come ci ha spiegato Pirjo Koivula, nel numero 5 di questa Rivista[65], dove non esistono ispettori, che poggia però su una cultura dello Stato inteso come comunità, su un senso di responsabilità e su un'educazione civica ben diversi dalla nostra.

Se invece si reputa giusto mantenere una funzione tecnica e ispettiva all'interno del Ministero dell'Istruzione, occorre anzitutto potenziarla, anche ispirandosi alle esperienze di altri Paesi europei che attribuiscono a tale funzione un ruolo centrale. Si pensi, allora ai 4.300 ispettori della Francia, ai 2.730 ispettori della sola Inghilterra, ai 560 ispettori della Baviera…

Scrive Raffaele Laporta, nella sua Prefazione al libro di Santamaita sulla Storia della scuola che «L'azione del nostro sistema scolastico è stata sempre rallentata dalla sua burocrazia; ma di questo aspetto è difficile fare la storia…»[66]. In realtà noi siamo dell'avviso che solo una maggior competenza pedagogica di coloro che sono responsabili del governo della scuola possa rendere più agevole il compito delle scuole stesse.

Luciano Rondanini – Ispettore scolastico che per tanti anni ha prestato servizio in Emilia-Romagna – commentando l'articolazione delle prove dell'ultimo concorso per la carriera ispettiva, ha scritto

---

[65] Pirjo KOIVULA, *How to support learning and school attendance,* in «La Scuola e l'Uomo - Ricerca», n. 5, 2024, pp. 51-57.

[66] Raffaele LAPORTA, *Prefazione* a S. SANTAMAITA, *Storia della Scuola. Dalla Scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano 2021, p. XIII.

che « in particolare, le competenze di natura educativa e didattica lasciano il posto ad ambiti riconducibili ad aspetti giuridici, amministrativi e contabili. Si tratta, naturalmente, di elementi di indubbia rilevanza, ma che lasciano inevitabilmente in ombra un tratto professionale di cultura psicopedagogica di cui si avverte oggi un estremo bisogno»[67].

Ripristinare il nesso tra carriera docente e carriera dirigente, sia per quanto riguarda la funzione tecnico-ispettiva (la cui pianta organica andrebbe sicuramente implementata), sia per quanto riguarda la funzione amministrativa, riporterebbe l'organizzazione generale dell'istruzione a lavorare in funzione di un fine.

Bibliografia

Bori A., Evangelisti C., *Il dirigente tecnico e le sfide della valutazione. Contesto italiano e prospettive europee*, Anicia, Roma 2022.

Cassese S., *La formazione dello Stato amministrativo*, Giuffré, Milano 1974.

Cassese S., *Le basi del diritto amministrativo*, Garzanti, Milano 1995.

Cassese S., *La nozione comunitaria di pubblica amministrazione*, in «Giornale di diritto amministrativo», 1996, 10.

Cassese S. E Mattarella B.G. (a cura di), *Gli uffici di staff nelle pubbliche amministrazioni italiane e straniere*, Istituto di ricerche sulla pubblica amministrazione, Roma 2007.

Cerulli Irelli V., *Sussidiarietà (dir. amm.)*, in *Enciclopedia giuridica*. *Aggiornamento*, 12° vol., Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2004, *ad vocem*.

Ciambrone R., *Pedagogia, Psicologia, Scienze dell'Educazione. Intrecci culturali, storici e scientifici*, in «Nuova Secondaria» – n. 4, dicembre 2024, pp. 119-129.

Cocconi M., *La riorganizzazione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca,* in «Giornale di Diritto Amministrativo», 2015, 1.

Cottini et alii, *A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness*, in «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», 2, 16, 2016, pp. 65-87.

Della Cananea G., *L'Unione europea. Un ordinamento composito*, Roma 2003.

[67] Luciano RONDANINI, *La funzione ispettiva in ambito europeo*, 5 febbraio 2025, web magazine Erickson: https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/la-funzione-ispettiva-in-ambito-europeo (consultato il 10 giugno 2025).

Evangelisti C., *I "corpi ispettivi" nella scuola francese. Un sistema articolato per garantire la qualità di tutte le scuole*, in «Scuola 7», n. 333 del 14 maggio 2023.

Fiorentino L. (a cura di), *L'organizzazione centrale dello Stato tra tentativi di innovazione e conservazione*, Editoriale Scientifica, Napoli 2012.

Franchini C., *Ministeri*, in *Dizionario di diritto pubblico*, diretto da S. Cassese, 4° vol., Milano 2006, *ad vocem*.

Giannini M.S., *In principio sono le funzioni*, in «Amministrazione civile», 1959, n. 23, II.

Giannini M.S., *Il pubblico potere. Stati e amministrazioni pubbliche*, Il Mulino, Bologna 1986.

Gouldner A.W., *Patterns of industrial bureaucracy*, Free Press, Glencoe 1954.

Hinna A., *Organizzazione e cambiamento nelle pubbliche amministrazioni,* Carocci, Roma 2009.

INDIRE – Unità italiana di Eurydice, *Sistemi educativi europei 2024/2025: grafici e principali caratteristiche in alcuni paesi*, Firenze, marzo 2025. Su https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2025/03/Quaderno_60_File-per-WEB.pdf.

Manca A.G., *Struttura ed evoluzione dell'amministrazione della pubblica istruzione nella monarchia costituzionale italiana (1861-1922)*, in «Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento», v. XXXIV, 2008 , n. 1.1 (2009)

Mattarelli E., *La valutazione dei sistemi scolastici in Italia, Finlandia e Spagna, in un'ottica comparativa*, in «Pedagogia oggi», vol. 21, n. 1, 2023.

Merton R.K., *Teoria e struttura sociale*, Il Mulino, Bologna 1970.

Ministero della Pubblica Istruzione, *Annuario della Pubblica Istruzione,* 1861.

Napolitano G. (a cura di), *Diritto amministrativo comparato*, Giuffrè editore, Milano 2007.

Melis G., *Storia dell'amministrazione italiana (*1861-1993*)*, Bologna 1996.

OFSTED, *Ofsted, Inspectorate profile, 16 September 2024.* Su https://www.sici-inspectorates.eu/swfiles/files/SICI_InspectorateProfile_2024_Ofsted.pdf.

Pajno A., L. Torchia (a cura di), *La riforma del governo*, Bologna 2000.

Rondanini L., *La funzione ispettiva in ambito europeo*, 5 febbraio 2025, web magazine Erickson: https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/la-funzione-ispettiva-in-ambito-europeo.

Sandulli A., Vesperini G., *L'organizzazione dello Stato unitario*, in «Rivista trimestrale di diritto pubblico», 2011, 1, pp. 47 ss.

Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Pearson, Milano 2021.

Sciullo G., *L'organizzazione amministrativa*, Principi, Torino 2013.

Serrani D., *L'organizzazione per ministeri. L'amministrazione centrale dello Stato nel periodo repubblicano*, Officina edizioni, Roma 1979.

Torchia L., *Il riordino dell'amministrazione centrale: criteri, condizioni e strumenti*, in «Diritto pubblico», 1999.

Torchia L. (a cura di), *Il sistema amministrativo*, Il Mulino, Bologna 2009.

Integrazione interculturale e partecipazione delle famiglie nella scuola dell'infanzia: il caso delle famiglie migranti cinesi come banco di prova pedagogico

Intercultural integration and family participation in nursery schools: the case of Chinese migrant families as a pedagogical test case

Yao Liu e Andrea Porcarelli[68]

Università di Padova

@ – Corresponding author: yao.liu@studenti.unipd.it

Sommario:

Il contributo propone una riflessione pedagogica sul rapporto scuola–famiglia in contesto migratorio, assumendo la scuola dell'infanzia come spazio privilegiato di osservazione e di costruzione dell'alleanza educativa. A partire da una critica al paradigma del deficit, l'articolo sviluppa una cornice teorica fondata su prospettive costruttiviste dell'interculturalità, con particolare riferimento ai concetti di "piccola cultura" e senso di appartenenza. In tale prospettiva, l'educazione interculturale viene ripensata non come trasmissione di conoscenze sulle "culture altre", ma come processo relazionale e situato, in cui bambini, famiglie e insegnanti negoziano quotidianamente significati, pratiche e identità all'interno di una comunità educativa in divenire.

Il caso delle famiglie migranti cinesi in Italia viene assunto come banco di prova teorico ed euristico per interrogare criticamente le ca-

[68] L'articolo è frutto di elaborazione condivisa dei due Autori, dal punto di vista redazionale i capitoli 1, 2 e 4 sono da attribuire ad Andrea Porcarelli, i capitoli 3, 5 e 6 a Yao Liu.

tegorie interpretative tradizionalmente utilizzate nel rapporto scuola–famiglia. Dopo una ricostruzione del profilo storico, sociale ed educativo della presenza cinese in Italia, l'articolo evidenzia come le dinamiche di partecipazione e coinvolgimento educativo non possano essere comprese ricorrendo a letture culturaliste o statiche, ma richiedano un'analisi attenta ai contesti istituzionali, alle traiettorie migratorie e alle pratiche educative concrete. Nella parte conclusiva viene delineato un possibile disegno di ricerca empirica di tipo qualitativo e interpretativo, strutturato come studio di caso multiplo comparativo in diverse tipologie di scuole dell'infanzia. La ricerca intende esplorare le modalità attraverso cui si costruiscono – o si ostacolano – l'alleanza educativa e il senso di appartenenza nei contesti prescolari, contribuendo allo sviluppo di pratiche pedagogiche più inclusive, riflessive e sensibili alla complessità dei processi interculturali.

Parole chiave:

alleanza educativa, scuola dell'infanzia, educazione interculturale, famiglie migranti cinesi, senso di appartenenza, prospettive costruttiviste dell'interculturalità.

Abstract:

This paper offers a pedagogical reflection on the school–family relationship in migrant contexts, considering early childhood education as a privileged space for observing and building educational alliances. Starting from a critique of the deficit paradigm, the article develops a theoretical framework grounded in constructivist perspectives on interculturality, with particular reference to the concepts of "small culture" and sense of belonging. Within this perspective, intercultural education is rethought not as the transmission of knowledge about "other cultures," but as a situated and relational process in which children, families, and teachers daily negotiate meanings, practices, and identities within an evolving educational community.

The case of Chinese migrant families in Italy is used as a theoretical and heuristic lens to critically examine the interpretative categories traditionally employed in the school–family relationship. After outlining the historical, social, and educational profile of the Chinese presence in Italy, the article shows how dynamics of participation and educational involvement cannot be adequately understood through static or culturalist readings, but instead require close attention to institutional contexts, migratory trajectories, and everyday educational practices. In the final section, the paper outlines a possible qualitative and interpretative research design, structured as a comparative multiple case study across different types of early childhood education settings. The proposed research aims to explore how educational alliances and senses of belonging are constructed – or hindered – within preschool contexts, contributing to the development of more inclusive, reflective, and context-sensitive pedagogical practices in intercultural education.

Keywords:

educational alliance, early childhood education, intercultural education, Chinese migrant families, sense of belonging, constructivist perspectives on interculturality.

La prima infanzia è un periodo della vita in cui lo sviluppo e l'apprendimento si realizzano con grande rapidità ed in cui prendono forma sia le basi del carattere e della personalità di ciascuno, sia i semi generativi delle competenze più profonde. Negli ultimi decenni, l'educazione della prima infanzia è stata oggetto di una crescente attenzione a livello internazionale, sia sul piano delle politiche educative sia su quello della riflessione pedagogica. Organismi sovranazionali come l'UNESCO, l'OCSE e la Commissione Europea hanno prodotto documenti di indirizzo che riconoscono l'educazione 0–6 come una fase decisiva per lo sviluppo personale, sociale e cognitivo, nonché come ambito strategico per la promozione dell'equità e della coesione sociale. I documenti UNESCO sull'*Early Childhood*

Care and Education[69] e il *Quality Framework for Early Childhood Education and Care*[70] dell'Unione Europea , insieme ai rapporti della serie Starting strong dell'OCSE[71], hanno contribuito a consolidare una visione dell'educazione dell'infanzia non più riducibile a funzione assistenziale, ma intesa come primo segmento di un percorso educativo intenzionale. Al tempo stesso, tali documenti mostrano come la convergenza internazionale sui principi generali conviva con una forte differenziazione dei modelli istituzionali e pedagogici, rendendo particolarmente rilevante una riflessione critica sulle specificità nazionali, come nel caso della scuola dell'infanzia italiana.

La situazione italiana è in linea con quella degli altri Paesi europei, per cui oltre ad una costante attenzione pedagogica alla prima infanzia in genere e alla scuola dell'infanzia in particolare, vi è in questo momento un processo in atto che mira alla realizzazione di un Sistema integrato Zerosei, che si configura come una delle principali sfide in atto. La riflessione pedagogica sulla scuola dell'infanzia è molto vivace da diversi anni, per cui si rende necessario individuare – all'interno di essa – alcuni nodi strategici rilevanti a livello nazionale e internazionale. Un elemento particolarmente significativo nell'ambito della formazione del carattere e della personalità è quello che riguarda il senso di appartenenza, inteso non tanto come partecipazione "militante" alle strutture organizzative di un gruppo

[69] Cfr. UNESCO, *Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transforming Early Childhood Care and Education* (ECCE). UNESCO Paris 2022; UNESCO & UNICEF,. *Global Report on Early.*

[70] European Commission; Council of the European Union, *Council Recommendation on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems* (2019/C 189/02). Publications Office of the European Union, Luxembourg 2019. Si tratta di una Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea che delinea il quadro di riferimento per i sistemi educativi per la prima infanzia, definendo alcune aree chiave come accessibilità, staff, curricolo, governance e monitoraggio per garantire qualità e inclusione.

[71] La serie di rapporti *Starting Strong* dell'OCSE (OECD) rappresenta uno dei principali riferimenti internazionali per l'analisi comparativa delle politiche e delle pratiche di educazione e cura della prima infanzia, mettendo in luce il ruolo strategico della qualità delle interazioni educative e dell'equità dei sistemi ECEC, con una crescente attenzione alle disuguaglianze sociali, culturali e migratorie. Si vedano in particolare: OECD, *Starting Strong VI*: *Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing, Paris 2021; OECD, *Reducing inequalities by investing in early childhood education and care*, OECD Publishing, Paris 2025.

o di una comunità, ma piuttosto come una disposizione interiore che prende forma prima ad un livello profondo - preconscio - per poi strutturarsi in modo progressivo secondo un moto di allargamento a cerchi concentrici.

Una condizione specifica che interagisce con la formazione del senso di appartenenza è quella delle persone migranti, che – proprio in forza di questa condizione – sono in qualche misura "costrette" a porsi domande specifiche in ordine alla propria identità di origine e alle modalità di integrazione all'interno della cultura e della società del Paese che li accoglie. Si entra così in un altro vasto pelago pedagogico, che è quello della pedagogia interculturale, che – in questa sede – ci serve soprattutto come contesto teorico di riferimento e sfondo integratore di una più ampia riflessione del rapporto tra scuola e famiglia nel processo che mira alla costruzione dell'identità personale e del senso di appartenenza ad una comunità. A tal fine è importante superare una sorta di "retorica interculturale" che indossa gli abiti di un politicamente corretto molto generico, senza entrare nel dettaglio delle problematiche specifiche che riguardano i differenti gruppi di persone migranti.

La scelta di focalizzare le modalità con cui si realizzano – concretamente – i processi di integrazione dei bambini migranti di cultura cinese è dettata, da un lato, dallo stretto collegamento di questo tema con un progetto di tesi di dottorato che è attualmente in corso di stesura, ma dall'altro lato con la convinzione per cui il vero "banco di prova" delle categorie pedagogiche che vengono illustrate sia costituito dal modo con cui queste impattano sui percorsi biografici delle persone concrete, che appartengono sempre a culture precise e concrete. Le modalità con cui le scuole dell'infanzia italiane – statali o paritarie – realizzano l'integrazione dei bambini provenienti da famiglie cinesi, migranti di prima o seconda generazione, può costituire un vero e proprio "banco di prova" per saggiare la tenuta delle categorie pedagogiche ed uno spazio euristico in grado di farne emergere di nuove.

1. L'identità della scuola dell'infanzia da un punto di vista pedagogico

1.1 Alle radici della scuola dell'infanzia: una tradizione pedagogica in evoluzione

La scuola dell'infanzia italiana si configura come il risultato di un lungo processo storico e culturale, segnato da scelte pedagogiche non scontate e da un dibattito che ha attraversato, in forme diverse, l'intero Novecento. A differenza di altri segmenti del sistema scolastico, la scuola dell'infanzia nasce in Italia in un'area di confine tra assistenza, educazione e iniziativa sociale. Le prime esperienze ottocentesche, spesso promosse da enti morali, realtà religiose o filantropiche, rispondevano prevalentemente a bisogni di custodia e di tutela dei bambini appartenenti ai ceti popolari[72]. Tuttavia, già in queste forme embrionali si rintracciano intuizioni pedagogiche rilevanti, che progressivamente hanno spostato l'attenzione dal semplice controllo dei minori alla valorizzazione delle potenzialità educative della prima infanzia[73]. La tensione tra una concezione assistenziale e una concezione propriamente educativa costituisce, sin dalle origini, uno dei nodi strutturali del dibattito.

Nel corso del Novecento, e in particolare nel secondo dopoguerra, tale tensione si traduce in un confronto sempre più esplicito sul ruolo educativo della scuola dell'infanzia. L'istituzione della scuola materna statale (Legge 444 del 1968) segna una svolta significativa, non solo sul piano organizzativo, ma soprattutto sul piano simbolico e pedagogico: l'ingresso della scuola dell'infanzia nell'orizzonte dell'istruzione pubblica sancisce il riconoscimento della prima infanzia come fase educativa a pieno titolo, meritevole di progettazione intenzionale e di professionalità specifiche, sottolineando – contestualmente – l'im-

[72] Cfr. E. BECCHI, *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 2010.

[73] Potremmo ricordare, in tal senso, l'opera di Ferrante Aporti, Fröbel, Rosa e Carolina Agazzi e Maria Montessori: pensatrici e pensatori che hanno elaborato approcci, metodologie, quadri di riferimento ed aperto la strada per una possibile futura organizzazione più "istituzionalizzata".

portanza di un contesto sociale e comunitario per l'educazione dei bambini, fin dalla prima infanzia. Questa scelta, tutt'altro che neutrale, riflette una concezione dell'educazione come processo unitario, che affonda le proprie radici nei primi anni di vita e contribuisce in modo decisivo alla formazione della persona. Parallelamente, la tradizione delle scuole dell'infanzia comunali[74] e paritarie[75] ha continuato a svolgere un ruolo cruciale nello sviluppo di pratiche educative innovative, spesso in dialogo con correnti pedagogiche di matrice attivistica e con una forte attenzione alla dimensione comunitaria e relazionale dell'educazione. Si tratta di esperienze che hanno contribuito in modo decisivo a ridefinire l'immagine del bambino come soggetto competente e co-costruttore di significati. Ne emerge un panorama plurale, nel quale l'identità della scuola dell'infanzia italiana non si lascia ricondurre a un modello unico, ma si configura come una tradizione pedagogica condivisa, costruita attraverso il confronto tra soggetti istituzionali diversi e orientata da un comune riferimento al bambino come soggetto di diritti e di potenzialità.

Alcune indicazioni sull'evoluzione dell'approccio pedagogico si può cogliere dall'analisi sequenziale degli ordinamenti per la scuola dell'infanzia[76]. Gli Orientamenti del 1969[77] segnano il passaggio simbolico dalla custodia all'educazione, introducendo una visione del bambino come soggetto attivo e valorizzando il gioco, l'espe-

---

[74] Diverse realtà comunali hanno contribuito alla creazione di scuole significative e importanti, tra queste potremmo ricordare Modena, Bologna e Pistoia, ma particolarmente emblematico è il caso di Reggio Emilia: G. Savigni, *Per la storia delle scuole dell'infanzia e degli asili nido comunali di Reggio Emilia.* "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", 30, 2023, pp. 309-327.

[75] Oltre alle scuole statali e a quelle gestite dagli Enti locali, come i comuni, hanno - in Italia - una consolidata tradizione le scuole paritarie gestite da soggetti - per lo più religiosi (pensiamo a quelle che aderiscono alla FISM) - che sono espressione della società civile e raccolgono antiche e nobili tradizioni pedagogiche di ordini e congregazioni dediti all'educazione. Cfr. G. Chiosso, *Cattolici nella storia della scuola italiana*, Marcianum Press, Venezia 2025.

[76] Cfr. S. S. Macchietti, *Dagli "Orientamenti" del 1991 ad oggi. Ventidue anni di storia della scuola dell'infanzia*. "Studium educationis -Rivista semestrale per le professioni educative", (1) (2014), pp. 97-110; D. Penso, *Insegnare oggi nella scuola dell'infanzia. Bambini, contesti, progettualità e curricolo*, Anicia, Roma 2018.

[77] D.P.R. n. 647 del 10 settembre 1969, recante: *Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali.*

rienza e la globalità dello sviluppo (Bobbio, 2011). Gli Orientamenti del 1991[78] rappresentano un salto qualitativo sul piano pedagogico, esplicitando una concezione più articolata del curricolo, fondata sui campi di esperienza, sulla centralità della relazione educativa e sulla progettualità intenzionale degli insegnanti, in dialogo con le principali correnti dell'attivismo pedagogico e della psicologia dello sviluppo. Nel 2004 vengono definite le norme generali relative alla scuola dell'infanzia, nel contesto di un documento[79] che ripensa integralmente tutto il Primo ciclo, nella prospettiva di quella che – in altra sede[80] – abbiamo definito come modello pedagogico della Personalizzazione coraggiosa, ma che viene presto abrogato per ritornare alla logica del Curricolo. Con le Indicazioni per il curricolo del 2007[81] e, soprattutto, con le Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012[82], la scuola dell'infanzia viene ricollocata all'interno di un percorso unitario di istruzione, in cui si sottolinea sia la specificità dell'approccio ludico e di un'offerta formativa articolata per campi di esperienza, sia la sua caratterizzazione come scuola in senso stretto. In questi documenti si rafforza l'idea di un curricolo aperto, inclusivo e orientato allo sviluppo delle competenze, con una crescente attenzione ai temi della cittadinanza, della pluralità culturale e dell'educazione alla convivenza. Le ultime Indicazioni nazionali del 2025[83] non solo aggiornano il quadro normativo in vigore dal 2012, ma sollecitano anche un ripensamento dei modi in cui la scuola interpreta le sfide dell'educazione personalizzata (stimolando dell'in-

[78] D.M. del 3 giugno 1991, recante: *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*.

[79] Decr. L.vo n. 59 del 19 febbraio 2004, recante *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, che riporta in appendice le Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati, relative alla scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado.

[80] A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Studium, Roma 2021, pp. 283-292.

[81] D.M. 31 luglio 2007, recante: *Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curricolo*.

[82] Decr. Min. n. 254 del 16 novembre 2012, recante: *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

[83] Decr. Min. 9 dicembre 2025, recante: *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

tercultura, della cittadinanza e della partecipazione, in dialogo con un dibattito pedagogico ancora vivo[84].

1.2 La missione educativa della scuola dell'infanzia, oggi

Premesso che ad ogni ordine e grado di scuola compete una missione di tipo educativo[85], vi è una specificità pedagogica nelle modalità con cui questa può essere colta e realizzata nella scuola dell'infanzia. Oggi la scuola dell'infanzia non può essere compresa né come semplice anticipazione della scuola primaria, né come spazio educativo residuale rispetto alla famiglia, ma come istituzione dotata di una propria specificità formativa, orientata allo sviluppo integrale della persona nei primi anni di vita. Tale missione si colloca all'incrocio tra pedagogia generale, pedagogia sociale ed educazione civica, assumendo come riferimento il bambino nella sua globalità corporea, affettiva, cognitiva, relazionale e simbolica. Le finalità della scuola dell'infanzia sono state espresse con chiarezza sempre più lucida negli Orientamenti, prima, e nelle Indicazioni nazionali, poi, come emerge in questo chiaro passaggio che si trova nelle Indicazioni MIM del 2025:

> *La scuola dell'infanzia, per la sua natura di luogo di incontro, partecipazione e cooperazione, è la scuola di ogni bambino in quanto persona umana. Nella promozione della libertà di ciascuno e in un'ottica di continuità con i servizi educativi per l'infanzia e con il primo ciclo di istruzione si pone come principali finalità la maturazione dell'identità personale (nelle sue dimensioni affettive, cogniti-*

---

[84] Il documento è stato affidato per diversi mesi al pubblico dibattito, anche al fine di raccogliere indicazioni correttive, e non sono mancati i contributi pedagogici, anche di segno fortemente critico (più sul piano ideologico che su quello pedagogico in senso stretto), ne indichiamo alcuni a puro titolo esemplificativo: M. R. Strollo, R. Capobianco, *L'educazione interculturale nelle Indicazioni Nazionali: solo una questione multilinguistica?* "Cultura pedagogica e scenari educativi", 3(2) (2025), pp. 18-26; P. Lotti, M. Gentile, *Riforma dei curricoli tra incertezze e futuro: analisi critica delle Nuove Indicazioni Nazionali 2025*. "Cultura pedagogica e scenari educativi", 3(2) (2025), pp. 27-38.

[85] Propriamente parlando la missione della scuola è quella di educare attraverso l'istruzione, di contro alla posizione di quanti sostengono che il suo compito sia solo quello di istruire. Su questo vi è comunque un vivace dibattito pedagogico, di cui diamo conto nel già citato volume, A. Porcarelli, Istituzioni di pedagogia sociale …, cit., p. 276 e sgg.

ve, psicomotorie, morali, religiose e sociali), la progressiva conquista dell'autonomia (in termini di autodirezione e autoregolazione, iniziativa personale, cura di sé), la promozione di una crescita armonica ed equilibrata e del benessere psico-fisico, la costruzione di relazioni sociali positive (secondo modalità amicali, partecipative e cooperative), la collaborazione con gli altri per il raggiungimento di un obiettivo comune (anche nella prospettiva dell'educazione civica), lo sviluppo di competenze comunicative, linguistiche ed espressive, l'avvio al pensiero riflessivo[86].

In questa prospettiva, la scuola dell'infanzia è chiamata a promuovere esperienze educative intenzionali che sostengano la costruzione dell'identità personale e sociale, favorendo l'emergere del senso di sé, della fiducia negli altri e dell'apertura al mondo. La centralità attribuita al gioco, all'esperienza diretta, alla relazione e alla mediazione simbolica non risponde a una logica di semplificazione, ma a una concezione pedagogica che riconosce nella prima infanzia una fase decisiva per la formazione delle strutture di base dell'apprendimento e della convivenza. In questo senso, la missione educativa della scuola dell'infanzia non si esaurisce nella trasmissione di contenuti, ma si configura come accompagnamento intenzionale dei processi di crescita, all'interno di contesti educativi ricchi, significativi e culturalmente orientati.

Un tratto qualificante della missione educativa odierna riguarda la sua esplicita dimensione sociale e pubblica. La scuola dell'infanzia opera infatti come spazio di mediazione tra le biografie familiari dei bambini e gli orizzonti più ampi della comunità e della società, contribuendo alla costruzione di un primo senso di appartenenza a un "noi" educativo. Ciò implica una responsabilità particolare nella promozione di pratiche inclusive, capaci di riconoscere le differenze culturali, linguistiche e sociali non come ostacoli da neutralizzare, ma come elementi costitutivi dell'esperienza educativa. In tale quadro, la missione educativa della scuola dell'infanzia assume una valenza propriamente civica, ponendo le basi per l'educazione alla

[86] MIM - decr. min. 9 dicembre 2025, *allegato*, p. 12.

convivenza democratica, alla partecipazione e al rispetto dell'altro, anche nella prospettiva di una più ampia educazione alla pace[87].

Senza anticipare formalmente contenuti tipici dei gradi scolastici successivi, la scuola dell'infanzia contribuisce alla formazione di disposizioni etiche fondamentali – come l'ascolto, la cooperazione, la gestione dei conflitti e il riconoscimento reciproco – che costituiscono il terreno su cui si innesteranno le competenze di cittadinanza. È proprio in questa capacità di tenere insieme cura educativa, intenzionalità pedagogica e responsabilità sociale che si gioca oggi la missione specifica della scuola dell'infanzia, chiamata a rispondere alle trasformazioni culturali e demografiche senza rinunciare alla propria identità.

1.3 Identità pedagogica della scuola dell'infanzia

La scuola dell'infanzia si configura come un ambiente di apprendimento di tipo immersivo, che svolge una specifica funzione di cerniera rispetto ai mondi vitali dei bambini, rispetto ai quali deve configurarsi come una sorta di sintesi pedagogica tra continuità e discontinuità. Essa si fonda sull'assunzione del bambino come soggetto attivo, competente e portatore di senso, inserito fin dall'inizio della vita in una rete di relazioni significative, simboliche e sociali. In questa prospettiva, la scuola dell'infanzia non si configura come uno spazio preparatorio o propedeutico, ma come un ambiente educativo dotato di una propria coerenza interna, orientato allo sviluppo globale della persona e alla costruzione delle condizioni che rendono possibile l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Uno degli elementi più caratterizzanti di tale identità è la scelta di organizzare l'esperienza educativa non per discipline, ma per campi di esperienza. Questa opzione non risponde a una logica di semplificazione didattica, bensì a una precisa visione pedagogica ed epistemologica, che riconosce come, nella prima infanzia, l'esperienza del mondo si dia in forma integrata, corporea e situata, prima che analitica e formalizzata.

---

[87] M. Montanari, *Promuovere l'educazione alla pace come pratica di prevenzione inclusiva nella Scuola dell'Infanzia e Primaria*. "Form@re", 23(3) (2023), pp. 229-241.

Un curricolo per la scuola dell'infanzia dovrebbe presentarsi nella forma di un progetto che, tenendo conto delle caratteristiche e delle singolarità dei bambini, dell'ambiente sociale di riferimento, delle risorse disponibili, dichiari ed espliciti attraverso quali proposte, attività, esperienze, strategie educative intende assicurare che tutti i bambini possano potenziare quelle capacità che appaiono essere aspetti irrinunciabili dello sviluppo. Il curricolo esplicito, dunque, fa riferimento ai saperi dei bambini e quindi ai campi di esperienza. (...) La Field Theory sostiene che ogni essere umano vive in un campo in cui tutti gli elementi che entrano ed escono, nonché tutti gli eventi che vi accadono, sono strutturalmente interagenti e ne sono a loro volta influenzati. In campo psicologico questa teoria si traduce nel fatto che nel momento in cui interviene qualcosa, si modifica anche il tutto: ogni individuo interagisce con il gruppo, lo influenza e contemporaneamente ne è influenzato. Il campo viene poi definito di esperienza in quanto l'esperienza è il fondamento della conoscenza stessa.[88]

I campi di esperienza rappresentano, in questo senso, ambiti di significato entro cui il bambino incontra il reale attraverso l'azione, il gioco, il linguaggio, la relazione e la mediazione simbolica, costruendo progressivamente categorie di comprensione e di orientamento. Essi consentono di tenere insieme dimensioni cognitive, affettive, sociali ed espressive, evitando una frammentazione precoce del sapere e rispettando la logica evolutiva dell'apprendimento infantile. In tale contesto si colloca anche la centralità della dimensione del gioco, che per il bambino non è semplicemente uno spazio ludico (così come possiamo intenderlo noi adulti), ma è un vero e proprio ambiente mentale in cui prende forma e assume significato la sua vita interiore; "infatti, specie nella prima infanzia, il bambino si esprime sostanzialmente attraverso il gioco, il quale perciò, come è già stato sottolineato, può essere considerato la sua voce"[89]. Il gioco, in primo luogo, esprime il piacere di vivere e restituisce il senso dell'esistere,

[88] D. Penso, *Insegnare oggi nella scuola dell'infanzia. Bambini, contesti, progettualità e curricolo*, Anicia, Roma 2018, p. 261.

[89] A. Bondioli, D. Savio, *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma 2018, p. 182.

ma esprime anche il senso di efficacia e di padronanza della mente e del corpo, fino a configurarsi come spazio di modulazione dell'affettività del bambino, anche in rapporto ai ruoli sociali e alle relazioni interpersonali. Soprattutto il gioco simbolico si configura come un intreccio di competenze – soprattutto trasversali – che vengono così acquisite nella loro forma embrionale, ma mettono radici ad un livello molto profondo, che i bambini porteranno con sé per tutta la vita.

Un ulteriore tratto costitutivo dell'identità pedagogica della scuola dell'infanzia è l'attenzione alla dimensione relazionale e comunitaria dell'educazione, un contesto ad alta densità relazionale, nel quale la qualità delle interazioni tra adulti e bambini, tra pari e tra scuola e famiglia assume un valore educativo decisivo. La scuola dell'infanzia si configura come una comunità educativa in cui l'apprendimento si intreccia costantemente con l'esperienza della convivenza, del riconoscimento reciproco e della partecipazione. In tale contesto, le relazioni tra pari, così come quelle tra bambini e adulti, assumono una funzione formativa centrale, contribuendo alla costruzione dell'identità personale e del senso di appartenenza. Questa dimensione comunitaria non è un semplice sfondo dell'azione educativa, ma uno degli oggetti privilegiati della progettazione pedagogica, soprattutto in contesti caratterizzati da pluralità culturale e sociale, in cui anche la dimensione emotiva delle relazioni gioca un ruolo importante e significativo[90].

L'identità pedagogica della scuola dell'infanzia si caratterizza, nel suo complesso, per una concezione inclusiva dell'educazione, che non si limita a integrare soggetti portatori di bisogni specifici,

[90] Scrive Angela Perucca: Nell'ambiente di apprendimento l'organizzazione logistica, le attrezzature didattiche, la possibilità di usare giochi e materiali è sicuramente importante, ma non bisogna dimenticare che sono le persone ad avere il primato nell'esperienza del bambino; la loro presenza è fortemente significativa, la loro disponibilità e la loro normatività disegnano l'aura di significato dello stare e dell'agire insieme, tanto sul piano cognitivo, quanto su quello affettivo. Gli schemi affettivi e quelli cognitivi costituiscono, d'altro canto, aspetti complementari del sistema d'azione del bambino e la loro coniugazione fonda la comunità dell'esperienza in quanto il bambino non accede agli apprendimenti senza una componente affettiva di interesse e di motivazione; per converso, ogni attività, anche se orientata ai sentimenti, comporta sempre implicazioni cognitive" (A. Perucca, *Esperienza dell'infanzia e società globale*, in A. Bobbio, T. Grange - a cura di - *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*, p. 38).

ma interroga criticamente le pratiche educative nella loro capacità di accogliere e valorizzare le differenze. In questa prospettiva, l'inclusione non è un compito aggiuntivo, ma una dimensione costitutiva dell'agire educativo, che attraversa il curricolo, le modalità relazionali, i linguaggi simbolici e le forme di partecipazione. La scuola dell'infanzia, proprio per la sua natura non selettiva e per la centralità attribuita all'esperienza, rappresenta un contesto privilegiato per sperimentare pratiche educative capaci di coniugare equità, riconoscimento e qualità pedagogica, anche nel contesto del dialogo interculturale[91].

1.4 La sfida del sistema integrato Zerosei

L'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni rappresenta uno dei passaggi più significativi e, al tempo stesso, più complessi dell'attuale configurazione del sistema educativo italiano. Con il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, il legislatore ha inteso superare la storica frattura tra servizi educativi per la prima infanzia (0–3) e scuola dell'infanzia (3–6), promuovendo una visione unitaria dei processi educativi nei primi anni di vita. Tuttavia, al di là della cornice normativa, la vera posta in gioco del sistema Zerosei è di natura eminentemente pedagogica, poiché interpella in modo diretto l'identità, le pratiche e le culture professionali dei diversi servizi coinvolti. Il cuore della sfida consiste nel costruire una continuità educativa che tenga conto della specificità di ciascuno dei due segmenti e non si configuri come una semplice omologazione, anche se alcune mediazioni concettuali sono necessarie. Le Linee pedagogiche emanate dal Ministero dell'istruzione[92] chiariscono molti degli elementi che dovrebbero guidare

[91] Cfr. I. Bolognesi, Insieme per crescere. *Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2013.

[92] La denominazione del Ministero in oggetto deve essere monitorata con attenzione, perché ha cambiato nome molte volte nel corso degli anni (MPI, MIUR, MI, ora MIM), al momento dell'emanazione del provvedimento in oggetto la denominazione istituzionale era quella indicata nel testo, per cui il documento può essere citato in questo modo: Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* (D.M. 334/2021, 22 novembre 2021). L'allegato al decreto, che contiene le Linee pedagogiche (e che cite-

l'azione dei soggetti che – sul territorio nazionale – sono chiamati a dare le gambe a questa ambiziosa intuizione.

> *Si tratta di progettare insieme, nel rispetto delle competenze istituzionali, condizioni di apprendimento e di socializzazione che garantiscano a ogni bambino il diritto soggettivo all'educazione e consentano a ciascuno di sentirsi riconosciuto e accolto nella propria unicità e diversità. Il bambino non è solo un piccolo che sta crescendo, destinatario di interventi e cure, ma è un soggetto di diritto che, all'interno della famiglia, della società e delle istituzioni educative, deve poter esercitare le prime forme di cittadinanza attiva. Dare valore e sostenere una rete di servizi educativi e scuole dell'infanzia per tutti, capaci di innovarsi, di rispondere a nuovi bisogni, di essere luoghi di benessere, di promozione di equità, di inclusione, di integrazione culturale e sociale, di conciliazione rappresenta un contributo importante all'attuazione degli articoli 2, 3 e 31 della Costituzione*[93].

In questa prospettiva, il sistema Zerosei può essere letto come un dispositivo che sollecita una riflessione più profonda sulla natura dell'educazione nella prima infanzia. Esso invita a ripensare il rapporto tra cura ed educazione, superando dicotomie storiche che hanno a lungo segnato il dibattito, e riconoscendo come la dimensione della cura costituisca un elemento strutturale dell'azione educativa, e non una sua premessa ancillare. Tale riconoscimento assume un rilievo particolare nei contesti caratterizzati da pluralità culturale e sociale, in cui le pratiche di cura e le rappresentazioni dell'infanzia possono assumere significati differenti, richiedendo un'attenta mediazione pedagogica. Un ulteriore nodo critico riguarda la costruzione di una reale continuità curricolare, intesa non come anticipazione dei contenuti o standardizzazione delle esperienze, ma come coerenza educativa nei criteri che orientano l'azione. In questo senso, il riferimento ai campi di esperienza, alla centralità del gioco, all'os-

remo secondo l'impaginazione del PDF scaricabile dal sito del MIM) si aprono con una dedica a Giancarlo Cerini, un caro amico di chi scrive, che ha coordinato la Commissione ministeriale a cui si deve la redazione delle Linee stesse.

[93] Ivi, p. 6.

servazione e alla documentazione può costituire un terreno comune di dialogo tra i diversi segmenti del sistema, a condizione che tali dispositivi vengano assunti come strumenti di riflessione pedagogica condivisa e non come formule prescrittive, il tutto guidato dalla "bussola pedagogica" della centralità del bambino[94].

Infine, la sfida del sistema integrato Zerosei va letta anche in relazione alla missione sociale della scuola dell'infanzia e dei servizi educativi per la prima infanzia. In una società attraversata da crescenti disuguaglianze e da processi migratori complessi, il sistema Zerosei può rappresentare un'opportunità strategica per promuovere equità educativa, contrastare precocemente le forme di esclusione e sostenere la costruzione del senso di appartenenza fin dai primi anni di vita. Tuttavia, ciò richiede che l'integrazione tra servizi non sia ridotta a un problema di governance, ma venga assunta come un progetto pedagogico condiviso, capace di tenere insieme qualità educativa, inclusione e responsabilità pubblica. A maggior ragione tale logica richiede un approccio sociale improntato alla logica della sussidiarietà, che realizzi con le famiglie una forte alleanza educativa, che è importante a tutte le età, ma risulta assolutamente imprescindibile nella prima infanzia, come ben sottolineato dalle Linee guida del Ministero:

> *Servizi educativi e scuole dell'infanzia segnano l'ingresso del bambino in una comunità educante ma anche una nuova partnership con i genitori, fondata sulla fiducia e sul rispetto reciproco, ben al di là della semplice partecipazione agli organismi di rappresentanza, che necessitano certamente di un ripensamento e di una riorganizzazione per rilanciare un sapere condiviso sull'agire*

[94] "Entro questo quadro si propongono i tratti che caratterizzano i curricoli per l'infanzia 0-6 in relazione alla specificità dell'età infantile: l'inscindibilità di cura ed educazione; il carattere olistico delle esperienze alla cui realizzazione concorrono, in maniera integrata, intelligenza, corporeità, affetti e relazioni; la centratura sul bambino, sui suoi interessi, inclinazioni, potenzialità; l'adulto come facilitatore dei processi di crescita che si caratterizza professionalmente per la capacità di promuovere dall'interno, ovvero di accostarsi ai bambini nella loro alterità e di aiutarli a crescere; l'attenzione all'esperienza sociale come cifra dei contesti educativi extradomestici; il convincimento che il periodo dell'infanzia sia da vivere con pienezza e non solo in vista del futuro" (A. Bondioli, D. Savio, *Educare l'infanzia*…, cit., pp. 13-14).

educativo. Famiglia e istituzioni educative zerosei osservano e "vivono" lo stesso bambino in contesti diversi; i rispettivi punti di vista vanno integrati e considerati una risorsa per entrambi. Educatori, insegnanti e genitori sono chiamati a confrontarsi con atteggiamento collaborativo, perché solo dalla coerenza educativa tra tutte le figure adulte che circondano il bambino può scaturire un percorso formativo che prenda in carico lo sviluppo in tutti i suoi aspetti: emotivi, cognitivi, relazionali, affettivi, morali, spirituali, sociali. (...) In questa dimensione sociale, che coinvolge bambini e adulti, i servizi educativi e le scuole dell'infanzia contribuiscono all'affermazione di una rinnovata idea di infanzia e dei suoi diritti, costruita con i soggetti protagonisti della relazione educativa e danno vita a reti sociali che adempiono a un'importante funzione di coesione e inclusione, proponendosi come punto di riferimento per il territorio di cui sono parte[95].

2. La formazione del senso di appartenenza: alla ricerca di categorie pedagogiche per esplorare la qualità dell'integrazione interculturale

2.1 Le basi psicologiche del senso di appartenenza

Tutti ricordiamo la nota espressione attribuita al grande Archimede di Siracusa: "datemi un punto di appoggio e vi solleverò il mondo" e in ogni ambito della riflessione umana è sempre più importante individuare correttamente i punti di appoggio su cui fare leva, anche da un punto di vista epistemologico per evitare il rischio della frammentarietà e della dispersione. Spesso le grandi questioni umane e pedagogiche vengono affrontate attraverso lunghi elenchi puntati che propongono all'attenzione del lettore molti punti di attenzione, talvolta semplicemente giustapposti, che non ci consentono di identificare un'anima pedagogica in senso forte. Volendo quindi scegliere un dispositivo concettuale che potesse consentire di fondare

[95] Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee pedagogiche*…, cit., p. 16.

alcune categorie pedagogiche utili per analizzare la qualità dell'integrazione interculturale nei contesti educativi in genere e nelle scuole in particolare, abbiamo pensato di prendere le mosse da un'idea che trova la sua prima fondazione in ambito psicologico, ma si dimostra straordinariamente potente – sul piano euristico – tanto nell'ambito della pedagogia generale quanto in quello della pedagogia sociale.

Il senso di appartenenza è un costrutto che ha conosciuto un'ampia fortuna soprattutto nell'ambito della psicologia sociale e dell'educazione, dove è stato progressivamente riconosciuto come dimensione cruciale per comprendere la motivazione, il benessere e la qualità delle relazioni nei contesti di vita e di apprendimento. Già nella classica formulazione della *belongingness hypothesis*, Baumeister e Leary[96] hanno messo in evidenza come il bisogno di appartenere costituisca una motivazione umana fondamentale, non riducibile a fattori contingenti o culturali, ma radicata nella struttura stessa dell'esperienza interpersonale. Tale ipotesi ha trovato nel tempo numerose conferme empiriche e rielaborazioni teoriche, soprattutto in relazione ai contesti educativi, dove il senso di appartenenza è stato messo in relazione con la partecipazione, l'*engagement* e il successo formativo[97].

In una prospettiva più ampia, il bisogno di appartenenza può essere ricondotto anche alla tradizione inaugurata da Maslow, che colloca l'appartenenza e l'amore (belongingness and love needs) tra i bisogni fondamentali dell'essere umano, in una posizione intermedia tra le esigenze di base e i bisogni di autorealizzazione. Sebbene la gerarchia maslowiana presenti limiti ben noti sul piano teorico e metodologico, essa ha avuto il merito di rendere evidente come l'esperienza dell'appartenenza non possa essere considerata un semplice accessorio della vita sociale, ma una condizione rilevante per lo sviluppo personale e per la costruzione dell'identità. Non a caso, la letteratura psicologica più recente tende a superare una lettura ri-

[96] R.F. Baumeister, M.R. Leary, *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*, in «Psychological Bulletin», 117 (1995), pp. 497-529.

[97] K.A. Allen, D.L. Gray, R.F. Baumeister, M.R. Leary, *The Need to Belong: a Deep Dive into the Origins, Implications, and Future of a Foundational Construct.* "Educational Psychology Review", 34 (2022), pp. 1133-1156.

gidamente gerarchica dei bisogni, sottolineando piuttosto il carattere relazionale, situato e dinamico del senso di appartenenza, soprattutto nei contesti educativi formali, dove le categorie maslowiane possono avere un impatto significativo nell'analisi delle dinamiche motivazionali[98].

2.2 Il senso di appartenenza come categoria pedagogica e il suo sviluppo in prospettiva educativa

Per fondare l'uso del dispositivo concettuale del senso di appartenenza come categoria pedagogica, bisogna passare attraverso la consapevolezza dell'identità epistemica della pedagogia come tale[99]. Assumendo la pedagogia come scienza pratica – nel senso aristotelico – spostiamo l'attenzione dal piano descrittivo dei vissuti individuali a quello normativo-riflessivo dei criteri che orientano l'azione educativa. In questa prospettiva, la questione pedagogicamente rilevante non è tanto se e quanto i soggetti "sentano" di appartenere, quanto piuttosto come le istituzioni educative assumano la responsabilità di creare le condizioni entro cui l'appartenenza possa formarsi in modo non casuale, non escludente e non riducibile a semplice adattamento. Il senso di appartenenza, riletto in chiave pedagogica, cessa così di essere un dato psicologico e diventa un esito intenzionale di processi educativi mediati simbolicamente, relazionalmente e istituzionalmente. Si tratta, altresì, di un costrutto stratificato, che prende forma attraverso livelli progressivi di mediazione simbolica, narrativa e istituzionale.

Un primo livello, originario e in larga misura pre-riflessivo, riguarda l'appartenenza a un luogo, a una terra, a una comunità primaria, che struttura in profondità l'esperienza soggettiva e fornisce una

---

[98] A. Noltemeyer, A.G. James, K. Bush, D. Bergen, V. Barrios, J. Patton, *The relationship between deficiency needs and growth needs: The continuing investigation of Maslow's theory*, in «Child & Youth Services», 42 (2021), pp. 24-42.

[99] Ci siamo occupati della questione dell'identità epistemica della pedagogia come scienza in diversi saggi e testi, qui si rinvia a: A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012; Id., *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Studium, Roma 2021.

prima grammatica del "sentirsi a casa". La letteratura fenomenologica e geografica ha messo in evidenza come il legame con i luoghi vissuti non sia puramente funzionale, ma carico di significati affettivi e identitari, costituendo una dimensione incarnata dell'appartenenza che l'educazione non può ignorare senza produrre forme di spaesamento o disancoraggio. Appartengono a questo primo livello i profumi ed i sapori di casa, ma anche elementi più profondi, come – ad esempio – il fatto che chi è nato e vissuto in un paesino sulle alpi si sente un "montanaro", mentre chi è nato in un borgo marinaro si sente a proprio agio con altra "gente di mare".

A un secondo livello si colloca l'appartenenza narrativa, che si costruisce attraverso le "piccole narrazioni"[100] familiari e gruppali, ma anche attraverso le "grandi narrazioni" culturali che danno forma a un senso di appartenenza più ampio e strutturato[101]. Un ruolo importante, in questo senso, è giocato dalle favole (non solo quelle per bambini), che si configurano come narrazioni culturali che operano in modo suggestivo, ma concreto, il che può essere educativamente decisivo[102], anche in prospettiva interculturale[103]. In questa prospettiva, alcune grandi narrazioni culturali operano come veri e propri codici simbolici condivisi. Come ha mostrato Frye[104] nella sua celebre interpretazione della Bibbia come Grande Codice, tali narrazioni non agiscono primariamente come contenuti dottrinali, ma come strutture profonde dell'immaginario, capaci di orientare la comprensione del mondo, il linguaggio e le forme dell'appartenen-

[100] Il tema della funzione delle narrazioni nel processo di costruzione dell'identità ha un'ampia letteratura di supporto, che si sviluppa in un territorio di confine tra filosofia, psicologia e pedagogia e non è questa la sede per esplorare, ci limitiamo a citare alcune pietre miliari: P. Ricoeur, *Sé come un altro*, tr. it. Jaca Book, Milano 1993; C. Xodo, *Capitani di se stessi.* L'educazione come costruzione di identità personale, La Scuola, Brescia 2003.

[101] Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1997.

[102] J. Stephens, R. McCallum, *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*, New York-London, Garland Publishing / Routledge, 1998.

[103] W. Grandi, *Narrare incontri. La letteratura per l'infanzia e l'educazione interculturale*. "Educazione interculturale", 13 (2015), pp. 2-17.

[104] N. Frye, *Il grande codice. La Bibbia e la letteratura*, tr. it. Einaudi, Torino 1986.

za culturale anche al di là di una conoscenza esplicita dei testi. In questa prospettiva, l'identità personale e collettiva può essere compresa come identità narrativa, ossia come il risultato di processi di interpretazione e ri-narrazione che mettono in relazione la singolarità delle esperienze con orizzonti simbolici condivisi. L'appartenenza a una lingua, a una tradizione culturale o a un patrimonio letterario – come nel caso emblematico della letteratura nazionale – non opera soltanto sul piano cognitivo, ma attiva forme di riconoscimento simbolico che contribuiscono a definire ciò che viene percepito come familiare, significativo, "nostro".

Un ulteriore livello riguarda l'appartenenza a comunità strutturate e istituzionalizzate, caratterizzate dalla presenza di regole, ruoli, riti e responsabilità condivise. In questo ambito, l'appartenenza non è più soltanto vissuta o narrata, ma viene formalizzata e riconosciuta attraverso dispositivi istituzionali che ne definiscono confini e condizioni. La scuola, in quanto istituzione educativa a forte valenza sociale, rappresenta uno spazio privilegiato di questo tipo di appartenenza, anche attraverso l'educazione civica[105]. Ciò si realizza nella misura in cui non si limita a ospitare soggetti già appartenenti, ma è chiamata a produrre attivamente forme di riconoscimento e di partecipazione che rendano possibile l'esperienza di un "noi" educativo. È a questo livello che il senso di appartenenza mostra con maggiore evidenza la sua dimensione normativa e politica, poiché implica sempre decisioni educative circa chi viene riconosciuto come parte legittima della comunità e secondo quali criteri.

A un livello ancora più ampio, infine, si collocano le forme di appartenenza civica, sovranazionale e, in prospettiva, universale. L'idea di cittadinanza – nazionale, europea o globale[106] – rappresenta

[105] Il tema dell'educazione civica a scuola apre, a sua volta, orizzonti concettuali di grande ampiezza, che non è questa la sede per sviluppare, per cui ci limitiamo ad alcune sobrie indicazioni bibliografiche: L. Corradini, G. Mari, *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione,* Vita e Pensiero, Milano 2019; L. Corradini, A. Porcarelli, *Una convivenza civile*. *Itinerari di educazione civica*, SEI, Torino 2020; A. Porcarelli, Educazione e politica …, cit.; Id., *L'educazione civica alla ricerca di un'anima. Una disciplina trasversale con una Paideia costituzionale?* Nuova Secondaria Ricerca, n. 7/2021 (38), pp. 13-32.

[106] E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2001.

una forma di appartenenza che rischia di rimanere astratta se non viene tradotta in esperienze educative concrete, capaci di connettere i livelli precedenti senza annullarli. In questa direzione, la sfida educativa non consiste nel sostituire le appartenenze originarie con appartenenze più ampie, ma nel rendere possibile una loro rielaborazione riflessiva all'interno di orizzonti di convivenza più inclusivi, evitando tanto l'assimilazione quanto il ripiegamento comunitarista[107].

2.3 Il senso di appartenenza come categoria pedagogica trasversale e generativa

Alla luce di quanto emerso, il senso di appartenenza può essere assunto come categoria pedagogica trasversale, dotata di un significativo potenziale generativo sul piano teorico e interpretativo. Esso consente, infatti, di tenere insieme livelli differenti dell'esperienza educativa – affettivi, simbolici, relazionali e istituzionali – senza ridurli a un comune denominatore psicologico né disperderli in una sommatoria di fattori eterogenei. Proprio in quanto categoria di confine, situata all'incrocio tra vissuti soggettivi e dispositivi educativi intenzionali, il senso di appartenenza si presta a funzionare come principio euristico capace di orientare la lettura delle pratiche educative nella loro complessità. Per situare in termini più chiari la nostra posizione sul piano epistemologico, prendiamo le mosse dalle conclusioni di un saggio che fa il punto su un pluridecennale dibattito nel campo della Pedagogia interculturale:

> *Le dimensioni e gli ambiti di indagine che risultano coinvolti nella ricerca pedagogica di stampo interculturale sono estremamente vasti. In particolare, gli argomenti etici (lotta contro il razzismo e l' etnocentrismo), giuridici (diritti dell'uomo) ed epistemologici. Si tratta di un settore molto vasto, concernente, tra le altre cose, anche le questioni connesse con la convivenza civile, il superamento*

[107] G. Giuliano, I. Loiodice, V. Palmieri, I. Paolicelli, *Insegnare a essere cittadini globali attraverso l'educazione civica,* in «Civitas educationis. Education, Politics, and Culture», 14 (2025), pp. 187-204.

di pregiudizi e stereotipi, l'elaborazione di strategie di cooperazione. I temi trattati riguardano il rapporto tra vita sociale e educazione, le relazioni fra gli individui e le società, l'approfondimento delle dinamiche etniche e culturali, il pluralismo, i processi della formazione scolastica e extrascolastica. Come avviene nei contesti di ricerca propri del discorso pedagogico generale, così in quello della pedagogia interculturale si indaga la categoria dell'identità, ma si approfondiscono anche quelle della diversità, dell'incontro, del confronto, del dialogo con l'altro da sé. In realtà, se la pedagogia generale può essere intesa come azione rivolta alla formazione dell'identità personale, la pedagogia interculturale può essere vista come un suo approfondimento verso l'apertura all'altro e alla sua cultura[108].

Le categorie più facilmente utilizzate – ad oggi – sono quelle che rimandano all'accoglienza dell'altro in quanto tale, all'accoglienza delle culture in una prospettiva post-coloniale, al superamento di forme più o meno velate di etnocentrismo, o – infine – al superamento di stereotipi e pregiudizi. Tutte istanze educativamente importanti e pedagogicamente fondate, ma – a nostro avviso – non necessariamente "fondative".

Per questo abbiamo preferito, dal punto di vista epistemologico, puntare sulla categoria del senso di appartenenza, riletta in termini pedagogici, nel contesto di un processo di costruzione dell'identità personale. Tale categoria si colloca pienamente all'interno di una concezione della pedagogia come scienza pratica, chiamata non a spiegare causalmente i fenomeni educativi, ma a elaborare criteri di giudizio e di orientamento dell'azione. In questa prospettiva, il senso di appartenenza non vale come oggetto da misurare, bensì come lente interpretativa attraverso cui interrogare la qualità delle scelte educative: quali forme di appartenenza vengono rese possibili, quali ostacolate o negate, quali restano implicite o date per scontate. La sua fecondità pedagogica risiede proprio nella capacità di rendere visibili le dimensioni spesso invisibili dell'educazione, quelle che

[108] F. Pizzi, *La pedagogia interculturale in Italia: questioni epistemologiche*. "Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado", 12(2) (2008), pp. 283-295.

operano nel curricolo implicito, nei linguaggi istituzionali, nelle pratiche di riconoscimento e di esclusione.

Assunto in questo modo, il senso di appartenenza permette di superare tanto una concezione adattiva dell'integrazione – intesa come progressivo allineamento a un modello dominante[109] – quanto una visione puramente descrittiva delle differenze culturali. Esso rimanda piuttosto alla responsabilità educativa delle istituzioni nel costruire contesti in cui l'appartenenza possa essere educata, accompagnata e rielaborata, in forme compatibili con una convivenza democratica e pluralistica. È in questo senso che la categoria si rivela generativa: non chiude il discorso sull'integrazione interculturale, ma lo apre a interrogativi normativi circa i fini, i criteri e le condizioni dell'agire educativo.

2.4 Alcune categorie pedagogiche per riflettere sulla qualità dell'educazione interculturale nelle scuole

Assumere il senso di appartenenza come categoria pedagogica consente di individuare alcune categorie analitiche utili per riflettere sulla qualità delle pratiche di integrazione interculturale nelle scuole, evitando sia la riduzione a indicatori meramente quantitativi, sia una retorica inclusiva priva di ricadute operative. Tali categorie non vanno intese come standard valutativi rigidi, ma come criteri interpretativi attraverso cui leggere le scelte educative nella loro coerenza interna.

Una prima categoria riguarda il riconoscimento educativo che, nella lettura pedagogica di Carla Xodo, "equivale a sentirsi identificati per quello che sentiamo e vogliamo essere, oltre a sperare di

[109] Il dibattito pedagogico contemporaneo collega questa idea ad una logica di "decolonizzazione" culturale che dovrebbe animare le prassi concrete nell'ambito dell'educazione interculturale. Molto chiaro su questo tema il testo di D. Zoletto, *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, ETS, Pisa, 2011. Cfr. anche D. Zoletto, F. Zanon, *I molti linguaggi delle classi eterogenee. Riflessioni a partire dall'esperienza del Laboratorio di educazione interculturale e crossmediale dell'Università di Udine*, «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», vol. 17, n. 2 (2019), pp. 135-146.

apparire nell'unicità, singolarità ed irripetibilità della nostra esistenza"[110]. La qualità dell'integrazione interculturale può essere interrogata a partire dalle modalità attraverso cui la scuola riconosce gli studenti come soggetti portatori di storia, linguaggi e appartenenze plurali. Non si tratta di una semplice visibilità culturale, né di una tolleranza passiva, ma della capacità dell'istituzione di assumere tali differenze come elementi legittimi dell'esperienza educativa, traducendole in pratiche curricolari, valutative e relazionali coerenti.

Una seconda categoria concerne la mediazione simbolica e narrativa, che consente di farsi carico degli elementi costitutivi (unici e irripetibili) dell'identità personale di ciascuno. Una scuola che educa al senso di appartenenza è una scuola che sa lavorare sulle narrazioni – personali e collettive – offrendo spazi di racconto, di confronto e di rielaborazione[111]. In prospettiva interculturale, ciò implica la capacità di mettere in dialogo le grandi narrazioni culturali con le biografie degli studenti, evitando tanto la cancellazione delle storie individuali quanto la loro reificazione identitaria. Si tratta anche di tenere presenti gli effettivi progetti migratori delle diverse famiglie. Un altro compito importante, connesso a questa categoria di analisi, è quello di accompagnare le persone migranti affinché vengano introdotte alle grandi narrazioni culturali del Paese e della cultura che li accoglie, in modo che possano sentirsi sempre più partecipi ed abbiano le chiavi di lettura per poterle cogliere e interpretare. La qualità dell'integrazione si misura, in questo senso, nella possibilità

---

[110] C. Xodo, *Capitani di se stessi*…, cit., p. 216. La categoria del *riconoscimento* (che fa parte dei bisogni fondamentali identificati da Maslow, di cui si è già detto) viene ricollocata da Carla Xodo all'interno di un dispositivo pedagogico complesso (il dispositivo concettuale dell'identità personale) che si articola in cinque aspetti fondamentali: "i cinque concetti da considerare nella loro correlazione, in quanto derivati da una matrice di senso comune, rappresentano i cinque costituenti dell'identità personale che, insieme, formano il dispositivo concettuale della persona. (...) significa che un'identità personale può essere spiegata mettendo in relazione un costituente - ad esempio l'autostima - con tutti gli altri: riconoscimento, orizzonte soggettivo, mondo storico-culturale, così come ognuno di questi ultimi può essere considerato in rapporto ai rimanenti" (ivi, pp. 206-207).

[111] Una riflessione sul valore e l'efficacia della scrittura narrativa autobiografica si può trovare in: S. Maddalena, *Ibrid Azioni pedagogiche tra interculturalità, narrazione di sé e resilienza*. "Formazione & Insegnamento", 21(1) (2023), pp. 112-121. Il "padre nobile" di questo approccio educativo è Duccio Demetrio di cui si può leggere il volume: *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina, Milano 1996.

offerta agli studenti di riconoscersi in un orizzonte simbolico condiviso senza rinunciare alla pluralità delle proprie appartenenze.

Una terza categoria riguarda la partecipazione attiva e consapevole. Il senso di appartenenza non si costruisce soltanto attraverso il riconoscimento simbolico, ma attraverso la possibilità concreta di prendere parte ai processi decisionali che strutturano la vita scolastica, in quanto palestra effettiva dove si esercitano le virtù sociali e civiche[112]. La qualità delle azioni interculturali può essere letta interrogandosi su quanto gli studenti e le loro famiglie – in particolare quelli con background migratorio – siano messi nelle condizioni di incidere sulle pratiche, di esercitare una cittadinanza scolastica non meramente formale, di sperimentarsi come soggetti attivi e responsabili all'interno della comunità educativa.

Una quarta categoria si colloca sul versante pedagogico-sociale, ma anche su quello della saggezza pedagogica nella progettazione curricolare e guarda alla qualità della alleanza tra scuola e famiglie, ovvero alla capacità – da parte della scuola – non solo di accogliere i bambini, ma di accoglierli con le loro famiglie, realizzando un'alleanza educativa che garantisca quella continuità tra i due ambienti che è condizione necessaria per una crescita serena. Questo criterio di tipo pedagogico ha un valore universale e riguarda i rapporti con tutte le famiglie[113], ma certamente assume una rilevanza particolare nel caso di famiglie provenienti da un background migratorio, in cui oltre alle variabili di tipo individuale e soggettivo, o alle scelte specifiche che caratterizzano ogni compagine familiare, si inseriscono anche variabili di tipo interculturale che possono essere significative e rilevanti.

Una quinta categoria riguarda la riflessività professionale degli insegnanti e della comunità scolastica. L'integrazione interculturale non è un compito aggiuntivo, ma una dimensione costitutiva della professionalità docente e della cultura organizzativa della scuola,

[112] L. Stillo, Educare alla cittadinanza in prospettiva interculturale. Riflessioni e proposte per la società odierna. "Pedagogia Oggi", 19(2) (2021), pp. 64-70.

[113] Approfondiremo i confini di questo importante criterio di qualità in un paragrafo successivo.

che si dipana in una prospettiva "riflessiva"[114] che può focalizzare in modo specifico la dimensione interculturale[115]. Fortemente connessa alla postura riflessiva dei singoli insegnanti è un'analoga postura da parte dell'istituzione scolastica, intesa non solo nel senso "tecnico" di una organizzazione che apprende[116], ma soprattutto nel senso di una vera e propria comunità educante[117], in cui le pratiche inclusive siano parte di una sorta di "dna culturale" che permea e anima tutta l'organizzazione scolastica. In questa prospettiva, il senso di appartenenza diventa un criterio per interrogare la capacità della scuola di apprendere da se stessa, di leggere criticamente le proprie pratiche, di riconoscere i conflitti come occasioni formative anziché come disfunzioni da rimuovere.

Infine, una sesta categoria concerne il rapporto proattivo tra scuola e spazio pubblico. La qualità dell'educazione interculturale si gioca anche nella capacità della scuola di connettere le appartenenze scolastiche con quelle civiche, locali, nazionali e globali, offrendo esperienze educative che rendano concreta l'idea di cittadinanza plurale. Il che comporta la capacità di "imparare a comprendere l'altro,

---

[114] L'applicazione dell'immagine del professionista riflessivo al mondo degli insegnanti ha una consolidata tradizione nel dibattito pedagogico. Cfr. L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali,* Milano, FrancoAngeli, 2008.; M. C. Michelini, *Formare insegnanti riflessivi e critici*, "Pedagogia Oggi", 20(1) (2022), pp. 154-160.

[115] Cfr. G. Szpunar, *L'insegnante riflessivo per una scuola inclusiva*. "Pedagogia oggi", 20(1) (2022), pp. 161-167.

[116] L'immagine della scuola come organizzazione che apprende, ha preso forma negli ultimi decenni sotto la spinta di una svolta di tipo "aziendalista" nella cultura di scuola, dovuta soprattutto alla cultura manageriale che viene richiesta ai Dirigenti scolastici che è sempre più enfatizzata nei bandi di concorso che vengono emanati per selezionarli. Di riflesso è cresciuta una letteratura di tipo economico-pedagogico che mette a fuoco questi elementi, che non è questa la sede per approfondire. Cfr. il testo pubblicato dall'OCSE: M. Kools, & L. Stoll, *What makes a school a learning organisation?* "OECD Education Working Papers" n. 137 (2016), OECD Publishing, Paris; per una sua applicazione al contesto italiano: F. Boldrini, M.R. Bracchini, *Le scuole come organizzazioni che apprendono: riconcettualizzare il modello di Kools e Stoll sulla base dei risultati di un'analisi qualitativo-percettiva*. "IUL Research", 3(5) (2022), pp. 103-121.

[117] L'immagine della scuola come comunità educante, di cui si è già detto nel primo paragrafo, ha una consolidata tradizione nel dibattito pedagogico italiano, tanto che vi è chi ne ha proposto una ricognizione storica complessiva: L. Romano, *La scuola come comunità educante nella pedagogia italiana del secondo Novecento*. "Pedagogia e Vita, 1 (2021), pp. 18-30.

innanzitutto riconoscendolo e restituendogli la parola, attraverso la piena possibilità di partecipazione ai percorsi educativi scolastici, ma anche ai contesti non formali ed informali, in cui si costruiscono spazi identitari collettivi, imparando a mediare tra le posizioni e costruire forme dialogiche di incontro"[118]. In questo senso, il senso di appartenenza funge da ponte tra pedagogia scolastica e pedagogia sociale, consentendo di leggere la scuola come luogo di mediazione tra biografie individuali e orizzonti di convivenza più ampi.

Nel loro insieme, queste categorie mostrano come il senso di appartenenza, riletto in chiave pedagogica, non costituisca un semplice sfondo emotivo dell'esperienza educativa, ma un criterio fondamentale per interpretare la qualità delle azioni di integrazione interculturale e per orientarne consapevolmente lo sviluppo.

3. L'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia: tra istanze retoriche e problemi irrisolti

Negli ultimi decenni, l'educazione interculturale si è affermata come uno degli assi portanti del dibattito pedagogico europeo, in particolare nei contesti caratterizzati da una crescente diversità culturale e linguistica. Tuttavia, nonostante l'ampia produzione normativa e teorica, numerosi studi mettono in luce il rischio di una "retorica interculturale" che tende a proporre modelli astratti, decontestualizzati e apparentemente applicabili a qualsiasi realtà educativa. Tale impostazione, spesso riconducibile a forme di culturalismo, rischia di ridurre la complessità dei processi educativi a una celebrazione simbolica della diversità, trascurando le dinamiche concrete che si sviluppano nei contesti locali. In questa prospettiva, la scuola dell'infanzia emerge come un "osservatorio privilegiato" per analizzare le tensioni tra discorsi normativi, pratiche educative e criticità strutturali. La sua natura non selettiva, l'elevata intensità relazionale e il rapporto quotidiano con le famiglie la rendono uno spazio particolarmente significativo per osservare i processi di integrazione e di costruzione della convivenza interculturale.

[118] L. Stillo, *Educare alla cittadinanza*…, cit., p. 69.

3.1 Quadro politico e normativo: dal livello europeo al contesto italiano

A livello europeo, il Consiglio d'Europa ha svolto un ruolo centrale nella definizione dei principi dell'educazione interculturale, elaborando documenti di riferimento che hanno contribuito a orientare le politiche educative dei Paesi membri. Tra questi, il *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living Together as Equals in Dignity"*(2008), le *Linee guida per l'educazione interculturale* (2008) e le *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (2016) pongono l'accento sulla necessità di promuovere il dialogo, il rispetto reciproco e la valorizzazione del pluralismo culturale fin dalla prima infanzia.

> *Sviluppare una cultura politica favorevole al pluralismo culturale è un compito impegnativo. Ciò richiede un sistema educativo capace di generare capacità di pensiero critico e innovazione, nonché spazi in cui alle persone sia consentito partecipare ed esprimersi. [...] Le competenze necessarie per il dialogo interculturale non si acquisiscono automaticamente: devono essere apprese, praticate e mantenute lungo tutto l'arco della vita. Le autorità pubbliche, i professionisti dell'istruzione, le organizzazioni della società civile, le comunità religiose, i media e tutti gli altri attori educativi – operando in ogni contesto istituzionale e a tutti i livelli – possono svolgere un ruolo cruciale nel perseguimento degli obiettivi e dei valori fondamentali sostenuti dal Consiglio d'Europa e nella promozione del dialogo interculturale. [...] Le scuole dell'infanzia, gli istituti scolastici, i centri di aggregazione giovanile e le attività per i giovani in generale rappresentano luoghi chiave per l'apprendimento e il dialogo interculturale. Affinché ciò avvenga, è necessario offrire a bambini e giovani l'opportunità di incontrare e confrontarsi con coetanei provenienti da contesti diversi, con l'obiettivo di comunicare e sviluppare attività comuni. Maggiore è il grado di integrazione di questi contesti, più essi risultano efficaci in termini di apprendimento interculturale*[119].

[119] Council of Europe, *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living Together As Equals in Dignity*", Strasbourg, 2008, pp. 25-33.

Parallelamente, l'Unione Europea ha finanziato numerosi progetti volti a migliorare la qualità dell'educazione interculturale nei servizi per l'infanzia, favorendo lo sviluppo di metodologie innovative e la formazione del personale educativo. In questo ambito, il rapporto *Intercultural Competence for the Training of Educational Staff in Early Childhood Services* (2021) fornisce indicazioni operative per la costruzione di ambienti educativi inclusivi e pluralisti, sottolineando l'importanza di competenze interculturali fondate su conoscenze, abilità relazionali e riflessione critica[120].

Nel contesto italiano, l'educazione interculturale ha acquisito una rilevanza crescente all'interno del sistema scolastico, inclusa la scuola dell'infanzia, in linea con i principi di integrazione culturale e inclusione sociale. Documenti quali La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri (2007), le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012), le Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei (2021) e gli Orientamenti interculturali (2022) riconoscono la diversità come valore fondante e attribuiscono alla scuola un ruolo attivo nella promozione delle pari opportunità educative.

> *La ridotta frequenza della scuola per l'infanzia – e in generale dei servizi educativi 0/6 anni – da parte dei bambini e delle bambine che provengono da contesti migratori rallenta e condiziona la loro integrazione sociale e linguistica. Occorre pertanto intervenire con azioni locali, delle scuole e delle istituzioni, di informazione e coinvolgimento delle famiglie immigrate, al fine di rendere consapevoli del valore educativo dell'educazione precoce, in particolare per i piccoli appartenenti a nuclei familiari e comunità in cui si parlano lingue diverse dall'italiano*[121].

[120] M.S. Göregen, C. Silva, N. Sharmahd, *Intercultural competences for the training of educational staff in early childhood services*, Erasmus+ I.ECEC Project, 2021, pp. 1-96.

[121] Ministero dell'istruzione, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma, 2022, p. 21.

In particolare, la scuola dell'infanzia viene descritta come un ambiente privilegiato per favorire l'integrazione dei bambini di origine straniera, grazie alla possibilità di apprendere la lingua italiana attraverso il gioco e le interazioni quotidiane, in un percorso che può condurre progressivamente all'acquisizione dell'italiano come seconda lingua madre. Tuttavia, il passaggio dai principi normativi alla loro effettiva implementazione rimane tutt'altro che lineare.

3.2 Le pratiche dell'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia

Numerosi studi concordano nel riconoscere l'educazione nella prima infanzia come un fattore determinante per il successo scolastico futuro, la prevenzione dell'abbandono precoce e l'integrazione socio-culturale. In questa prospettiva, l'introduzione precoce al dialogo interculturale assume un valore strategico, poiché è proprio nei primi anni di vita che si formano atteggiamenti, rappresentazioni e disposizioni relazionali fondamentali. I servizi educativi per l'infanzia svolgono pertanto un ruolo chiave nella trasmissione di valori orientati alla convivenza interculturale e al riconoscimento della diversità come risorsa educativa. Tuttavia, nonostante l'esistenza di un solido impianto normativo, l'implementazione dell'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia si configura come un processo complesso, che richiede un'integrazione dinamica e contestualizzata delle pratiche culturali all'interno dell'azione educativa e didattica quotidiana.

L'analisi delle pratiche didattiche evidenzia come l'educazione interculturale non possa essere ridotta a interventi episodici o simbolici, ma debba tradursi in esperienze educative significative e continuative. In questo contesto, il gioco emerge come uno strumento privilegiato, capace di facilitare l'adattamento culturale e la costruzione di competenze interculturali in modo naturale e non conflittuale. Le interazioni ludiche nei contesti educativi interculturali favoriscono infatti la costruzione di conoscenze e competenze d'azione attraver-

so il confronto con comunità culturali globali.[122] L'integrazione di giochi tradizionali e pratiche ludiche culturalmente situate contribuisce inoltre allo sviluppo di competenze trasversali, incluse quelle STEAM, valorizzando al contempo la pluralità dei saperi culturali presenti nel gruppo classe[123]. Come sottolineato da Lucas, il valore del gioco come modalità di apprendimento spontanea rafforza la sua rilevanza nelle interazioni interculturali[124]; tuttavia, il suo potenziale educativo dipende in larga misura dalla capacità dell'educatore di mediare intenzionalmente tali esperienze all'interno di un progetto pedagogico consapevole.

Un'ulteriore dimensione centrale delle pratiche interculturali nella scuola dell'infanzia riguarda la gestione della diversità linguistica. L'integrazione di corsi di lingua straniera nei percorsi educativi ha dimostrato una sinergia efficace tra apprendimento linguistico e sviluppo della consapevolezza culturale[125]. In questo senso, la classe multilingue rappresenta non solo una sfida organizzativa, ma anche un'opportunità educativa, che richiede un forte coordinamento tra insegnanti, famiglie e comunità, nonché una formazione professionale adeguata degli educatori.

Il rapporto tra famiglie, istituzioni educative e comunità locali costituisce infine un elemento chiave per la promozione dell'inclusione e il successo delle pratiche interculturali. Indagini condotte in Italia, Spagna e Ungheria hanno identificato nel rafforzamento di questa relazione un fattore determinante per l'efficacia dell'educazione interculturale nella prima infanzia[126]. Altri studi confermano

---

122 M.V. Acevedo, *Young children playing their way into intercultural understanding*, in «Journal of Early Childhood Literacy», 19(3) (2017), pp. 375-398.

123 Espigares-Gámez M.J., Fernández-Oliveras A., Oliveras M.L., *Games as STEAM learning enhancers. Application of traditional Jamaican games in Early Childhood and Primary Intercultural Education*, in «Acta Scientiae», 22(4) (2020), pp. 28-50.

124 F.M.M. Lucas, *The game as an early childhood learning resource for intercultural education*, in «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 237 (2017), pp. 908-913.

125 T. Rog, *Intercultural education at a pre-school level in the context of Polish kindergarten curriculum changes*, in «Journal of Linguistic Intercultural Education», 8 (2015), pp. 179-201.

126 C. Silva, A. Bajzàth, G. Lemkow-Tovias, B. Wastijn, *Encouraging intercultural attitudes and practices in contemporary ECEC services. Insights from a research conducted in Italy, Spain, and Hungary*, in «European Early Childhood Education Research Journal», 28(1) (2020), pp. 179-201.

una tendenza condivisa verso il coinvolgimento attivo delle famiglie e delle comunità come elemento essenziale dell'educazione interculturale[127]. Tuttavia, gli insegnanti si trovano spesso a negoziare tra il rispetto della diversità culturale e la tutela dei valori locali[128], una dinamica particolarmente evidente nel confronto tra le aspettative delle famiglie immigrate e le politiche educative nazionali[129]. In questo quadro, la collaborazione etica tra scuole dell'infanzia e comunità indigene non può limitarsi al nucleo familiare, ma deve estendersi alla costruzione di modelli di cooperazione sistematica basati sul riconoscimento e la valorizzazione dei saperi locali[130].

3.3 Problemi irrisolti

Nonostante la ricchezza delle esperienze e delle sperimentazioni, la letteratura mette in evidenza numerosi problemi irrisolti che attraversano l'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia. Una delle principali criticità riguarda il divario tra politiche e pratiche: se da un lato l'educazione interculturale è ampiamente valorizzata a livello normativo, dall'altro la sua attuazione concreta è spesso ostacolata dalla carenza di risorse, dalla mancanza di una formazione sistematica e dall'assenza di un quadro curricolare strutturato[131]. I docenti in formazione, pur riconoscendo il valore dell'educazione

---

127 T. Róg, *Intercultural education*..., cit., pp. 179-201.

128 S. Anderstaf, R. Lecusay, M. Nilsson, '*Sometimes we have to clash': how preschool teachers in Sweden engage with dilemmas arising from cultural diversity and value differences*, in «Intercultural Education», 32(3) (2021), pp. 296-310.

129 Å. Olsson, *Multicultural preschools in Sweden: Principals' views on challenges and opportunities*, in «World Studies in Education», 23(1) (2022), pp. 59-76.

130 R. Becerra-Lubies, *Intercultural education and early childhood: strengthening knowledge based on Indigenous communities and territory*, in «AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples», 17(2) (2021), pp. 326-334.

131 D. Roggero, "*In effetti noi spesso lo straniero lo trattiamo come il disabile". Migrazione e disabilità, problemi aperti nelle scuole dell'infanzia di Roma Capitale*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 12(1) (2024), pp. 185-196; I.P. Hafidz, *Multicultural Education Curriculum in Preschool Education: (Kurikulum Pendidikan Multikultural dalam Pendidikan Prasekolah)*, in «Jurnal Penelitian Tarbawi: Pendidikan Islam dan Isu-Isu Sosial», 7(2) (2022).

interculturale, si scontrano con ostacoli strutturali nell'integrazione del curriculum[132], mettendo in luce il divario tra adesione teorica e applicazione pratica. La carenza di risorse spesso riduce le iniziative di collaborazione tra istituzioni educative e famiglie immigrate a mere formalità[133], vanificando le potenzialità di questi interventi.

Le tensioni emergono anche nel rapporto tra scuole e famiglie immigrate. Studi condotti in diversi Paesi europei evidenziano come il rafforzamento di tale relazione sia cruciale per l'inclusione, ma spesso ridotto a pratiche formali prive di un reale impatto educativo[134]. Un ulteriore nodo critico riguarda il rischio di ridurre l'educazione interculturale a un insieme di attività simboliche, senza un reale cambiamento delle strutture educative e delle pratiche quotidiane. La mancanza di investimenti, di strumenti di monitoraggio a lungo termine e di una rappresentanza adeguata degli insegnanti appartenenti a minoranze etniche contribuisce a rafforzare questa distanza tra teoria e pratica[135]. Inoltre, la persistenza di modelli educativi monoculturali rende difficile il riconoscimento delle identità plurali, soprattutto nei contesti in cui la presenza di studenti appartenenti a minoranze etniche è numericamente limitata[136].

Alla luce di queste criticità, emerge la necessità di ripensare l'educazione interculturale secondo una prospettiva ecologica e situata, capace di integrare dimensione globale e locale. La progettazione curricolare dovrebbe combinare l'adattabilità ai contesti specifici[137]

---

132 H. Torkos, A.M. Egerău, *Students opinion on the values of intercultural education as education for future in primary school*, in «Postmodern Openings», 13(3) (2022), pp. 86-105.

133 A. Bajzáth, A.B. Záluszki, S. Darvay, M. Lehmann, *Intercultural curriculum design in early childhood education*, in «Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat», 10(2-3) (2022), pp. 77-91.

134 C. Silva et al., *Encouraging intercultural attitudes...*, cit., pp. 90-103; A. Bajzáth et al., *Intercultural curriculum design...*, cit., pp. 77-91.

135 H.Y.S. Cherng, P.F. Halpin, *The importance of minority teachers: Student perceptions of minority versus White teachers*, in «Educational researcher», 45(7) (2016), pp. 407-420.

136 I. Ng, H. Cheung, *Navigating the ethnic boundary: From 'in-between' to plural ethnicities among Thai middle-class migrant women in Hong Kong*, in «Journal of Sociology», 58(1) (2022), pp. 59-75.

137 Y. He, T. Li, A. Fanoos, T. Päivi, *Cross-cultural research on early childhood teacher educa-*

con un quadro di riferimento standardizzato[138] mentre la formazione degli insegnanti dovrebbe potenziare il ciclo riflessione-pratica[139] e lo sviluppo di competenze di mediazione culturale[140]. Sul piano delle politiche, si rende necessaria un'attenzione maggiore alla rappresentanza degli insegnanti appartenenti a minoranze etniche[141] e alla distribuzione equa delle risorse per l'educazione multilingue[142]. Sarà inoltre fondamentale condurre studi longitudinali per valutare l'impatto dell'educazione interculturale sullo sviluppo socio-emotivo dei bambini[143].

4. Elementi educativi di rilievo strategico nel rapporto scuola-famiglia: oltre il paradigma del deficit, verso una logica di alleanza pedagogica

4.1 Alle basi dell'idea di "alleanza educativa" tra scuola e famiglia

Da molti anni si parla di alleanza educativa tra scuola e famiglia e si tende a dare questo concetto sostanzialmente per scontato, soffermandosi anche su alcuni elementi che ne connotano la qualità, come

tion curriculum design, in «Research in Comparative and International Education», 18, 4 (2023), pp. 620-635.

138 A. Bajzáth et al., *Intercultural curriculum design*..., cit., pp. 77-91.

139 B.R. Romijn, P.L. Slot, P.P. Leseman, V. Pagani, *Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison*, in «International Journal of Intercultural Relations», 79 (2020), pp. 58-70.

140 Y. Leeman, E. van Koeven, New immigrants. *An incentive for intercultural education?* in «Education Inquiry», 10, 3 (2019), pp. 189-207.

141 H.Y.S. Cherng, P.F. Halpin, *The importance of minority teachers*..., cit., pp. 407-420.

142 N. Raud, O. Orehhova, *Training teachers for multilingual primary schools in Europe: key components of teacher education curricula*, in «International Journal of Multilingualism», 19, 1 (2022), pp. 50-62.

143 C.H. Leung, M.T. Hue, *Understanding and enhancing multicultural teaching in preschool*, in «Early Child Development and Care», 187, 12 (2017), pp. 2002-2014.

ad esempio la frequenza delle comunicazioni tra scuola e famiglia[144]. In realtà esso ha uno "spessore pedagogico" non irrilevante. Un primo livello di considerazione è quasi intuitivo, ma non per questo meno importante: se scuola e famiglia non remano nella stessa direzione l'azione pedagogica sarà priva di direzione e risulterà – nel vissuto dei bambini – confusa e disorientante.

> *Nella scuola dell'infanzia e in quella primaria gli insegnanti sono impegnati in una grande impresa educativa di grande spessore affettivo: costruire un luogo sicuro, che possa offrire cura, calore, accettazione incondizionata, riconoscimento e apprezzamento ma anche che stimoli la crescita cognitiva e affettiva, l'autonomia, il rispetto delle regole, dei ruoli e dei compiti affidati. L'opera educativa deve poter proseguire, senza incontrare esagerati contrasti, dalla casa alla scuola e viceversa. Si tratta di costruire un profondo senso di fiducia che, stabilendosi fra insegnanti e genitori, attraversi ogni momento dell'avventura scolastica. Senza questa fiducia e senza questa comunanza di intenti educativi il bambino sarà molto confuso rispetto agli scopi da perseguire e alle modalità di comportamento più adeguate*[145].

L'impegno e il compito di educare i figli spetta principalmente alla famiglia, come si legge solennemente nell'art. 30 della nostra Costituzione: "è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio"[146]. Già la formulazione di questo testo mette in luce il complesso intreccio di responsabilità che legano la famiglia, la scuola e la società. Ai genitori spetta il

---

[144] "L'alleanza educativa è definita da due dimensioni: il sistema di comunicazione che lega scuola e famiglia (ossia la frequenza dei contatti scuola-famiglia) e la qualità della relazione insegnanti-genitori. La frequenza è definita a livello di macrosistema, ossia dalle politiche educative che richiedono che la scuola crei opportunità di interazione tra genitori e insegnanti" (D. Capperucci , E. Ciucci , A. Baroncelli , *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*, "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 2 (2018), p. 234).

[145] M. Fogliani, *Scuola e famiglia: La costruzione dell'alleanza e la gestione della classe*. FrancoAngeli, Milano 2020, p. 9.

[146] Costituzione della Repubblica Italiana, art. 30, comma 1.

compito di istruire ed educare i figli, laddove è evidente che il compito dell'istruzione viene per lo più assolto attraverso la frequenza scolastica (soprattutto nella scuola dell'obbligo), ma abbiamo visto anche come il compito della scuola sia, a sua volta, quello di educare per mezzo dell'istruzione, quindi si viene a creare un "doppio intreccio" tra scuola e famiglia, tanto sul livello dell'educazione, come su quello dell'istruzione. Si può quindi immaginare che alla famiglia spetti un compito di "regia educativa" che si esercita in senso più forte sulla dimensione educativa in senso ampio, ma anche il compito di promuovere il valore educativo della stessa istruzione (oltre che di controllare che i figli "facciano i compiti", ovvero facciano la propria parte per istruirsi davvero). Alla scuola compete senz'altro il compito di predisporre percorsi di istruzione (un curricolo formativo) efficaci e coerenti, con la capacità di "personalizzarli" in modo che ciascuno degli allievi ne possa trarre il massimo frutto, anche in prospettiva educativa: il sapere (le conoscenze) e il saper fare (le abilità) sono in vista del "saper essere" di persone competenti. In un clima generale di diffusa incertezza, sociale e culturale, il compito degli insegnanti può anche estendersi ad un ruolo di tipo consulenziale nei confronti delle famiglie, perché "essere un professionista della formazione non significa sostituirsi alla famiglia, ma collaborare con essa, nella funzione di consulente, al quale i genitori possono rivolgersi e affidarsi"[147]. In altri termini gli insegnanti, in quanto professionisti dell'educazione oltre che dell'istruzione e della formazione, potranno mettere le loro competenze pedagogiche al servizio delle famiglie, creando spazi e occasioni in cui i fattori costitutivi dell'alleanza educativa possano essere consolidati e condivisi.

Accogliere un bambino nella scuola dell'infanzia significa, inevitabilmente, accogliere anche la sua famiglia. L'esperienza educativa del bambino in età prescolare non può essere compresa né progettata prescindendo dal contesto relazionale primario entro cui egli vive, poiché le prime forme di costruzione dell'identità personale, del senso di sicurezza e delle modalità di relazione con il mondo sono profondamente radicate nelle dinamiche familiari. L'ingresso nella

[147] M. Fogliani, *Scuola e famiglia* …, cit., p. 16.

scuola dell'infanzia rappresenta, per il bambino e per i genitori, uno dei primi passaggi significativi in cui l'educazione diventa esplicitamente un fatto pubblico, condiviso con altre figure adulte e con un'istituzione dotata di una propria cultura pedagogica, di proprie regole e di una specifica intenzionalità educativa.

> *Accogliere un bambino significa accogliere una famiglia: l'esperienza del bambino nella scuola dell'infanzia non può essere separata dalla sua esperienza familiare, accoglierlo significa inserirsi in una relazione tra lui e le sue figure di riferimento affettive. L'inserimento del figlio nella scuola dell'infanzia comporta nel genitore una complessità di emozioni e attraversa contenuti complessi: la necessità di condividere l'educazione del proprio bambino con altre figure extrafamiliari, il bisogno di riconoscere al figlio esigenze relazionali e comunicative più ampie, la possibilità di confrontarsi con altre modalità genitoriali, con altre culture ed emozioni, con altri figli, forse la prima separazione significativa, comunque la prima costruzione di un confine tra la propria vita e quella del figlio*[148].

Dal punto di vista pedagogico, l'alleanza educativa si configura come un dispositivo relazionale che richiede tempo, mediazione e riflessività. Essa non è data una volta per tutte, ma si costruisce progressivamente attraverso pratiche di ascolto, di comunicazione trasparente e di negoziazione dei significati educativi. Come sottolineato da Luigi Pati[149], l'alleanza educativa implica una fiducia "operativa", che non coincide con l'assenza di conflitti, ma comporta un riconoscimento reciproco, per cui "il rapporto tra genitori e insegnanti non può essere conseguito una volta per tutte: va costruito continuamente, giorno dopo giorno, mediante un costante lavoro di confronto, dialogo, negoziazione"[150]. In questa prospettiva, il disaccordo e l'incomprensione non sono necessariamente segnali di fallimento, ma possono costituire occasioni di chiarificazione e di crescita reciproca, se sostenuti da una postura pedagogica riflessiva.

---

[148] D. Penso, *Insegnare oggi nella scuola dell'infanzia*..., cit., p. 218.

[149] L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019.

[150] Ivi, p. 77.

Un aspetto centrale dell'alleanza educativa riguarda la distinzione – spesso trascurata – tra partecipazione formale e coinvolgimento educativo. La presenza delle famiglie negli organi collegiali o negli spazi istituzionalmente previsti non garantisce di per sé un reale senso di appartenenza alla comunità educativa. Al contrario, forme di coinvolgimento educativo informale, quotidiano e relazionale possono risultare molto più incisive nella costruzione di legami di fiducia e di corresponsabilità. Tale distinzione risulta particolarmente rilevante nei contesti interculturali, in cui le modalità di partecipazione riconosciute dall'istituzione possono non coincidere con quelle praticate o ritenute significative dalle famiglie.

4.2 Un'integrazione delle famiglie capace di andare oltre il paradigma del "deficit"

Nel dibattito sull'integrazione delle famiglie migranti nei contesti educativi, uno dei rischi più ricorrenti è rappresentato dall'adozione, spesso implicita, di un paradigma del deficit. Tale paradigma tende a leggere le difficoltà di comunicazione, di partecipazione o di coinvolgimento educativo prevalentemente come mancanze attribuibili alle famiglie stesse: deficit linguistico, deficit culturale, deficit di competenze genitoriali, deficit di familiarità con le istituzioni scolastiche. Sebbene queste categorie possano talvolta descrivere aspetti reali delle situazioni osservate, il loro utilizzo non criticamente riflesso – come ha chiaramente messo in luce la riflessione pedagogica centrata sui temi dell'inclusione[151] – rischia di produrre una lettura riduzionistica e normativamente orientata dell'esperienza delle famiglie migranti[152].

Dal punto di vista pedagogico, il paradigma del deficit presenta almeno due limiti strutturali. In primo luogo, esso tende a natura-

[151] D. Chiusaroli, *L'alleanza co-educativa tra scuola e famiglia per un sistema inclusivo*, "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 15(25) (2023), pp. 132-144.

[152] D. Roggero, "*In effetti noi spesso lo straniero lo trattiamo come il disabile*"..., cit., pp. 185-196.

lizzare come "norma" implicita il modello di famiglia maggioritaria, assumendolo come metro di valutazione delle altre forme di esperienza genitoriale. In secondo luogo, sposta l'attenzione dalle responsabilità educative dell'istituzione scolastica alle presunte carenze dei soggetti, oscurando il ruolo delle pratiche, dei linguaggi e dei dispositivi istituzionali nel produrre inclusione o esclusione. Come ha mostrato una parte significativa della pedagogia critica e interculturale, tale spostamento di responsabilità rischia di rafforzare forme sottili di etnocentrismo educativo, anche quando animate da intenzioni inclusive[153].

Superare il paradigma del deficit non significa negare le difficoltà reali che possono emergere nei rapporti tra scuola e famiglie migranti, ma implica piuttosto un cambiamento di sguardo: dal "che cosa manca" al "quali condizioni educative rendiamo possibili". In questo senso, la pedagogia è chiamata a interrogare criticamente non solo i comportamenti delle famiglie, ma anche – e soprattutto – le proprie categorie interpretative, i propri modelli impliciti di partecipazione e le forme istituzionali attraverso cui il coinvolgimento viene reso accessibile o, al contrario, ostacolato. La letteratura mostra come comportamenti interpretati dagli insegnanti come segni di scarso interesse o di mancato coinvolgimento possano in realtà esprimere forme diverse di rispetto dell'istituzione, di fiducia delegante o di cautela relazionale, legate a esperienze pregresse e a modelli culturali differenti[154].

Nel caso delle famiglie migranti, l'alleanza educativa si colloca all'intersezione di dinamiche educative, culturali e istituzionali che richiedono un'attenta mediazione pedagogica. La scuola dell'infanzia, per la sua natura non selettiva e per la centralità attribuita alla relazione e alla cura, rappresenta un contesto particolarmente significativo per osservare e accompagnare tali processi. Tuttavia,

[153] Il tema è al centro dell'attenzione della stragrande maggioranza dei testi di pedagogia interculturale. Tra gli altri, cfr. A. La Marca, A. Portera, M. Catarci, *Pedagogia interculturale*. La Scuola, Brescia 2015.

[154] F. Gobbo, *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma 2008.

proprio questa centralità relazionale espone la scuola al rischio di incomprensioni profonde, che non si giocano soltanto sul piano linguistico, ma coinvolgono rappresentazioni dell'infanzia, del ruolo educativo degli adulti, delle aspettative nei confronti dell'istituzione scolastica. La pedagogia interculturale ha messo in evidenza come le pratiche educative siano sempre culturalmente situate, anche quando si presentano come neutre o universalistiche[155]. In questa prospettiva, la mediazione pedagogica non può essere ridotta a una funzione tecnica o traduttiva, ma deve essere intesa come un lavoro di interpretazione reciproca, volto a rendere espliciti i presupposti impliciti che orientano l'azione educativa. Ciò vale in modo particolare per il rapporto con le famiglie migranti, rispetto alle quali la scuola è chiamata a interrogarsi criticamente sulle proprie routine, sui propri linguaggi istituzionali e sulle proprie aspettative di partecipazione, tenendo conto non solo delle diverse culture di provenienza degli studenti, ma anche dei concreti progetti migratori di ciascuna famiglia[156], che possono prevedere significative e legittime differenze, di cui è importante tener conto nell'ambito di un dialogo autentico e di un'alleanza educativa tra scuola e famiglie.

5. Le famiglie migranti cinesi come banco di prova teorico e spazio euristico per una ricerca

5.1 Le famiglie migranti cinesi in Italia nel passato e nel presente

I primi immigrati cinesi in Italia erano costituiti prevalentemente da lavoratori che, al termine della Prima Guerra Mondiale, si spostarono dalla Francia verso il territorio italiano. Tuttavia, questa prima presenza fu interrotta durante la Seconda Guerra Mondiale: con l'I-

[155] M. Abdallah-Pretceille, *Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity*, "Intercultural education", 17(5) (2006), pp. 475-483.

[156] F. De Maria, *La dimensione formativa nel processo di costruzione del progetto migratorio*, in P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze 2018, pp. 305-322.

talia alleata delle potenze dell'Asse e la Cina coinvolta nel conflitto contro il Giappone, gli immigrati cinesi furono costretti ad abbandonare il Paese. Di conseguenza, fino agli anni Settanta del XX secolo la presenza cinese in Italia rimase estremamente limitata, con poco più di 700 individui[157]. Una svolta significativa si verificò a partire dalla fine degli anni Ottanta: la grande maggioranza dei cittadini cinesi attualmente residenti in Italia è infatti arrivato dopo il 1989, periodo caratterizzato da una rapida intensificazione dei flussi migratori verso il Paese.

Nel corso dei decenni successivi, tale dinamica ha favorito un marcato sviluppo demografico della comunità cinese. Secondo i dati più recenti, tra le principali collettività immigrate in Italia, i cinque gruppi più numerosi provengono da Ucraina (10,3%), Marocco (9,9%), Albania (9,5%), Cina (7,6%) e Bangladesh (5,1%)[158]. In particolare, la popolazione cinese è passata da 15.776 individui nel 1992 a 288.661 nel 2024 , collocando l'Italia tra i Paesi europei con la più ampia presenza di immigrati cinesi. Dal punto di vista strutturale, questa comunità presenta indicatori generalmente positivi, quali un elevato tasso di occupazione, un'età media relativamente bassa, un equilibrio di genere e una marcata propensione alla formazione di nuclei familiari composti da tre o più persone[159].

Parallelamente alla crescita numerica, si è evoluto anche il profilo economico degli immigrati cinesi in Italia. Tradizionalmente concentrati nei settori della ristorazione cinese, dell'industria della pelle e dell'abbigliamento, all'inizio del XXI secolo essi hanno progressivamente diversificato le proprie attività. La saturazione dei comparti tradizionali ha infatti favorito l'ingresso in settori dei servizi, quali il

---

[157] Redazione della rivista «Bagui Qiaokan», *Zai Yidali Huaqiao Huaren Gaikuang* [Panoramica della comunità cinese in Italia], in «Bagui Qiaokan», 3 (2013), p. 44.

[158] Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Comunità a confronto: Rapporto annuale 2025 sulla presenza dei cittadini non comunitari in Italia*, Roma, Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione, 2025.

[159] Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *La comunità cinese in Italia: Rapporto annuale sulla presenza dei migranti*, Roma, Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione, 2025.

commercio di import-export, la medicina tradizionale cinese, l'intermediazione immobiliare e il commercio all'ingrosso e al dettaglio. In questo contesto, gli imprenditori cinesi si sono specializzati soprattutto nel commercio di transito di prodotti dell'industria leggera e nella vendita all'ingrosso di tessuti, abbigliamento, valigie, articoli in pelle e beni di consumo di piccole dimensioni.

Questa trasformazione economica riflette un più ampio cambiamento nelle modalità di inserimento imprenditoriale dei migranti cinesi, passate da una fase prevalentemente orientata alla sussistenza a una fase di sviluppo strutturato, fino alla configurazione di un vero e proprio modello imprenditoriale transnazionale. Tale modello si distingue per una notevole capacità di adattamento settoriale: accanto alle attività tradizionali, i migranti cinesi hanno individuato nuove nicchie commerciali, come quella del settore dei bar. Nonostante la diffusione di sentimenti anti-immigrati, essi sono riusciti a integrarsi nell'economia urbana italiana attraverso la rilevazione di bar di quartiere, in particolare nelle città del Nord e del Centro Italia[160].

Sul piano sociale e culturale, le giovani generazioni di migranti cinesi mostrano una forte capacità di negoziazione identitaria. Pur mantenendo un marcato senso di appartenenza etnica, esse sfruttano le opportunità offerte dalla società italiana per costruire un'identità radicata nella cultura del paese d'origine, ma espressa attraverso forme nuove e non tradizionali[161]. Nel contesto della globalizzazione, tali percorsi si traducono spesso nella costruzione di identità flessibili, ibride o in transizione da modelli identitari fissi verso configurazioni più fluide[162]. Tuttavia, questa capacità di adattamento simbolico non si traduce automaticamente in un'integrazione piena sul piano sociale e istituzionale. Permangono infatti alcune criticità legate ai processi di integrazione: la letteratura accademica ha ampiamente

[160] G.T. Deng, *Chinese Espresso: Contested Race and Convivial Space in Contemporary Italy*, Princeton, Princeton University Press, 2024.

[161] V. Pedone, *'As a rice plant in a wheat field': identity negotiation among children of Chinese immigrants*, in «Journal of Modern Italian Studies», 16(4) (2011), pp. 492-503.

[162] E. Caneva, *Identity processes in the global era: The case of young immigrants living in Italy*, in «Journal of Youth Studies», 20(1) (2017), pp. 79-93.

evidenziato come i giovani di origine cinese tendano a sviluppare reti sociali prevalentemente interne alla propria comunità, mantenendo una limitata interazione con il contesto sociale più ampio[163].

Tali dinamiche si riflettono anche nei percorsi educativi e professionali, dove emergono persistenti disuguaglianze. Durante la scuola secondaria, gli studenti di origine cinese ottengono frequentemente risultati inferiori rispetto ai coetanei autoctoni e mostrano una maggiore propensione all'iscrizione in istituti professionali[164]. Successivamente, le opportunità occupazionali rimangono in larga misura circoscritte a impieghi a bassa qualifica; anche i laureati, non di rado, finiscono per svolgere lavori temporanei o non dichiarati[165].

A livello discorsivo e simbolico, tali condizioni strutturali sono ulteriormente amplificate da una rappresentazione pubblica spesso problematica della comunità cinese in Italia. L'immagine veicolata dai media risulta frequentemente influenzata da stereotipi negativi, che descrivono i migranti cinesi come avventurosi, misteriosi e socialmente isolati. Tali narrazioni tendono inoltre a enfatizzare il lavoro irregolare nel settore tessile e il presunto impatto negativo della comunità cinese sulla società italiana, contribuendo a rafforzare percezioni distorte e semplificate[166].

5.2 Le necessità e possibilità come opportunità euristica

Gli studi esistenti indicano che, sebbene i bambini della seconda generazione di immigrati cinesi mostrino spiccate capacità di negoziazione identitaria e strategie di ibridazione culturale, le loro reti sociali

---

[163] G. Dalla Zuanna, P. Farina, S. Strozza, *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Bologna, il Mulino, 2009.

[164] N. Barban, M.J. White, *Immigrants' children's transition to secondary school in Italy*, in «International Migration Review», 45(3) (2011), pp. 702-726.

[165] E. Reyneri, *L'impatto della crisi sull'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro dell'Italia e degli altri paesi dell'Europa meridionale*, in «Prisma: economia, società, lavoro», 2 (2010), pp. 1000-1017.

[166] K. Golemo, *Venturesome, mysterious, isolated? The image of Chinese immigrants in Italian mass media*, in A. Zemanek (a cura di), *Media in China, China in the media: Processes, strategies, images, identities*, Kraków, Jagiellonian University Press, 2014, pp. 163-177.

rimangono spesso confinate all'interno del gruppo etnico, limitando le possibilità di interazione con la società più ampia. In questo contesto, l'educazione interculturale nella fase prescolare è particolarmente cruciale. La scuola dell'infanzia, in quanto primo spazio di contatto istituzionalizzato tra le famiglie cinesi e la società italiana, non solo offre una piattaforma per la socializzazione e lo sviluppo cognitivo dei bambini, ma funge anche da ponte per la comunicazione tra famiglia e società. L'approccio non-essenzialista sottolinea che la cultura non è un attributo fisso, bensì una pratica costantemente costruita e rimodellata da bambini e famiglie attraverso interazioni sociali concrete. Pertanto, la ricerca sull'educazione dei bambini cinesi nelle scuole dell'infanzia dovrebbe concentrarsi sui comportamenti e sulla generazione di significati nelle interazioni quotidiane, nel gioco, nell'uso della lingua e nella guida dei docenti, evitando di ridurli a etichette statiche come "stile cinese" o "stile italiano".

La necessità della ricerca attuale si riflette anche nei cambiamenti generazionali: se gli studi di dieci anni fa si concentravano principalmente sulla prima generazione o sulla seconda generazione ancora in età scolare, oggi questi bambini di allora sono diventati i membri centrali delle famiglie, assumendosi la responsabilità di educare la generazione successiva. Questa transizione generazionale ha portato a una complessa ricostruzione identitaria: il passaggio dal ruolo di studente a quello di genitore li rende negoziatori culturali attivi nel processo educativo dei propri figli. Esplorare questo processo aiuta a comprendere come le famiglie operino aggiustamenti dinamici tra la cultura cinese e quella italiana, fornendo al contempo una guida per la pratica educativa.

Allo stesso tempo, questa ricerca racchiude molteplici opportunità. Le caratteristiche del sistema scolastico italiano offrono spunti preziosi: circa un terzo delle scuole dell'infanzia è costituito da scuole paritarie, spesso a orientamento religioso. Il fatto che molte famiglie cinesi prediligano queste strutture rispetto alle scuole pubbliche permette di analizzare le strategie interculturali dietro tale scelta. In questo contesto, si instaura un dialogo complesso tra i valori cattolici e le norme morali e relazionali care alla tradizione cinese. Come osservato da Porcarelli e Liu, nonostante le divergenze teologiche, esiste una profonda convergenza pratica tra la visione confuciana

– intesa come coltivazione etica della virtù in armonia con l'ordine sociale – e la pedagogia cattolica, focalizzata sulla formazione integrale della persona[167]. Entrambi i sistemi, infatti, pongono al centro lo sviluppo morale, la crescita olistica dell'individuo e il ruolo del docente come modello di esemplarità.

In una prospettiva non-essenzialista, questa giustapposizione non significa che le concezioni educative delle famiglie cinesi possano essere ridotte a una diretta continuazione del "confucianesimo", ma dovrebbero essere intese come una comprensione selettiva, una reinterpretazione e una negoziazione pratica di diversi valori educativi da parte delle famiglie nel contesto specifico dell'esperienza migratoria, della posizione generazionale e del quadro istituzionale. È proprio in questo processo di negoziazione che l'educazione interculturale manifesta la sua natura dinamica e generativa, offrendo una prospettiva unica per comprendere i percorsi di socializzazione e le strategie di integrazione delle famiglie cinesi nel sistema educativo italiano.

In sintesi, la ricerca sull'educazione interculturale rivolta ai bambini delle famiglie cinesi nelle scuole dell'infanzia italiane possiede sia un urgente valore pratico sia un potenziale di innovazione teorica. Guidata dal non-essenzialismo culturale, la ricerca può superare gli stereotipi culturali e, partendo dalle pratiche dinamiche di bambini, famiglie e interazioni educative, rivelare la generazione e la negoziazione della cultura in contesti sociali specifici, fornendo una base solida per la costruzione di un ecosistema educativo prescolare più inclusivo, sensibile e sostenibile.

[167] A. Porcarelli, Y. Liu, *Between Confucianism and Christianity: Epistemological and Syncretic Challenges in Constructing a Chinese Catholic Educational Discourse*, in «Religions», 16(10) (2025): 1220.

6. Verso una ricerca empirica: linee di un possibile disegno di ricerca

6.1 Oltre l'essenzialismo culturale

Nel campo teorico e pratico dell'educazione interculturale, l'essenzialismo culturale ha a lungo costituito una cornice cognitiva dominante. Secondo la prospettiva essenzialista, gli oggetti sono presupposti come portatori di un insieme di attributi fissi e indispensabili, che ne determinano l'identità e i confini[168]. Quando tale modo di pensare viene applicato alle categorie sociali, emerge la tendenza a concepire i gruppi come entità naturali, omogenee e stabili, come se i loro membri condividessero una sorta di "essenza" intrinseca e prevedibile[169]. A livello culturale, questa inclinazione si cristallizza ulteriormente nell'essenzialismo culturale, ossia nell'attribuzione di tratti di personalità, capacità cognitive, modelli di comportamento o "talenti" a presunte proprietà biologiche o naturali di un determinato gruppo etnico o culturale[170].

Nel discorso educativo e sociale, l'essenzialismo culturale si manifesta spesso sotto forma di differenzialismo culturale o del paradigma della "grande cultura" (Large Culture). Tale paradigma concepisce la cultura come un'entità omogenea, dai confini ben definiti e statica: i membri di una cultura vengono considerati ampiamente coerenti nei valori e nei comportamenti; i confini culturali sono sem-

---

[168] R.L. Cartwright, "*Some Remarks on Essentialism*", in «The Journal of Philosophy», 65(20) (1968), pp. 615-626.

[169] N. Haslam, L. Rothschild, D. Ernst, *Essentialist beliefs about social categories*, in «British Journal of Social Psychology», 39 (2000), pp. 206-249; N. Haslam, L. Rothschild, D. Ernst, *Are essentialist beliefs associated with prejudice?* in «British Journal of Social Psychology», 41 (2002), pp. 87-100; B. Bastian, N. Haslam, Psychological essentialism and stereotype endorsement, in «Journal of Experimental Social Psychology», 42 (2006), pp. 228-235.

[170] N. Soylu Yalcinkaya, S. Estrada-Villalta, G. Adams, *The (biological or cultural) essence of essentialism: Implications for policy support among dominant and subordinated groups*, in «Frontiers in Psychology», 8 (2017): 900.

plificati fino a coincidere con quelli dello Stato-nazione o del gruppo etnico; le caratteristiche culturali vengono trattate come elementi atemporali, resistenti al mutamento storico[171]. In ambito educativo, questa concezione favorisce una "musealizzazione" della cultura, che viene trasformata in un insieme di conoscenze da esporre, classificare e consumare, piuttosto che in una pratica sociale viva. In termini concreti, tale tendenza si riflette spesso in modelli didattici rappresentati dal cosiddetto approccio delle "4F", ossia Food, Fairs, Folklore e Facts, utilizzati per introdurre le cosiddette "culture altre"[172]. In questo modello, gli apprendenti sono guidati a memorizzare presunte "norme comportamentali standard" o "valori fondamentali" di una cultura, come se tali norme fossero universalmente applicabili a tutti i suoi membri. Tuttavia, questa rappresentazione apparentemente neutra e benevola della cultura non solo si rivela inefficace nel preparare gli apprendenti alla complessità delle interazioni sociali reali, ma rischia anche di rafforzare processi di esotizzazione e stereotipizzazione dell'altro, occultando le differenze interne, le relazioni di potere e le stratificazioni sociali. Alcuni studi hanno evidenziato come il pensiero essenzialista costituisca una radice cognitiva fondamentale di molte ideologie semplificatrici, escludenti e persino estreme[173].

In risposta a tali criticità, nel campo degli studi interculturali è emersa una riflessione sistematica volta a superare il paradigma dell'essenzialismo culturale. Fred Dervin, ispirandosi al concetto di "modernità liquida" di Zygmunt Bauman, distingue tra due orientamenti della ricerca interculturale: quello "solido" e quello "liquido"[174]. L'interculturalità solida prosegue la tradizione nazional-cul-

---

171 H. Zilliacus, B. Paulsrud, G. Holm, *Essentializing vs. non-essentializing students' cultural identities: curricular discourses in Finland and Sweden*, in «Journal of Multicultural Discourses», 12(2) (2017), pp. 166-180.

172 C. Kramsch, *Culture in language learning: A view from the U.S.*, in K. De Bot, R.B. Ginsberg, C. Kramsch (a cura di), *Foreign language research in crosscultural perspective*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, 1991, pp. 217-239.

173 J. Kurzwelly, H. Fernana, M.E. Ngum, *"The allure of essentialism and extremist ideologies"*, in «Anthropology Southern Africa», 43(2) (2020), pp. 107-118.

174 F. Dervin, *A plea for change in research on intercultural discourses: A 'liquid' approach to*

turale, tentando di spiegare e prevedere i comportamenti individuali attraverso etichette di nazionalità o appartenenza etnica, ad esempio riducendo le modalità di interazione a presunti stili "cinesi" o "occidentali". Al contrario, l'interculturalità liquida adotta una prospettiva costruttivista, riconoscendo la fluidità e l'incertezza della realtà sociale; essa rifiuta di considerare la cultura come un "alibi" esplicativo universale del comportamento e pone invece l'attenzione sull'agentività degli individui e sulla costruzione situata delle identità nei contesti di interazione concreta. Su questa base, Dervin propone il concetto di "diverse diversità", in sostituzione della nozione tradizionale di "differenze culturali". Tale prospettiva sottolinea che gli individui non sono portatori di un'unica identità culturale, bensì configurazioni dinamiche composte dall'intreccio di molteplici dimensioni identitarie (quali genere, professione, interessi, religione, esperienze linguistiche, ecc.). Nel corso delle interazioni, queste dimensioni vengono attivate selettivamente a seconda del contesto. Rispetto alla nazionalità, identità quali quella professionale (ad esempio "insegnante di scuola dell'infanzia") o relazionale (ad esempio "genitore") risultano spesso dotate di una maggiore capacità esplicativa nelle interazioni reali. Questo spostamento di prospettiva orienta l'analisi interculturale dalle etichette culturali astratte verso le persone e le relazioni concrete.

In linea con questo orientamento, Adrian Holliday ha proposto il paradigma della "piccola cultura" (small culture)[175] per contrastare il radicato pensiero della "grande cultura". A differenza della grande cultura, definita in termini di nazione, Stato o civiltà, la piccola cultura si riferisce a qualsiasi contesto di pratiche sociali che emerge attraverso l'interazione e che possiede un certo grado di coesione, come una classe, una scuola dell'infanzia, una famiglia o una rete di collaborazione tra insegnanti e genitori. Le piccole culture non vengono ereditate per nascita o nazionalità, ma si formano "in azione" (*formation on the go*) nelle interazioni quotidiane. Fin dalla nascita,

the study of the acculturation of Chinese students, in «Journal of Multicultural Discourses», 6(1) (2011), pp. 37-52.

[175] A. Holliday, *Small cultures*, in «Applied Linguistics», 20(2) (1999), pp. 237-264.

gli esseri umani si muovono costantemente tra diverse piccole culture, adattandosi, negoziando e ricostruendo i propri sensi di appartenenza.

Superare l'essenzialismo culturale offre importanti spunti per ripensare l'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia a partire dal concetto di appartenenza. In questo contesto educativo altamente relazionale e situato, bambini, genitori e insegnanti non interagiscono come "rappresentanti culturali", bensì costruiscono progressivamente un'identità collettiva e legami affettivi attraverso la convivenza quotidiana, la comunicazione e la cooperazione. Se si continua a fare affidamento sui quadri interpretativi della grande cultura e dell'essenzialismo, l'educazione interculturale rischia di fissare le differenze come "problemi di background" dei bambini e delle famiglie, indebolendone involontariamente la partecipazione e il senso di appartenenza. Al contrario, le prospettive della piccola cultura e dell'interculturalità liquida invitano gli educatori a considerare la scuola dell'infanzia come una comunità in divenire, ponendo l'accento sulla negoziazione delle regole, sulla condivisione dei significati e sulla costruzione delle relazioni attraverso pratiche concrete di collaborazione tra scuola, famiglia e comunità. In tal modo, l'educazione interculturale non si configura più come un apprendimento di conoscenze sulle "culture altre", bensì come un processo partecipativo attraverso il quale si espande continuamente la definizione di "chi siamo" come collettività.

6.2 Il disegno della ricerca

Nel contesto migratorio contemporaneo, le famiglie cinesi si trovano quotidianamente di fronte a scelte educative complesse. Come decidono se iscrivere i propri figli alla scuola dell'infanzia italiana? Quali considerazioni guidano queste decisioni? E quando scelgono di affidarsi alle istituzioni educative locali, che tipo di dialogo si instaura tra loro e la scuola? Queste domande aprono a interrogativi più ampi: le diverse tipologie di scuole dell'infanzia presenti sul territorio italiano – statali, comunali e private – sono in grado di rispondere

ai bisogni specifici di queste famiglie, che portano con sé patrimoni culturali, linguistici ed educativi distinti? E soprattutto, gli incontri tra scuola e famiglia diventano davvero occasioni di comprensione reciproca, di collaborazione autentica, di scambio culturale?

Per rispondere a queste domande, la ricerca si muoverà all'interno di un approccio interpretativo, partendo dal presupposto che le pratiche educative e le esperienze migratorie si costruiscono nelle relazioni, nei significati che le persone attribuiscono alle proprie scelte, negli spazi concreti della vita scolastica quotidiana.

Il lavoro si configurerà come uno studio di caso multiplo, costruito secondo una logica comparativa che permetterà di esplorare in profondità dinamiche educative in contesti diversi. La ricerca attraverserà tre tipologie di scuole dell'infanzia, ciascuna portatrice di una propria identità pedagogica e organizzativa: le scuole FISM – scuole paritarie private particolarmente scelte dalle famiglie cinesi nel territorio padovano – che rappresenteranno il cuore dell'indagine; le scuole statali, che offriranno un punto di confronto importante per comprendere come diversi modelli di gestione educativa si relazionino con le famiglie migranti; e infine le scuole internazionali organizzate dalla stessa comunità cinese, spazi educativi che nascono dal desiderio delle famiglie di preservare e trasmettere il proprio patrimonio culturale e linguistico. Questa scelta di includere contesti così diversi non è casuale: permetterà di cogliere la varietà di opzioni educative disponibili per le famiglie cinesi e di comprendere come ciascun contesto scolastico interpreti in modo proprio il compito di accogliere, educare e accompagnare bambini che crescono tra più mondi culturali. Attraverso questo sguardo comparativo, emergeranno con maggiore chiarezza tanto le specificità di ogni realtà quanto i tratti comuni che attraversano l'esperienza educativa in contesto migratorio.

All'interno di questo disegno, la ricerca darà voce a una pluralità di soggetti coinvolti nei processi educativi: genitori migranti cinesi, insegnanti e dirigenti scolastici, nonché figure istituzionali e comunitarie quali funzionari comunali, referenti della FISM e mediatori culturali. L'intreccio di queste prospettive consentirà di costruire una lettura più articolata delle dinamiche educative, mettendo in dialogo livelli esperienziali, professionali e istituzionali.

La raccolta dei dati si avvarrà di strumenti qualitativi tra loro complementari, al fine di cogliere le pratiche educative nel loro svolgersi concreto. Le interviste semi-strutturate permetteranno di esplorare i significati attribuiti dagli attori alle proprie esperienze e alle scelte educative compiute; l'osservazione partecipante offrirà l'opportunità di analizzare le pratiche pedagogiche nella quotidianità, prestando attenzione alle interazioni, ai linguaggi e ai micro-eventi che costruiscono la vita scolastica; l'analisi di documenti e materiali consentirà infine di far emergere sia le politiche educative formali sia le rappresentazioni culturali incorporate negli spazi e nei dispositivi scolastici. L'analisi dei dati procederà attraverso la costruzione di categorie interpretative pedagogicamente fondate, supportata dall'utilizzo di software per l'analisi qualitativa che consentiranno una codifica sistematica e rigorosa del materiale raccolto. Il rigore metodologico sarà garantito dalla coerenza interpretativa, dalla riflessione critica sul posizionamento della ricercatrice e dal costante confronto tra fonti e prospettive differenti.

L'obiettivo finale della ricerca sarà quello di trasformare le osservazioni empiriche – storie, pratiche e interazioni – in interpretazioni pedagogiche capaci di illuminare questioni di più ampia portata, quali l'educazione interculturale, l'equità educativa e la giustizia sociale in contesti caratterizzati da una crescente diversità culturale.

Bibliografia

Abdallah–Pretceille M., *Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity*, "Intercultural education", 17(5) (2006), pp. 475-483.

Acevedo M.V., *Young children playing their way into intercultural understanding*, in «Journal of Early Childhood Literacy», 19(3) (2017), pp. 375-398.

Allen K.A., Gray D.L., Baumeister R.F., Leary M.R., *The Need to Belong: a Deep Dive into the Origins, Implications, and Future of a Foundational Construct*. "Educational Psychology Review", 34 (2022), pp. 1133-1156.

Anderstaf S., Lecusay R., Nilsson M., *'Sometimes we have to clash': how preschool teachers in Sweden engage with dilemmas arising from cultural diversity and value differences*, in «Intercultural Education», 32(3) (2021), pp. 296-310.

Bajzáth A., Záluszki A.B., Darvay S., Lehmann M., *Intercultural curriculum design in early childhood education*, in «Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat», 10(2-3) (2022), pp. 77-91.

Barban N., White M.J., *Immigrants' children's transition to secondary school in Italy*, in «International Migration Review», 45(3) (2011), pp. 702-726.

Bastian B., Haslam N., *Psychological essentialism and stereotype endorsement*, in «Journal of Experimental Social Psychology», 42 (2006), pp. 228-235.

Baumeister R.F., Leary M.R., *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*, in «Psychological Bulletin», 117 (1995), pp. 497-529.

Becchi E., *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 2010.

Becerra-Lubies R., Intercultural education and early childhood: strengthening knowledge based on Indigenous communities and territory, in «AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples», 17(2) (2021), pp. 326-334.

Bobbio A., Grange T. (a cura di), *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*, La Scuola, Brescia 2011.

Boldrini F., Bracchini M. R., *Le scuole come organizzazioni che apprendono: riconcettualizzare il modello di Kools e Stoll sulla base dei risultati di un'analisi qualitativo-percettiva*, in «IUL Research», 3(5) (2022), pp. 103-121.

Bolognesi I., *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2013.

Bondioli A., Savio D., *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6,* Carocci, Roma 2018.

Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1997.

Caneva E., *Identity processes in the global era: The case of young immigrants living in Italy*, in «Journal of Youth Studies», 20(1) (2017), pp. 79-93.

Cartwright R.L., *Some Remarks on Essentialism*, in «The Journal of Philosophy», 65(20) (1968), pp. 615-626.

Capperucci D., Ciucci E., Baroncelli A., *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2018), pp. 231-253.

Cherng H.Y.S., Halpin P.F., *The importance of minority teachers: Student perceptions of minority versus White teachers*, in «Educational researcher», 45(7) (2016), pp. 407-420.

Chiosso G., *Cattolici nella storia della scuola italiana*, Marcianum Press, Venezia 2025.

Chiusaroli, D., *L'alleanza co-educativa tra scuola e famiglia per un sistema inclusivo*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 15(25) (2023), pp. 132-144.

Corradini L., Mari G., *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano 2019.

Corradini L., Porcarelli A., *Una convivenza civile. Itinerari di educazione civica*, SEI, Torino 2020.

Council of Europe, *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living Together As Equals in Dignity"*, Strasbourg 2008.

Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, Il Mulino, Bologna 2009.

De Maria F., *La dimensione formativa nel processo di costruzione del progetto migratorio*, in: P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze 2018, pp. 305-322

Deng G.T., *Chinese Espresso: Contested Race and Convivial Space in Contemporary Italy*, Princeton University Press, Princeton 2024.

Demetrio D., *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

Dervin F., *A plea for change in research on intercultural discourses: A 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students*, in «Journal of Multicultural Discourses», 6(1) (2011), pp. 37-52.

Espigares-Gámez M.J., Fernández-Oliveras A., Oliveras M.L., *Games as STEAM learning enhancers. Application of traditional Jamaican games in Early Childhood and Primary Intercultural Education*, in «Acta Scientiae», 22(4) (2020), pp. 28-50.

European Commission; Council of the European Union, *Council Recommendation on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems* (2019/C 189/02). Publications Office of the European Union, Luxembourg 2019.

Fabbri L., Striano M., Melacarne C., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2008.

Fogliani, M., *Scuola e famiglia: La costruzione dell'alleanza e la gestione della classe*, FrancoAngeli, Milano 2020.

Frye N., *Il grande codice. La Bibbia e la letteratura*, tr. it. Einaudi, Torino 1986.

Giuliano G., Loiodice I., Palmieri V., Paolicelli I., *Insegnare a essere cittadini globali attraverso l'educazione civica*, in «Civitas educationis. Education, Politics, and Culture», 14 (2025), pp. 187-204.

Gobbo F., *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma 2008.

Golemo K., *Venturesome, mysterious, isolated? The image of Chinese immigrants in Italian mass media*, in A. Zemanek (a cura di), *Media in China, China in the media: Processes, strategies, images, identities,* Jagiellonian University Press, Kraków 2014, pp. 163-177.

Göregen M.S., Silva C., Sharmahd N. (a cura di), *Intercultural competences for the training of educational staff in early childhood services*, Erasmus+ I.ECEC Project, 2021.

Grandi W., *Narrare incontri. La letteratura per l'infanzia e l'educazione interculturale*, in «Educazione interculturale», 13 (2015), pp. 2-17.

Hafidz I.P., *Multicultural Education Curriculum in Preschool Education: (Kurikulum Pendidikan Multikultural dalam Pendidikan Prasekolah)*, in «Jurnal Penelitian Tarbawi: Pendidikan Islam dan Isu-Isu Sosial», 7(2) (2022).

Haslam N., Rothschild L., Ernst D., *Essentialist beliefs about social categories,* in «British Journal of Social Psychology», 39 (2000), pp. 206-249.

Haslam N., Rothschild L., Ernst D., *Are essentialist beliefs associated with prejudice?*, in «British Journal of Social Psychology», 41 (2002), pp. 87-100.

He Y., Li T., Fanoos A., Päivi T., *Cross-cultural research on early childhood teacher education curriculum design*, in «Research in Comparative and International Education», 18(4) (2023), pp. 620-635.

Holliday A., *Small cultures*, in «Applied Linguistics», 20(2) (1999), pp. 237-264.

Kools M., Stoll L., *What makes a school a learning organisation?* In «OECD Education Woring Papers», n. 137 (2016), OECD Publishing, Paris.

Kramsch C., *Culture in language learning: A view from the U.S.*, in K. De Bot, R.B. Ginsberg, C. Kramsch (a cura di), *Foreign language research in crosscultural perspective*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia 1991, pp. 217-239.

Kurzwelly J., Fernana H., Ngum M.E., *The allure of essentialism and extremist ideologies*, in «Anthropology Southern Africa», 43(2) (2020), pp. 107-118.

La Marca A., Portera A., Catarci M., *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 2015.

Leeman Y., van Koeven E., *New immigrants. An incentive for intercultural education?*, in «Education Inquiry», 10(3) (2019), pp. 189-207.

Leung C.H., Hue M.T., *Understanding and enhancing multicultural teaching in preschool*, in «Early Child Development and Care», 187(12) (2017), pp. 2002-2014.

Lotti P., Gentile M., *Riforma dei curricoli tra incertezze e futuro: analisi critica delle Nuove Indicazioni Nazionali 2025*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi», 3(2) (2025), pp. 27-38.

Lucas F.M.M., *The game as an early childhood learning resource for intercultural education*, in «Procedia-social and behavioral sciences», 237 (2017), pp. 908-913.

Macchietti S. S., *Dagli "Orientamenti" del 1991 ad oggi. Ventidue anni di storia della scuola dell'infanzia*, in «Studium educationis - Rivista semestrale per le professioni educative», (1) (2014), pp. 97-110.

Maddalena S., *IbridAzioni pedagogiche tra interculturalità, narrazione di sé e resilienza,* in «Formazione & insegnamento», 21(1) (2023), pp. 112-121.

Maslow A. H., *Verso una psicologia dell'essere*, tr. it. Astrolabio, Roma 1978.

Michelini, M. C., *Formare insegnanti riflessivi e critici*, «Pedagogia Oggi», 20(1) (2022), pp. 154-160.

Ministero dell'Istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* (D.M. 334/2021, 22 novembre 2021), MI, Roma 2021.

Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti interculturali idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma 2022.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana* (MIURAOODGOS prot. n. 101/R.U.U), MIUR, Roma 2010.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Comunità a confronto: Rapporto annuale 2025 sulla presenza dei cittadini non comunitari in Italia*, Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione, Roma 2025.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *La comunità cinese in Italia: Rapporto annuale sulla presenza dei migranti*, Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione, Roma 2025.

Montanari, M., *Promuovere l'educazione alla pace come pratica di prevenzione inclusiva nella Scuola dell'Infanzia e Primaria*, in «Form@ re», 23(3) (2023), pp. 229-241.

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

Ng I., Cheung H., *Navigating the ethnic boundary: From 'in-between'to plural ethnicities among Thai middle-class migrant women in Hong Kong*, in «Journal of Sociology», 58(1) (2022), pp. 59-75.

Noltemeyer A., James A.G., Bush K., Bergen D., Barrios V., Patton J., *The relationship between deficiency needs and growth needs: The continuing investigation of Maslow's theory*, in «Child & Youth Services», 42 (2021), pp. 24-42.

OECD, *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris 2021.

OECD, *Reducing inequalities by investing in early childhood education and care*, OECD Publishing, Paris 2025.

Olsson Å., *Multicultural preschools in Sweden: Principals' views on challenges and opportunities*, in «World Studies in Education», 23(1) (2022), pp. 59-76.

Pati L., *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019.

Pedone V., *'As a rice plant in a wheat field': identity negotiation among children of Chinese immigrants*, in «Journal of Modern Italian Studies», 16(4) (2011), pp. 492-503.

Penso D., *Insegnare oggi nella scuola dell'infanzia. Bambini, contesti, progettualità e curricolo*, Anicia, Roma 2018.

Perucca A., *Esperienza dell'infanzia e società globale*, in A. Bobbio, T. Grange (a cura di), *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 33-48.

Pizzi F., *Scuola e famiglie immigrate: quale relazione?,* in «Cultura pedagogica e scenari educativi», 2.1 (2024), pp. 59-72.

Pizzi F., *La pedagogia interculturale in Italia: questioni epistemologiche,* in «Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado», 12(2) (2008), pp. 283-295.

Porcarelli A., *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012.

Porcarelli A., *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, in «Studium», Roma 2021.

Porcarelli A., *L'educazione civica alla ricerca di un'anima. Una disciplina trasversale con una Paideia costituzionale?*, in «Nuova Secondaria Ricerca», n. 7/2021 (38), pp. 13-32.

Porcarelli A., *Religione e scuola fra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, FrancoAngeli, Milano 2022.

Porcarelli A., Liu Y., *Between Confucianism and Christianity: Epistemological and Syncretic Challenges in Constructing a Chinese Catholic Educational Discourse*, in «Religions», 16(10) (2025).

Raud N., Orehhova O., *Training teachers for multilingual primary schools in Europe: key components of teacher education curricula*, in «International Journal of Multilingualism», 19(1) (2022), pp. 50-62.

Redazione della rivista «Bagui Qiaokan», Zai Yidali Huaqiao Huaren Gaikuang [Panoramica della comunità cinese in Italia], in «Bagui Qiaokan», 3 (2013), p. 44.

Reyneri E., *L'impatto della crisi sull'inserimento degli immigrati nel mercato del*

lavoro dell'Italia e degli altri paesi dell'Europa meridionale, in «Prisma: economia, società, lavoro», 2 (2010), pp. 1000-1017.

Ricoeur P., *Sé come un altro*, tr. it. Jaca Book, Milano 1993.

Róg T., *Intercultural education at a pre-school level in the context of Polish kindergarten curriculum changes*, in «Journal of Linguistic Intercultural Education», 8 (2015), pp. 179-201.

Roggero D., *"In effetti noi spesso lo straniero lo trattiamo come il disabile". Migrazione e disabilità, problemi aperti nelle scuole dell'infanzia di Roma Capitale*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XII, 1 (2024), pp. 185-196.

Romano L., *La scuola come comunità educante nella pedagogia italiana del secondo Novecento*, in «Pedagogia e Vita», 1 (2021), pp. 18-30.

Romijn B.R., Slot P.L., Leseman P.P., Pagani V., *Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison*, in «International Journal of Intercultural Relations», 79 (2020), pp. 58-70.

Savigni G., *Per la storia delle scuole dell'infanzia e degli asili nido comunali di Reggio Emilia*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 30 (2023), pp. 309-327.

Silva C., Bajzáth A., Lemkow-Tovias G., Wastijn B., *Encouraging intercultural attitudes and practices in contemporary ECEC services. Insights from A research conducted in Italy, Spain, and Hungary*, in «European Early Childhood Education Research Journal», 28(1) (2020), pp. 90-103.

Soylu Yalcinkaya N., Estrada-Villalta S., Adams G., *The (biological or cultural) essence of essentialism: Implications for policy support among dominant and subordinated groups*, in «Frontiers in psychology», 8 (2017): 900.

Szpunar G., *L'insegnante riflessivo per una scuola inclusiva*, in «Pedagogia oggi», 20(1) (2022), pp. 161-167.

Stephens J., McCallum R., *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*, Garland Publishing / Routledge, New York-London 1998.

Stillo L., *Educare alla cittadinanza in prospettiva interculturale. Riflessioni e proposte per la società odierna*, in «Pedagogia Oggi», 19(2) (2021), pp. 64-70.

Strollo M.R., Capobianco R., *L'educazione interculturale nelle Indicazioni Nazionali: solo una questione multilinguistica?*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi», 3(2) (2025), pp. 18-26.

Torkos H., Egerău A.M., *Students opinion on the values of intercultural education as education for future in primary school*, in «Postmodern Openings», 13(3) (2022), pp. 86-105.

UNESCO, *Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transforming Early Childhood Care and Education* (ECCE), UNESCO, Paris 2022.

UNESCO, UNICEF, *Global Report on Early Childhood Care and Education: The Right to a Strong Foundation*, UNESCO & UNICEF, Paris-New York 2024.

UNESCO - International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Paris 2021.

Xodo C., *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia 2003.

Xu, S., *Cross-cultural schooling experiences of Chinese immigrant families: In search of home in times of transition*, Springer, Cham (Svizzera) 2017.

Zilliacus H., Paulsrud B., Holm G., *Essentializing vs. non-essentializing students' cultural identities: curricular discourses in Finland and Sweden*, in «Journal of Multicultural Discourses», 12(2) (2017), pp. 166-180.

Zoletto D., *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, ETS, Pisa 2011.

Zoletto D., Zanon F., *I molti linguaggi delle classi eterogenee. Riflessioni a partire dall'esperienza del Laboratorio di educazione interculturale e crossmediale dell'Università di Udine*, in «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», 17(2) (2019), pp. 135-146.

Riscattare l'ipoteca

La lotta quotidiana con il funzionalismo

Redemption of the mortgage

The daily struggle with functionalism

Carlo M. Fedeli

Università di Torino

@ – Corresponding author: carlo.fedeli@unito.it

Sommario

Sul modo corrente di concepire e praticare l'insegnamento ha influito sempre più capillarmente, negli ultimi quarant'anni, il canone della *School Effectiveness*, diffusosi progressivamente dalla cultura psicopedagogica e dalle *policies* scolastiche e didattiche degli Stati Uniti all'Europa, avendo come fattori di contesto favorenti i fenomeni della globalizzazione e dello sviluppo della tecnologia e delle reti infotelematiche.

Questa dominanza non è rimasta senza effetto sulla pratica educativa, dentro e fuori la scuola, e ha finito per inscrivere la ricerca e la sperimentazione stesse, pedagogiche e didattiche, in un orizzonte teorico sostanzialmente funzionalista, che man mano ha precisato la propria fisionomia in senso prettamente tecnologico.

Tale orizzonte costituisce oggi il tratto più incidente anche nella formazione iniziale e in servizio del corpo docente, attraverso non solo i curricoli accademici dei corsi di laurea magistrali in *Scienze Pedagogiche* e *Scienze della formazione primaria*, ma anche i vari dispositivi di preparazione ai concorsi di abilitazione all'insegnamento susseguitesi dalle SSIS in poi.

Come valutare l'ipoteca funzionalista che la mentalità divenuta egemone nell'ultimo quarto di secolo ha inscritto sulla vita della scuola e, su scala più ampia, sui processi formativi nel loro insieme? Come riscattarla, per restituire respiro, valore, profondità e fecondità all'opera di docenti e educatori, e intensità umana al "fare scuola"?

Parole chiave:

funzionalismo tecnologico, riflessività, professionalità docente.

Abstract

Over the last forty years, the canon of School Effectiveness has increasingly influenced the current way of conceiving and practicing teaching, gradually spreading from the psychopedagogical culture and the scholastic and didactic policies of the United States to Europe, having as its contextual factors the phenomena of globalization and the development of technology and information and communication networks.
This dominance has not been without its impact on educational practice, both inside and outside the school, and has ended up confining pedagogical and didactic research and experimentation to a substantially functionalist theoretical horizon, which has gradually clarified its own physiognomy in a purely technological sense.
This horizon today constitutes the most influential feature in the initial and in-service training of the teaching staff, through not only the academic curricula of the master's degree courses in Pedagogical Sciences and Primary Education Sciences, but also the various preparation mechanisms for the teaching qualification competitions that have followed one another from the SSIS onwards.
How can we evaluate the functionalist burden that the dominant mentality of the last quarter century has placed on school life and, on a broader scale, on educational processes as a whole? How can we redeem it, restoring breadth, value, depth, and fruitfulness to the work of teachers and educators, and human intensity to "teaching"?

Keywords:

technological functionalism, reflexivity, teaching professionalism.

L'ipoteca del funzionalismo tecnologico

La lezione, la vita delle aule e gli incontri che capitano dentro e fuori la scuola costituiscono la prima linea sulla quale ogni insegnante, dalla scuola dell'infanzia all'università, si trova oggi a raccogliere la sfida – e il compito – della scoperta e del risveglio dell'umano, nel tempo dell'egemonia del funzionalismo tecnologico[176].

Su questo sentiero in cresta chi può essergli compagno di viaggio, mentore, maestro? In quali precipizi, a destra come a sinistra, deve stare attento a non scivolare? Di che cosa deve attrezzarsi, per procedere in sicurezza?

Davanti a domande del genere, siamo di solito tentati – è un tipico effetto della mentalità funzionalista e della sua *fascinatio* – di pensare di risolvere la questione cercando qualche nuova *metodologia* o *tecnologia* da applicare nel far scuola, convinti del – o attratti dal – potere quasi *taumaturgico* attribuito, nel modo di pensare corrente, alla *tecnica* e all'*innovazione*.

Siamo veramente sicuri che sia questa la risposta più adeguata?

Un'esperienza scolastica e educativa veramente innovatrice del secondo dopoguerra e due figure particolarmente autorevoli della pedagogia contemporanea non sembrano proprio pensarla così.

Una bestia che disegna?

Nei primi anni di sacerdozio, don Lorenzo Milani è curato nella parrocchia di San Donato a Calenzano, non lontano da Firenze. La domenica, si accorge che molti fedeli che partecipano alla messa faticano a seguire la predicazione. Intuisce che ciò dipende da ciò

[176] Proseguo qui la riflessione offerta in *Il fuoco sotto la cenere*, in "La Scuola e l'Uomo | Ricerca", III, 5, Luglio | Dicembre 2024, pp. 25-41.

che oggi chiamiamo povertà educativa e si mobilita. Converte così i locali della canonica destinati al tempo libero a scuola serale, alla quale invita i parrocchiani più giovani, che sulle prime mostrano una certa diffidenza, sia per motivi ideologici, sia per la pesantezza delle loro condizioni di vita e di lavoro.

Incominciando, don Lorenzo si rende conto che la loro apertura di credito è squisitamente funzionalista: nelle prime lezioni gli chiedono "aritmetica e problemi", "disegno tecnico", "stenografia", il percorso completo dell'avviamento, la geometria – e tutto ciò che risulta utile per i concorsi nelle "ferrovie" e altrove[177]. Ma egli non indietreggia di un centimetro dalla sua 'idea fissa', che ai poveri manchi solo l'italiano. Così decide di far lezione muovendo dall'etimologia delle parole e dispiegando appassionatamente il loro significato. Un modus docendi, questo, che da un lato promuove e nutre, attraverso l'arricchimento del lessico, l'apertura di sguardo, la proprietà di linguaggio e la capacità di conoscere di quei giovani; dall'altro, che, facendo della singola parola un "mondo", li guida a esplorare i distinti ambiti della realtà, i loro contenuti e i rispettivi nessi. Risultato: la fissazione iniziale sui saperi utilitaristici si scioglie e quegli altri saperi, di cui in un primo tempo sembrava non ci fosse "bisogno nella vita", come la musica e l'astronomia, diventano così importanti, da produrre questo effetto:

> *leggere la prima pagina di un giornale (quella che prima saltavamo sempre) diventò troppo meglio che leggere quelle dello sport (che prima erano state l'unica nostra lettura) ci diventò come incontrare un branco immenso e fitto di vecchi amici, luoghi, persone, date, vocaboli, radici, era tutto un brulichìo di roba viva, un intrecciarsi di cose diverse che ricascavano lì tutte insieme, era la lingua insomma, quella di cui ci aveva parlato tante volte don Lorenzo, la famosa chiave per tutti gli usci, come diceva lui.*

[177] L. MILANI, *La parola fa eguali. Il segreto della Scuola di Barbiana*, a cura di M. GESUALDI, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2005, p. 30. A questa e alle pagine seguenti le restanti citazioni. Non entro qui nel problema critico dell'effettiva attribuzione a don Milani di questo testo, che tuttavia restituisce fedelmente quanto accaduto a Calenzano, diversi anni prima del trasferimento a Barbiana.

Ma ciò non accade senza contrasto. Don Lorenzo deve più volte vincere l'opposizione della classe, e in modo anche brusco e perentorio, come emerge da questo ricordo:

Chi non si fida di me si levi dai piedi. Non ho interesse a farvi una scuola o l'altra. Impara l'arte e mettila da parte. Nessuno di noi sa il futuro, chi può indovinare cosa gli occorrerà nella vita? E allora qualunque cosa si faccia è tutto buono. Io so che vi occorre tutta la lingua e la lingua è fatta delle parole di tutte le materie diverse messe insieme. Se insegnassi solo a disegnare saresti una bestia che disegna e non serviresti né a te né a nessuno. Te invece devi diventare un Uomo che disegna.

Che cosa dice questa esperienza? Anzitutto, che fra i tratti più caratterizzanti la figura del docente ci sono, ieri come oggi, da un lato la consapevolezza del valore educativo della proposta didattica e formativa che offre agli allievi; dall'altro, la coscienza che essa susciterà inesorabilmente in loro una presa di posizione, direttamente proporzionale (in questo caso) al grado di riduzione funzionalista della loro aspettativa di conoscenza e di disistima per la persona dell'insegnante. Il testo descrive mirabilmente la strada lungo la quale don Milani conduce tale resistenza, passo dopo passo, a cadere – per così dire dall'interno:

E noi si faceva fatica a credergli e sul principio si contrastò tanto. Poi piano piano si cominciò a brontolar sempre meno perché via via si cominciava anche da noi a vedere un po' più chiaro nel piano che aveva in mente lui. Venne per esempio un pittore a parlarci e gli venne detto "sinfonia di colori" e il cuore ci diede un sussultone perché quella parola ormai era cosa di casa.

Fino a quando – ed era ciò che destava lo stupore più grande –

sul giornale capitava un nome geografico studiato poco prima [...] in quei momenti si vedeva i visi dei ragazzini più novellini illuminarsi tutt'a un tratto come quando si incontra una persona che si conosce e a ripensarci ci si accorge che le si vuol bene. Si voleva bene a delle parole! Roba da pazzi e pure era proprio così.

Non un metodo, ma un'arte e un talento

Quando, nel 1972, dopo una quindicina d'anni di lavoro presso industrie, pubbliche amministrazioni e società di consulenza, torna al *Massachusetts Institute of Technology, Donald Alan Schön* si è fatto un'idea chiara di che cosa non funziona nella formazione alle professioni "maggiori" – quelle tipiche, secondo la sociologia di allora, dei contesti lavorativi a più alto numero e incidenza di variabili. L'impianto tradizionale prevedeva l'attribuzione all'università del mandato di trasmettere i saperi teorici necessari e alle professioni quello della loro applicazione nella pratica: la logica secondo la quale era concepito e che lo governava era quella della *razionalità tecnica*. Schön si rende conto della inadeguatezza di tale impianto e lavora all'elaborazione di una nuova *epistemologia*, nella quale si riconosca, fin sul piano euristico e conoscitivo, l'intrinseca fecondità dell'agire professionale, che non è possibile né giusto intendere come meramente "applicativo" di un sapere già compiutamente definito. Nel solco della tradizione deweyana, egli propone di sostituire a quella tecnica una *razionalità pratica*, che abbia nella *riflessività* la propria sorgente, il proprio motore e il proprio baricentro.

La disposizione di fondo *riflessiva* nell'esercizio di una professione appare a Schön la sola capace di tenere adeguatamente in conto non solo i fattori obiettivamente programmabili della singola prestazione o *performance*, ma anche quelli imprevisti e imprevedibili, che costringono alla revisione dei piani di azione progettati e richiedono il reperimento di nuove conoscenze e il conferimento di nuove direzioni all'agire, "dal di dentro" della situazione che si viene configurando di volta in volta.

Che cosa ciò significhi per l'insegnamento, è lui stesso a descriverlo:

> *Verso trentacinque anni, nel periodo compreso fra la composizione del lavoro giovanile I Cosacchi e il successivo Guerra e Pace, Tolstoj prese a interessarsi all'educazione. Diede avvio a una scuola per i bambini dei contadini della sua tenuta a Yasnaya Polanya, visitò l'Europa per imparare gli ultimi metodi didattici, e pubblicò un giornale sulla didattica, anch'esso chiamato "Yasnaya Polyana". Prima di stancarsi [...] aveva costruito circa settanta scuole, creato un programma informale per la formazione*

degli insegnanti, e scritto un pezzo esemplare sulla valutazione della didattica [...].

In un saggio, On teaching the Rudiments, egli descrive la sua nozione di arte nell'insegnamento della lettura. [Dopo aver sostenuto che l'insegnamento della lettura dev'essere il più possibile 'distinto' per ciascun alunno, egli afferma che] "il migliore insegnante è quello che ha sulla punta della lingua la spiegazione di ciò che preoccupa l'alunno. Queste spiegazioni danno all'insegnante la conoscenza del maggio numero possibile di metodi e, soprattutto, non una cieca aderenza a un metodo, ma la convinzione che ogni metodo sia parziale, e che il metodo migliore sarebbe quello che meglio rispondesse a tutte le possibili difficoltà incontrate da un alunno, vale a dire, non un metodo ma un'arte e un talento"[178].

All'atto di pubblicare *The reflexive Practitioner* (1983) Schön è ben consapevole dell'urgenza e, allo stesso tempo, della difficoltà di accreditare e praticare il nuovo canone formativo:

Grazie alla crescente generale crisi di fiducia nelle professioni e nelle loro [attuali] scuole, l'opinione generale è oggi di gran lunga più favorevole a queste rischiose iniziative di ricerca [come quella che io coltivo] che in ogni altro momento nell'arco degli ultimi trent'anni. Purtuttavia, proprio nel mentre molte professioni esplorano la pratica riflessiva e le loro scuole esplorano versioni di un tirocinio riflessivo, si assiste anche al risorgere della razionalità tecnica. Nelle università, nel governo e nell'industria vi è un potente movimento a favore della proceduralizzazione della conoscenza e dell'uso di strumenti computazionali che promettono (io ritengo falsamente) di ridurre l'esercizio di una professione a insiemi di modelli, programmi pronti per l'uso e tecniche. È già in corso una battaglia fra epistemologie [...]. La questione che mi preoccupa è capire come si possa approfittare al meglio dello spiraglio che si è aperto – non sappiamo per quanto tempo – allo scopo di sviluppare

[178] D.A. SCHÖN, Il professionista riflessivo, Dedalo, Bari 1993, pp. 90-92 (ed. orig. New York, 1983).

una base più solida per la pratica riflessiva nell'educazione, nei contesti organizzativi, nel campo della definizione delle politiche scolastiche e formative, e nella ricerca[179].

L'approccio tecnologico all'educazione

Dopo aver invitato a riconoscere l'imprevedibilità costitutiva del fenomeno educativo in *The beautiful Risk of Education* e a riconquistare consapevolezza del valore proprio dell'insegnamento in *Riscoprire l'insegnamento*, Gert J.J. Biesta ha completato il suo itinerario teoretico proponendo di superare la concezione che fa dell'apprendimento la finalità ultima e esauriente della formazione scolastica e accademica e dell'educazione *tout court*[180].

In *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*[181] la riflessione si concentra sul rapporto fra *l'educazione e la questione dell'umano* e sull'urgenza di "riappropriarsi", nell' "epoca dell'apprendimento", di "un linguaggio [adeguato] per l'educazione".

Il capitolo centrale del saggio si apre così:

L'educazione occidentale si caratterizza per la persistenza delle aspettative che ripone sulle tecnologie sia rispetto all'educazione in senso ampio che rispetto alla scuola. Queste si traducono nelle pressioni che i governi di molti paesi pongono sul sistema educativo per migliorarne le performance, nei termini del raggiungimento di risultati specifici e predeterminati. Tali pressioni vengono esercitate sia sul sistema nel suo complesso, per esempio tramite i curricula nazionali o i monitoraggi internazionali delle performance degli studenti, sia sulle singole scuole, classi e insegnanti attraverso, per

179 Ivi, p. 24.

180 G.J.J. BIESTA, *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, Abingdon 2016; Id., *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Edizione italiana a cura di F. CAPPA E P. LANDRI, Milano 2022.

181 G.J.J. BIESTA, *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future,* ed. e trad. it. a cura di C.C. MONTÀ, FrancoAngeli, Milano 2023.

esempio, la pubblicazione di graduatorie e sistemi di monitoraggio e controllo sempre più stringenti[182].

Che cosa alimenta e regge tale persistenza? Molti fattori:

Un approccio tecnologico all'educazione, l'idea che l'educazione sia un corpus di strumenti e mezzi tecnici da utilizzare per raggiungere fini predeterminati, ha molte sfaccettature: non solo vi sono aspettative di ordine tecnologico che riguardano la trasmissione della conoscenza e delle competenze, ma le più recenti tendenze relative all'educazione del carattere, certe concezioni dell'educazione alla cittadinanza, o l'idea secondo cui l'educazione possa essere efficace per combattere la disgregazione del tessuto sociale sono altrettanti esempi delle stesse aspettative, questa volta nell'ambito delle norme e dei valori.

L'opzione per tale approccio è giunta a godere, nella società odierna, di un consenso sostanzialmente *bipartisan*. Essa, infatti, non può essere reputata come:

privilegio esclusivo di politici di destra, che perseguono un programma educativo conservatore. Anche a sinistra, la speranza che la società possa essere rinnovata mediante l'educazione, che la scuola possa costruire un "nuovo ordine sociale" [...], si basa su un complesso di aspettative assai simile su quel che l'educazione può realizzare. Inoltre, governi e decisori non sono gli unici attori nell'ambito della sfera pubblica a richiedere con sempre maggior insistenza che il sistema educativo renda conto della propria performance. Molti genitori non si relazionano più alla scuola dei loro figli come figure con un ruolo educativo, ma hanno ridefinito il proprio ruolo nei termini di consumatori di beni educativi che la scuola è tenuta ad erogare [...].

[182] Ivi, p. 73. A questa e alla pagina seguente le restanti citazioni.

Ora, in che cosa consiste il tratto più problematico di tale approccio, che sembra essere diventato, in molti paesi e culture del mondo, *una fede comune* – per riprendere una fortunata espressione di Dewey?

Il principale assunto che sta dietro l'approccio tecnologico è l'idea che l'educazione sia uno strumento che può essere utilizzato per raggiungere fini predeterminati. In positivo, questo porta all'idea che il miglioramento dell'educazione sia da ricercare nello sviluppo di mezzi più adeguati, il che lascia alla ricerca educativa principalmente il compito di migliorare le tecniche e le strategie, invece di contribuire a una discussione critica sugli scopi e i fini dell'educazione. In negativo, la visione dell'educazione come una tecnologia porta con sé l'idea che nei casi in cui l'educazione non riesca a raggiungere i suoi obiettivi, cioè quando l'educazione è difficile o sembra addirittura impossibile, il mancato risultato venga interpretato come una deviazione dal normale corso degli eventi. Questo, a sua volta, suggerisce che tali ostacoli siano di ordine meramente tecnico e che, in linea di principio, un giorno, quando avremo trovato il modo giusto di procedere, potranno essere superati.

È possibile guardare in maniera più autentica l'educazione e concepirla più adeguatamente?

Una comprensione adeguata del processo educativo richiede che si pensi in modo diverso a ciò che è normale e a ciò che è deviante, cioè che non dovremmo pensare alla difficoltà in educazione semplicemente e unicamente come a una deviazione, a un pericolo, a una minaccia o a un disturbo che viene "da fuori". Suggerirò che dovremmo considerare questa difficoltà come qualcosa che è proprio e che appartiene all'educazione, qualcosa che, primariamente, la rende possibile. Intendo sostenere, in altre parole, che la nostra comprensione dell'educazione dovrebbe iniziare proprio da questa grande difficoltà dell'educazione stessa.

Il riscatto dell'ipoteca

Quali indicazioni possiamo raccogliere dall'esperienza di don Milani e dalle riflessioni di Schön e Biesta per riscattare l'ipoteca che il funzionalismo tecnologico ha iscritto nel modo corrente di conoscere, pensare e agire in educazione e nell'insegnamento?

Ci sarebbe molto da dire, anche analiticamente. Ma restiamo, per ora, sul piano di ciò che è essenziale e prioritario.

Il primo suggerimento viene da Calenzano. È l'invito a essere coscienti del valore della proposta educativa e didattica che offriamo agli studenti, senza temere e senza lasciarci previamente condizionare "al ribasso" dalle loro possibili obiezioni o resistenze. La loro presa di posizione è un momento ineliminabile del fenomeno educativo. L'educazione, guardata e concepita come atto e rapporto propriamente umano, non è una *procedura* ma un *accadimento vivo*, nel quale viene inesorabilmente chiamata in causa non solo la *competenza*, ma anche la *libertà*, tanto del docente quanto dell'allievo e della classe. Siamo "attrezzati" a mettere in conto tale libertà, nell'avviarsi, nello svolgersi e nel concludersi – di volta in volta – della lezione?

Il secondo suggerimento è strettamente collegato al primo. Di che cosa abbiamo bisogno, per stare adeguatamente davanti a tutto ciò che può accadere in classe? Basta aver preparato bene la lezione, tener pronte le proprie risorse psicologiche e empatiche, avere preventivamente calcolato le difficoltà o le resistenze che potranno verificarsi, avere adeguatamente allenato le proprie attitudini di *coaching e scaffolding?* Non sarà forse ancora più necessaria una postura riflessiva, che farà affrontare la lezione come una conversazione feconda con gli allievi e la situazione, guardando a essa come un intreccio di comunicazione di saperi, di confronti, di realizzazioni e progetti più o meno condivisi, di novità?[183]

[183] Noto, *en passant*, che tale postura è la sola in grado di vincere e superare quella *polarizzazione unilaterale* che ha condotto, nell'ultimo quarto di secolo, a concepire l'insegnamento in termini irrimediabilmente antitetici: per un verso, come mera *trasmissione del sapere;* per l'altro, come semplice *facilitazione* dell'*autocostruzione* del sapere da parte dell'allievo. Con tutte le sue conseguenze: da un lato, la contestazione o il rifiuto dell'agire stesso del docente, per l'autoritarismo che sarebbe intrinseco al comunicare un sapere da chi sa a chi non sa e per la presunta passività dei metodi tradizionali, a cominciare dalla

Il terzo suggerimento conduce ancora più in profondità nel riscatto dall'ipoteca del funzionalismo. Biesta ha sottolineato che l'approccio tecnologico all'educazione conduce inesorabilmente all'impoverimento della conoscenza del fenomeno dell'educazione e della pratica dell'agire educativo. Da una parte, infatti, ne riduce la nozione a *processo strumentale*, dall'altra esclude a priori dalla ricerca e dalla riflessione pedagogica uno dei suoi fattori e momenti essenziali, cioè la discussione critica sugli scopi e i fini dell'educazione stessa, restringendo l'attenzione, lo sguardo e l'elaborazione al solo piano degli *strumenti* e dei *mezzi*.

Ciascuno di questi suggerimenti di metodo è suscettibile di ulteriore articolazione interna. Ma già offre alla riflessione una costellazione di fattori essenziali, in grado di orientare il conoscere e l'agire in educazione e avviare il riscatto dal funzionalismo tecnologico dominante.

Bibliografia

Biesta G.J.J., *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, Abingdon 2016.

Biesta G.J.J., *Riscoprire l'insegnamento*, Edizione italiana a cura di F. Cappa e P. Landri, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022.

Biesta G.J.J., *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, ed. e trad. it. a cura di C.C. Montà, FrancoAngeli, Milano 2023.

Milani L., *La parola fa eguali. Il segreto della Scuola di Barbiana*, a cura di M. Gesualdi, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2005.

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

lezione frontale; dall'altro, l'enfasi sull'*imparare a imparare*, considerato fulcro dell'apprendimento indipendentemente dai rispettivi *contenuti*, o sui momenti dell'*azione* e dell'*innovazione*, intese come le uniche metodologie valide di reperimento, acquisizione e sviluppo delle conoscenze.

Miscellanea

Recensione al volume: M. Busana, A. Piva, F. Siviero, P.P. Traversari, A. Visentin

Una notte in trincea. Esperienze didattiche con metodologia A.I.S.O. nell'ambiente storico del monte Grappa

Bologna, Diogene Multimedia, 2025, pp. 176,
coll. Ars cooperativa naturae.

Nicoletta Marotti

La Scuola e l'Uomo | Ricerca **Anno IV** | N.7

Il volume *Una notte in trincea* si colloca con piena legittimità nel dibattito pedagogico contemporaneo sull'*Outdoor Education* e, più in generale, sulle forme di apprendimento esperienziale capaci di intrecciare conoscenza, responsabilità e partecipazione civile. Il libro raccoglie e riflette su oltre vent'anni di progettualità educative promosse da Scuole Outdoor in Rete nell'area storica del Monte Grappa, a partire dall'esperienza fondativa di "Una notte in trincea" fino ai "Campus di Lavoro" sui monti Palon e Tomba. Non si tratta, tuttavia, di una semplice restituzione narrativa di buone pratiche, né di un resoconto celebrativo di iniziative riuscite, ma di un testo che ambisce – riuscendovi – a restituire densità pedagogica a esperienze educative complesse, collocandole entro un quadro teorico esplicito e coerente.

Il cuore del volume è rappresentato dall'idea di ambiente come dispositivo formativo. Il Monte Grappa, luogo emblematico della memoria della Grande Guerra, non fa da sfondo alle attività, ma diventa soggetto educativo a pieno titolo: spazio fisico e simbolico che interpella il corpo, le emozioni, la riflessione storica e il posizionamento etico dei partecipanti. In questo senso, le esperienze descritte

superano nettamente la logica dell'"uscita didattica" o dell'esperienza esterna occasionale, per configurarsi come pratiche immersive, capaci di incidere in profondità sui processi di apprendimento e di costruzione dell'identità personale e collettiva. Il valore formativo dell'esperienza è legato alla possibilità di abitare i luoghi, di sostare nel tempo, di condividere fatiche e responsabilità, di confrontarsi con una memoria che non è semplicemente narrata, ma vissuta, interrogata e rielaborata.

Da un punto di vista teorico, il volume si muove con consapevolezza all'interno della tradizione della pedagogia dell'esperienza, richiamando – anche grazie alla densa prefazione di Andrea Porcarelli – una linea che da Aristotele e Rousseau giunge a John Dewey e trova ulteriori articolazioni nelle elaborazioni di Kolb, Hahn, Baden-Powell, fino agli sviluppi più recenti dell'Outdoor Education. Tale tradizione viene però reinterpretata alla luce di una forte attenzione alla dimensione etico-civica dell'educazione. Il lavoro sulla memoria storica, in particolare, viene inteso come processo dinamico e formativo, che coinvolge la soggettività, la corporeità e la dimensione narrativa. In questo senso, il testo dialoga in modo implicito ma riconoscibile con la pedagogia della memoria di Demetrio, con le riflessioni di Ricoeur sul rapporto tra memoria, storia e oblio e con la prospettiva bruneriana sulla funzione formativa della narrazione.

Un contributo originale del volume è la messa a punto della metodologia A.I.S.O. (Apprendimento Immersivo Solidale Outdoor), che rappresenta il tentativo di dare sistematicità a un insieme di pratiche educative maturate nel tempo. L'aggettivo "immersivo" richiama la totalità dell'esperienza vissuta, che coinvolge studenti e insegnanti in un tempo disteso e in un contesto non ordinario; quello di "solidale" segnala il superamento di una concezione meramente attivistica della cittadinanza, per approdare a una logica di corresponsabilità e di cura del territorio, in dialogo con le riflessioni sociologiche ed economiche sulla solidarietà comunitaria. L'Outdoor, infine, non è riducibile a un generico apprendimento all'aperto, ma assume qui una connotazione specifica, legata alla qualità simbolica e storica dei luoghi e alla loro capacità di generare senso.

In questa prospettiva, le esperienze descritte possono essere lette anche come una declinazione particolarmente significativa del *Ser-*

vice Learning, inteso non come metodologia accessoria, ma come pratica trasformativa che intreccia apprendimento e servizio, conoscenza ed etica, scuola e comunità. Il lavoro concreto di cura e manutenzione dei luoghi della memoria, svolto in collaborazione con le comunità locali e con gli Alpini, diventa così occasione per sviluppare competenze non cognitive – come la cooperazione, l'empatia, la resilienza – oggi sempre più riconosciute come centrali nei percorsi di formazione integrale della persona.

Il pregio maggiore del volume risiede forse proprio nella capacità di tenere insieme livelli diversi: la descrizione delle pratiche, la riflessione teorica, l'attenzione alla formazione degli insegnanti e il riferimento a un orizzonte etico e civile dell'educazione. In tal senso, *Una notte in trincea* si rivolge non solo a chi opera nell'ambito dell'*Outdoor Education*, ma a tutti coloro che sono impegnati a ripensare la scuola come luogo di esperienza significativa, di responsabilità condivisa e di cittadinanza attiva. Il testo offre spunti rilevanti anche per la formazione iniziale e in servizio dei docenti, mostrando come sia possibile costruire dispositivi didattici capaci di superare il modello trasmissivo senza rinunciare al rigore culturale e alla profondità educativa.

Nel complesso, il volume rappresenta un contributo importante al panorama della pedagogia italiana contemporanea, perché mostra come la riflessione teorica possa nascere da pratiche educative lungamente sedimentate e come tali pratiche possano, a loro volta, essere illuminate e rilanciate da un solido impianto pedagogico. In un tempo in cui la scuola è spesso chiamata a misurarsi con l'urgenza e la frammentazione, Una notte in trincea restituisce il valore del tempo lungo dell'educazione e della coerenza tra intenzioni formative, metodi e contesti.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2025
per i tipi dell'Editoriale Anicia S.r.l.