Voci Resistenti
Prospettive educative e didattiche per una società plurale

Pensa MULTIMEDIA

a cura di Lavinia Bianchi e Giorgio Crescenza

L'impossibile necessario

Pedagogie della resistenza e resistenze pedagogiche



Voci Resistenti

Prospettive educative e didattiche per una società plurale

Collana diretta da
Giorgio Crescenza e Fabio Bocci

1

Voci resistenti è una collana dedicata agli studi pedagogici e didattici che interrogano criticamente le trasformazioni sociali, culturali ed educative del presente, promuovendo prospettive orientate alla giustizia sociale, all'inclusione e alla convivenza democratica. La collana accoglie contributi teorici, ricerche empiriche, esperienze formative, pratiche scolastiche e narrazioni educative che mettono al centro il riconoscimento delle differenze, la pluralità delle identità e il diritto all'educazione lungo tutto l'arco della vita. Particolare attenzione è rivolta ai processi di insegnamento-apprendimento, ai contesti scolastici e formativi, alle pratiche inclusive e partecipative, alla progettazione didattica e alla formazione iniziale e in servizio di insegnanti, educatrici ed educatori, riconosciuti come attori fondamentali nella costruzione di comunità più eque, accessibili e solidali. La collana intende valorizzare approcci interdisciplinari, interculturali e decoloniali capaci di leggere criticamente stereotipi, marginalizzazioni e disuguaglianze che attraversano i sistemi educativi e sociali, promuovendo pratiche trasformative fondate sulla cura, sul dialogo, sull'accessibilità e sulla partecipazione. In questa prospettiva, l'educazione e la didattica sono intese come spazi di ricerca, resistenza e possibilità, capaci di generare nuovi immaginari pedagogici e culturali per una società plurale, democratica e inclusiva.

Comitato scientifico:

Annacontini Giuseppe (Università degli Studi di Foggia)
Bianchi Lavinia (Università degli Studi Roma Tre)
Centrone Barbara (Università degli Studi Roma Tre)
Dello Preite Francesca (Università degli Studi di Firenze)
Di Bari Cosimo (Università degli Studi di Firenze)
Di Grigoli Antonio Raimondo (Università degli Studi di Siena)
Ferrante Alessandro Peter (Università degli Studi di Milano-Bicocca)
Gallelli Rosa (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)
Gallo Pasquale (Università degli Studi della Tuscia)
Hernández Serrano María José (Universidad de Salamanca - Spagna)
Leggieri Marco (Università degli Studi della Tuscia)
Mara Daniel (Universitatea "Lucian Blaga" - Romania)
Marzullo Rossella (Università Mediterranea di Reggio Calabria)
Paiano Anna Paola (Università del Salento)
Pasta Stefano (Università Cattolica del Sacro Cuore)
Riva Maria Grazia (Università degli Studi di Milano-Bicocca)
Roig-Vila Rosabel (Universidad de Alicante - Spagna)
Silvestri Luca (Università degli Studi della Tuscia)
Stillo Lisa (Università degli Studi Roma Tre)
Vaccarelli Alessandro (Università degli Studi dell'Aquila)
Valderrama Hernández Rocío (Universidad de Sevilla – Spagna)

Comitato scientifico di referaggio:

Agrusti Francesco (Università degli Studi Roma Tre)
Alba Fabio (Università degli Studi di Palermo)
Balzano Vito (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)
Burgio Giuseppe (Università degli Studi di Enna "Kore")
D'Antuono Nunzia (Università degli Studi di Salerno)
Guerini Ines (Università degli Studi Roma Tre)
Di Genova Nicoletta (Università degli Studi dell'Aquila)
Ladogana Manuela (Università degli Studi di Foggia)
Mancaniello Maria Rita (Università degli Studi di Siena)
Montanari Mirca (Università degli Studi Link)
Muschitiello Angela (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)
Odini Luca (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo)
Nanni Silvia (Università degli Studi dell'Aquila)
Perillo Pascal (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa)
Riccardi Veronica (Università degli Studi Roma Tre)
Rosabel Martínez-Roig (Universidad de Alicante – Spagna)
Sannipoli Moira (Università degli Studi di Perugia)
Sanzo Alessandro (Sapienza Università di Roma)

I volumi di questa collana sono sottoposti a due "blind referees" in forma anonima

Lavinia Bianchi e Giorgio Crescenza
[a cura di]

L'impossibile necessario

Pedagogie della resistenza e resistenze pedagogiche

Pensa MULTIMEDIA

Il volume è stato realizzato
nell'ambito del LABFORM,
Università degli Studi della Tuscia



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

This work is licensed under a Creative Commons Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0). The license requires attribution, prohibits adaptation (altering or transforming the work or creating derivative works), and does not allow commercial use.

ISBN volume 979-12-5568-545-6

2026 © by Pensa Evolution Srl
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione: l'etica del qui e ora **13**
Lavinia Bianchi e Giorgio Crescenza

Parte I
Educare è resistere. Pratiche di responsabilità nel presente

1. Educare alla resistenza: responsabilità pedagogica e impegno dell'università nel tempo della complessità 19
Massimiliano Fiorucci

2. Verso una pedagogia trauma informed contro la violenza 26
Maria Grazia Riva

3. Resistenza all'odio e cultura della pace 35
Milena Santerini

4. A culture of sustainability and the pedagogy of interdependence: educating for democracy through the sustainability of life 42
Rocío Valderrama Hernández

5. Insegnare è un atto politico 50
MCE - Gruppo Territoriale di Roma

6. Grammatiche di Sumūd nel necro-mare: prospettive decoloniali per una pedagogia della resistenza e della memoria 53
Lavinia Bianchi

7. La forza fragile dell'educazione. Custodire l'umano nelle società dell'odio 59
Giorgio Crescenza

Parte II
Discorsi d'odio, narrazioni tossiche e resistenze educative

1. Parole che resistono. Educare alla parola come pratica pedagogica di resistenza 69
Veronica Riccardi

2. Dal "noi" democratico al "noi" tecnocratico. Immaginari sociotecnici e governance dell'odio nel postdigitale 74
Stefano Pasta

3. Pedagogie immersive e linguaggi espressivi: pratiche creative, verbali e non verbali. Per un'educazione inclusiva contro esclusione e disumanizzazione 81
Raffaella Aniello, Donatella Natalini

4. Youth and hate speech: perceptions, attitudes and action 87
Miguel-Ángel Ballesteros-Moscosio, Ana Gómez-Márquez, María García-González

5. Libertà presunte: questioni pedagogiche nella società post-alfabetizzata 93
Enrico Bocciolesi

6. Banksy. La dimensione interculturale dell'arte pubblica 66
Alessandra Casalbore

7. Nominare per contrastare: un'esperienza didattica di problematizzazione del linguaggio d'odio e delle sue radici culturali 104
Barbara Centrone

8. Per una Cartografia della scena discorsiva: discorsi d'odio, interpellazione ideologica e supervisione pedagogica 112
Alessandro D'Antone

9. Vittima o minaccia? Rappresentazione, discorsi d'odio e immagine pubblica della "donna migrante" 119
Camilla Gastaldi

10. Discorsi d'odio e narrazioni tossiche nei social media. Un'indagine tramite focus group con adolescenti 126
Giuseppe Li Rosi

11. Aprire le capsule della memoria 131
Daniele Longobardi

12. Oltre la doppia assenza: il laboratorio di italiano come spazio terzo di negoziazione identitaria e resilienza 136
Chiara Marucci

13. Contrastare lo hate speech: comunità di philosophical inquiry nelle scuole per scardinare gli stereotipi e i pregiudizi alla base dei messaggi di odio 141
Maria Miraglia

14. Discorsi d'odio e vulnerabilità invisibili nei contesti educativi: l'esperienza dei minori adottati 147
Angela Muschitiello

15. Il 'maschilismo orecchiabile': quando la musica diviene veicolo di violenza 153
Angelica Padalino

16. Dalle narrazioni d'odio alle pratiche di cura. Memoria e resistenza educativa nell'esperienza delle donne rwandesi sopravvissute al genocidio 161
Rosella Persi

Parte III
Generi, identità e corpi tra educazione e diritti

1. Le parole per dirlo. Alcuni lemmi per gli studi sulle maschilità 169
Giuseppe Burgio

2. Educare oltre la norma. Posizionamento, corpi e pratiche di resistenza 175
Lisa Stillo

3. Le donne, i femminismi e l'utopia di una trasformazione incompiuta tra patriarcato e post-patriarcato 181
Rossella Marzullo

4. Il dovere di essere perbene. Riflessioni sulla resistenza delle donne 186
Nunzia D'Antuono

5. Attraversare la soglia per creolizzare il confine. Arte e corporeità come atto politico trasformativo 192
Fernando Battista

6. Riconoscere per resistere: educare alle relazioni intime nella prevenzione della violenza di genere 198
Martina Bianchi

7. Epistemologie transfemministe e queer e contronarrazioni dai margini per contrastare l'ingiustizia epistemica 203
Chiara Borelli

8. Educare alla complessità a partire dalle questioni di genere 209
Sara Bortolati

9. Talking Back. La Parola come pratica politica e pedagogica 215
Aurora Bulgarelli

10. Manosfera, intelligenza artificiale e corpi femminili. La scuola come spazio di resistenza educativa 221
Chiara Carletti

11. Diritti dell'infanzia, generi e sessualità: traiettorie pedagogiche e queer a partire da una ricerca qualitativa 227
Simone Colli Vignarelli

12. Bullismo femminile e rappresentazioni delle femminilità: un'analisi visuale tra immaginari, pratiche e gerarchie simboliche 233
Stella Rita Emmanuele

13. Corpi divergenti per un'inclusività radicale. Donne, disabilità, formazione 239
Rosa Gallelli

14. Corpi femminili tra visibilità digitale e pratiche di resistenza educativa 247
Valentina Guerrini

15. Stigma pronatalista e non-maternità: prospettive pedagogiche critiche sulle narrazioni childfree e childless 253
Gaetana Tiziana Iannone

16. La genialità negata: discriminazioni di genere tra pagine letterarie e riscontri empirici 259
Marco Leggieri

17. Maschilità recluse. Adolescenza, omosocialità e pedagogie della resistenza negli Istituti Penali per i Minorenni 264
Maria Rita Mancaniello, Raimondo Di Grigoli

18. Decolonizar el currículo: la categoría de cuerpo-territorio como perspectiva pedagógica feminista en la educación superior latinoamericana 270
Daniela Paz Vargas Castillo

19. Riflessioni pedagogiche sull'"Omocausto". Quale ruolo per la memoria? 275
Lorenzo Zaffram

Parte IV
Pedagogie della relazione, della cura e dell'empatia

1. Ripensare pedagogicamente relazione ed empatia a partire dalla radicalità della Cura 283
Cristina Palmieri

2. Educare all'amore nella complessità: una pratica di libertà e trasformazione 289
Francesca Dello Preite

3. Corpo migrante e spazio-soglia: una riflessione pedagogica sul riconoscimento 296
Fabio Alba

4. La cura come pratica collettiva. Promuovere l'empatia all'interno del gruppo professionale docente 302
Pasquale Gallo

5. Per una pedagogia della resistenza / r-esistenza 307
Dimitris Argiropoulos

6. Pedagogía de la empatía en educación superior 313
Macarena Astudillo-Vásquez

7. Cura, lavoro e dignità: una lettura pedagogica delle relazioni nei contesti professionali 318
Gennaro Balzano

8. Pedagogie della resistenza relazionale: educare all'empatia contro odio ed esclusione 324
Vito Balzano

9. Cura come relazione: pratiche pedagogiche tra ascolto, empatia e trasformazione 329
Tiziana Chiappelli, Sabina Leoncini

10. Dialogo e corresponsabilità per costruire la fraternità nel percorso educativo dei ragazzi/e scout di 16-20/21 anni 335
Paola Dal Toso

11. Educazione come resistenza: pedagogia della cura e relazioni interspecie 340
Giulia Donatelli

12. Decostruire il fascista che noi stessi siamo: per una cura educativa del divenire minoritario 345
Alessandro Ferrante

13. La Scuola come luogo della cura. Educare alla nonviolenza 351
Vanda Fontana

14. Il ruolo educativo: strutturare il clima etico della sezione per promuovere relazioni significative 357
Marco Iori

15. Dal vulnus al comune: per una pedagogia della cura e dell'alleanza 362
Paola Martino

16. Il dialogo come struttura ontologica della resistenza nel pensiero di Edda Ducci 367
Giulia Melchiorri

17. Educare ad educare 372
Tiziana Migliaccio

18. Educazione emotiva come pratica di resistenza: laboratorio scolastico di mediazione dei conflitti 379
Debora Tringali, Fabio Carlo Ferrari

19. Rowing Companions, Bumblebees, and Other Unintentional Resisters. Care as Resistance in Intercultural Peer Education Practices 385
Matteo Umbro

20. Ripensare la formazione docente in chiave antifragile 390
Chiara Urbani

21. Educazione critica e Bildung politica: snodi teorici e proposte pratiche 395
Elisabetta Villano

Parte V
Didattiche inclusive, trasformazione sociale e cittadinanza critica

1. Il cinema come dispositivo pedagogico per lo sviluppo di pratiche didattiche inclusive e il contrasto ai discorsi d'odio, alla violenza e all'esclusione 403
Fabio Bocci, Virginia Benedetti, Martina De Castro, Leonardo Tantari

2. Autodeterminazione e uguaglianza di genere: il potenziale contributo di un'educazione montessoriana 410
Stefano Scippo

3. Hacia una interculturalidad crítica en la enseñanza de segundas lenguas 415
Criseida Barrios Arias

4. Dal paradigma monolingue al plurilinguismo in classe: pratiche di autobiografia linguistica in ambito migratorio 421
Cecilia Bartoli

5. Formare i docenti alla didattica cooperativa per favorire lo sviluppo di un'intelligenza collettiva 428
Rosaria Capobianco

6. Emerging paths for inclusive education through artificial intelligence and immersive reality 434
Carmen Cutillas

7. Dare parola all'esperienza: la scrittura autoriflessiva come pratica di resistenza alle epistemologie "escludenti" nella formazione dei docenti specializzati 440
Andreina Orlando, Barbara De Angelis

8. CuriAMO le Arti: educare alla bellezza per una cittadinanza critica 446
Philipp Botes

9. Didattiche inclusive come pratiche di giustizia: strumenti, metodologie e reti educative territoriali nella formazione degli insegnanti 451
Caterina Fabrucci

10. Lettura ad alta voce, comunità e riflessività docente in una scuola secondaria di primo grado. Un'esperienza in un contesto rurale 456
Elisabetta Faraoni, Chiara Pastore

11. Teatro e cittadinanza critica: laboratorio inclusivo per la prevenzione della violenza di genere 461
Lucia De Marco, Giovanna Fontana

12. L'intervento istituzionalista come dispositivo didattico contro bullismo, hate speech e violenza omo-lesbo-bi-transfobica 466
Carla Gueli

13. L'inclusione: tra pratiche innovative e resistenza al cambiamento 471
Lucia Lolli

14. Social Sustainability and Teacher Agency in Response to Generative Artificial Intelligence in Education 477
Rosabel Martinez-Roig

15. Representaciones de la discapacidad en el currículum de Historia de 4.º año: aportes para una pedagogía inclusive 482
Carolina Melita, Antonela Prezio

16. Oltre la retorica. La didattica inclusiva come atto di resistenza alle barriere 489
Mirca Montanari

17. Robótica social al servicio de la inclusión educativa: una revisión crítica de la literatura 494
Verónica Onrubia-Martínez

18. L'attenzione alla cura: il valore della/alla compartecipazione 500
Milena Pomponi, Maria Vittoria Battaglia

19. Attivismo crip come pedagogia della resistenza: pratiche di coscientizzazione e critica delle normatività abiliste nell'educazione contemporanea 506
Sofia Righetti Nottegar

20. Algoritmi di resistenza: il prompting critico contro l'esclusione digitale 511
Patrizia Sibi

21. Iste Cagossi, the partisan schoolteacher: A struggle for the educational memory of disability 517
Luca Silvestri

22. Il progetto Bandagricola e il metodo dei Tre Cerchi come modelli di pedagogia inclusiva, trasformativa e di resistenza nei contesti scolastici 523
Soheila Soflai Sohee

23. Currículum y prácticas docentes: una lectura decolonial de la educación intercultural y de género 530
Lavinia Pia Vaccaro

24. La resistenza pedagogica all'esclusione. Credenze di autoefficacia inclusiva nei futuri docenti di sostegno 535
Mariagrazia Verbicaro, Angela Lombardo Pontillo, Patrizia Oliva

25. Prácticas performativas de resistencia pedagógica: laboratorio para maestros y maestras en formación 543
Donatella Visceglia, Soledad Fernández Inglés, Amalia Rizzo

IV.14
Il ruolo educativo: strutturare il clima etico della sezione per promuovere relazioni significative

Marco Iori
Assegnista di ricerca e Docente a contratto
Università degli Studi Roma Tre - marco.iori@uniroma3.it

Introduzione

In uno scenario segnato da crescente complessità e pluralità, occorre abbandonare una visione del ruolo educativo che lo limiti a competenze tecniche o metodologiche, per interrogare, invece, le posture che lo connotano e che ne orientano l'agire professionale (Baldacci, 2023). In tale prospettiva, il presente contributo sostiene come la strutturazione del clima etico costituisca una delle forme attraverso cui il ruolo educativo si rende concretamente visibile e operante (Iori, 2025). Le posture professionali contribuiscono a generare specifiche condizioni relazionali e simboliche che incidono sull'esperienza educativa. Sebbene la letteratura pedagogica abbia ampiamente indagato il vasto e articolato campo relativo a competenze, attitudini professionali e riflessività di chi ha responsabilità educative, minore attenzione è stata dedicata alle modalità attraverso cui tali dimensioni contribuiscono a configurare l'orizzonte etico dell'esperienza educativa. Il presente contributo propone di interpretare la strutturazione del clima etico e la consapevolezza a essa correlata quali componenti decisive del ruolo educativo, nonché come presupposti fondamentali per la costruzione di relazioni significative.

1. Il ruolo educativo: tra autenticità, riflessività e ricerca

Il ruolo educativo si configura, anzitutto, come una postura professionale complessa e articolata che prende forma nell'intreccio tra competenze culturali, educativo-didattiche e relazionali (Baldacci, 2023) – seppur non possa esser

fatta coincidere con esse – e che trova le proprie fondamenta nella capacità dell'adulto di interrogare criticamente la propria esperienza oltre che di costruire relazioni significative con i soggetti coinvolti nell'esperienza condivisa. In tale prospettiva, il lavoro educativo richiede una costante attenzione riflessiva alle emozioni e ai significati attribuiti alle pratiche (Riva, 2004), ai valori che le sostengono – in quanto azione teleologicamente orientata (Felini, 2020, p. 152) – e alle dinamiche di potere che attraversano ogni contesto formativo (Felini, 2020, pp. 240-243).

Tra i tratti che qualificano tale ruolo assumono particolare rilevanza l'autenticità e la postura di ricerca. L'autenticità rinvia alla possibilità, per l'educatore, di mantenere una relazione non alienata con la propria esperienza, riconoscendo bisogni, desideri ed emozioni come elementi legittimi della propria soggettività. Essa non coincide con una presunta spontaneità, ma con la capacità di abitare criticamente la propria esperienza senza aderire in modo automatico a ruoli e aspettative precostituite. In tal senso, l'autenticità rappresenta una condizione relazionale che consente di riconoscere l'unicità dei soggetti coinvolti e di promuovere contesti nei quali bambini e adulti possano esprimere i propri punti di vista, sia in termini di emozioni, di bisogni e di significati (Iori, Liuzzi, 2026).

D'altro canto, la postura di ricerca implica la capacità di lasciarsi interrogare dall'esperienza e dall'incontro con l'altro, accettando l'incertezza e la complessità come componenti costitutive dell'agire professionale. Ciò comporta l'assunzione di un atteggiamento di costante esplorazione dei processi che si sviluppano nella quotidianità, mantenendo aperto il campo delle interpretazioni e delle trasformazioni che possono emergere dall'incontro con l'alterità (*ibidem*). Tale orientamento si traduce in una postura di ascolto attivo, curiosità e apertura verso ciò che non si conosce, nella convinzione che ogni bambino sia portatore di prospettive, significati e modalità di comprensione del mondo che meritano attenzione e riconoscimento.

Altresì, queste posture non producono effetti esclusivamente sul piano individuale, ma contribuiscono a configurare le caratteristiche complessive dell'esperienza educativa. Le modalità attraverso cui l'adulto ascolta, interpreta, prende decisioni, gestisce il dissenso e attribuisce valore alle differenti prospettive influenzano, infatti, il clima relazionale e valoriale del contesto in modo capillare e spesso non immediatamente visibile.

Tale orientamento non rappresenta tuttavia un'acquisizione definitiva: si tratta, per contro, di una tensione professionale continuamente esposta a vincoli organizzativi, automatismi e contraddizioni. È proprio l'esposizione continua

al rischio dell'inconsapevolezza che rende necessario interrogarsi non solo sulle posture del singolo educatore, ma sui processi collettivi che esse contribuiscono a generare.

È in questa prospettiva che assume rilevanza il costrutto di clima etico, quale efficace dispositivo concettuale nel percorso di indagine circa i fattori che concorrono alla costruzione di contesti educativi in cui siano valorizzate autenticità e postura di ricerca.

2. Strutturare il clima etico: verso una comunità educativa consapevole

Con il termine *clima etico* si intende l'insieme delle condizioni relazionali, simboliche e valoriali attraverso cui una comunità interpreta, negozia e manifesta i significati che orientano il proprio agire. Il costrutto è emerso come categoria interpretativa nell'ambito della ricerca triennale *Promuovendo consapevolezza etica*, che ha coinvolto oltre trenta insegnanti che operano in scuole dell'infanzia in tutta Italia (Iori, 2025). Il clima etico di una determinata situazione educativa intenzionale emerge, pertanto, quale tratto decisivo nell'ambito della strutturazione del *setting* (Dozza, 2000) e degli *strumenti di mediazione* (Riva, 2004, p. 173) che la caratterizzano. Osservare, riflettere e agire su tale dimensione del *dispositivo educativo* (Massa, 1987) appare necessario per generare contezza circa le dinamiche che innervano quel contesto educativo, i valori da esso dichiarati e la coerenza o meno con essi delle pratiche agite.

Il costrutto presenta significative assonanze con l'*atmosfera morale scolastica,* elaborata da Power, Higgins e Kohlberg (1989), i quali concepiscono la scuola come comunità morale in cui si condividono norme, valori e un senso collettivo di responsabilità. Come il *clima etico*, anche l'atmosfera morale scolastica riconosce che la qualità delle relazioni e delle pratiche quotidiane contribuisce a determinare la formazione morale dei soggetti coinvolti (Zobbi, 2023). Tuttavia, l'approccio di Power, Higgins e Kohlberg è radicato in una prospettiva prevalentemente normativa e stadiale, derivata dalla teoria dello sviluppo morale kohlbergiana: l'obiettivo centrale è favorire il progredire del ragionamento morale verso stadi più elevati, attraverso discussioni su dilemmi e regole condivise, in una cornice che tende a privilegiare la coerenza del giudizio morale rispetto a principi universali. Invece, il *clima etico* intende coltivare differenti traiettorie: in particolare, la promozione di processi riflessivi – individuali e collettivi – circa le azioni compiute o osservate, le loro conseguenze e le motivazioni che le hanno orientate (Dewey, 1986). Se l'atmosfera morale scolastica individua

come proprio scopo precipuo la condivisione di norme e la coerenza del giudizio, il *clima etico* valorizza la consapevolezza dei soggetti circa la relazione tra valori e azioni nel concreto dell'esperienza quotidiana, compresa la possibilità di riconoscere contraddizioni, esprimere dissenso e rimettere in discussione le motivazioni che orientano le scelte collettive. In tal senso, il costrutto si nutre di una concezione dell'educazione come pratica emancipativa e trasformativa (Freire, 1971) invece che come percorso di acquisizione di competenze morali, collocandosi in una prospettiva democratica in cui la riflessione condivisa è al tempo stesso mezzo e fine dell'agire educativo. Riuscire a costruire nella quotidianità un buon grado di consapevolezza circa tali dinamiche appare una possibile azione di decostruzione di pratiche e immaginari predefiniti, tendendo alla realizzazione di una *scuola come comunità democratica* (Dewey, 1974), in cui si costruisce un'atmosfera di confronto vicendevole (Michelini, 2016) e, dunque, la concreta possibilità di espressione di sé.

In tale prospettiva, rendere visibili i criteri che guidano decisioni, relazioni e pratiche significa creare le condizioni affinché essi possano essere discussi, interrogati e, se necessario, trasformati. È proprio da questa possibilità di confronto critico che deriva il valore educativo attribuito alla partecipazione, al dialogo e al dissenso. In tale prospettiva, rendere espliciti i valori che orientano l'agire educativo significa, altresì, contrastare la naturalizzazione di pratiche, norme e assetti relazionali, riaprendo uno spazio di interrogazione critica sull'esistente.

In questa cornice, la costruzione di un'atmosfera fondata sul riconoscimento reciproco, sull'ascolto e sulla partecipazione permette di concepire la sezione di scuola dell'infanzia in quanto comunità educativa e democratica, nella quale ciascun soggetto possa sentirsi accolto, legittimato e coinvolto nei processi di costruzione della convivenza (Luciano, 2023). Perché ciò avvenga, il dissenso deve essere riconosciuto come risorsa educativa invece che come minaccia all'ordine del gruppo, e le decisioni che regolano la vita della sezione rese comprensibili ai soggetti coinvolti, favorendo una cultura della corresponsabilità.

Da questa angolazione, il clima etico non costituisce un elemento accessorio dell'azione educativa, bensì una delle sue dimensioni costitutive. Esso prende forma ogni volta che un contesto educativo tutela la possibilità di parola, riconosce la legittimità del dissenso, promuove il confronto e la cura di sé e degli altri (Palmieri, 2000) e rende espliciti i valori che orientano le scelte collettive. In una stagione connotata da pressioni performative, accelerazione dei tempi di vita e crescente standardizzazione delle esperienze educative, la costruzione di tale cornice assume il significato di una pratica di resistenza pedagogica. Re-

sistenza, in altri termini, a tutto ciò che riduce l'educazione a mera trasmissione, neutralizza il pensiero critico o esclude bambini e adulti dalla costruzione condivisa dei significati. In questo senso, strutturare il clima etico significa custodire quotidianamente i presupposti che rendono possibile il pensiero critico, la partecipazione e la democrazia: una forma concreta di resistenza pedagogica alle tendenze omologanti che attraversano il presente.

Bibliografia

Baldacci M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.

Baldacci M. (2023). La professionalità del docente. *Pedagogia più Didattica*, *9* (2), 1-4.

Dewey J. (1974). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey J. (1986). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.

Dozza L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (Ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti* (pp. 47-90). Roma: Carocci.

Felini D. (2020). *Teoria dell'educazione. Un'introduzione*. Roma: Carocci.

Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Iori M. (2025). *Promuovendo consapevolezza etica. Una teoria grounded sul curricolo di educazione etico-sociale alla scuola dell'infanzia*. Roma: Roma TrE-Press.

Iori M., Liuzzi A. (2026). Bambine e bambini cittadini dell'oggi. Dai margini al centro per il riconoscimento delle peculiarità delle infanzie. *Studium Educationis*, 1, 50-57.

Luciano E. (2023). *Tra adulti e bambini. Le relazioni educative nei contesti per l'infanzia 0-6*. Milano: FrancoAngeli.

Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.

Michelini M.-C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.

Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.

Power F.C., Higgins A., Kohlberg L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.

Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.

Zobbi E. (2023). *L'educazione etico-sociale in contesto. Uno studio sull'atmosfera morale scolastica*. Milano: FrancoAngeli.

Finito di stampare
nel mese di SETTEMBRE 2026 da



www.pensamultimedia.it • Lecce

Lavinia Bianchi
Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi Roma Tre, dove insegna Pedagogia interculturale, Pedagogia di genere e Pedagogia della comunicazione. I suoi interessi di ricerca riguardano la pedagogia interculturale e di genere, le prospettive critiche, decoloniali e intersezionali, la giustizia sociale e le metodologie qualitative della ricerca educativa. Collabora alle attività dell'Osservatorio Roma Tre Verità e Giustizia per i Nuovi Desaparecidos del Mediterraneo. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Pedagogia interculturale e inclusione sociale* (Morcelliana, 2026), Il metodo autoetnografico in pedagogia (Scholé, 2025), *Pedagogia critica e sociale* (FrancoAngeli, 2024) e *bell hooks. Pedagogia impegnata e decoloniale* (Morcelliana, 2024).

Giorgio Crescenza
Professore Associato di Pedagogia generale e sociale all'Università degli Studi della Tuscia, dove è Delegato di Ateneo per la formazione iniziale, la formazione in servizio e l'aggiornamento delle e degli insegnanti. I suoi maggiori interessi di ricerca si concentrano sulla scuola, la formazione degli insegnanti e le emergenze educative e pedagogiche. È autore di numerosi saggi, articoli e monografie; tra le sue pubblicazioni più recenti: *Nessuno è mio nemico. Sguardi pedagogici e pratiche di umanità nelle marginalità sociali*, con Lisa Stillo (ETS, 2026); *Proteger la Humanidad. Educar entre la fragilidad y la resiliencia*, con Rosabel Roig-Vila (Kiobus Editorial, 2025); *Ritratti di maestri. Suggestioni pedagogiche sulla professione docente* (Ed. Conoscenza, 2024).

L'impossibile necessario nasce dalla convinzione che educare alla pace, alla convivenza e al riconoscimento delle differenze rappresenti, oggi più che mai, una responsabilità imprescindibile della pedagogia. Proprio quando guerre, disuguaglianze, violenze, esclusioni e discorsi d'odio sembrano restringere gli spazi del possibile, l'educazione è chiamata a resistere, a custodire la speranza e a immaginare alternative capaci di contrastare l'ingiustizia.

I contributi raccolti in questo volume, elaborati a partire dagli interventi presentati nel Congresso internazionale *Educare alla resistenza. Sostenibilità pedagogiche contro odio, violenza ed esclusione*, svoltosi presso l'Università degli Studi della Tuscia nel maggio 2026, offrono prospettive differenti ma convergenti nell'interrogare criticamente il presente. Le autrici e gli autori affrontano temi che attraversano le questioni di genere e le identità plurali, i linguaggi e le narrazioni, la cura e l'empatia, l'inclusione, la cittadinanza critica e la giustizia sociale.

Ne emerge una pedagogia critica e trasformativa, capace di intrecciare riflessione teorica, ricerca educativa e pratiche formative. Una pedagogia della resistenza che riconosce nell'educazione uno spazio privilegiato di responsabilità etica e politica, orientato alla costruzione di relazioni più giuste e futuri pensabili, inattesi, democratici.

9791255685456