

Articoli

Scuola, policrisi e potere. Micro-spazi di libertà nei processi educativi contemporanei

School, Polycrisis, and Power. Micro-spaces of Freedom in Contemporary Education

*Pier Giuseppe Rossi**, *Lorella Giannandrea***, *Francesca Gratani****, *Lorenza Maria Capolla*****

Riassunto

Le prospettive decoloniali e intersezionali, insieme ai concetti di policrisi e di scarsità, offrono chiavi di lettura utili per interpretare le trasformazioni dell'esperienza scolastica contemporanea. Tali approcci consentono di mettere in discussione l'idea di una conoscenza stabile e centralizzata, evidenziando invece la distribuzione del sapere e la necessaria redistribuzione del potere tra soggetti, contesti e livelli differenti. A partire da questa cornice teorica, il contributo analizza il crescente senso di estraneità che attraversa oggi l'esperienza scolastica di docenti e studenti. Questa condizione può essere letta come una forma di alienazione legata alla difficoltà dei soggetti di riconoscersi nei processi educativi che abitano, in particolare per la distanza da vissuti, linguaggi e razionalità istituzionalmente legittimati. Parallelamente, si osserva una crescente difficoltà di docenti e studenti a partecipare alla costruzione dei significati. Il lavoro sostiene che tali trasformazioni non possano essere affrontate attraverso innovazioni metodologiche o interventi organizzativi, ma richiedano un ripensamento delle condizioni di partecipazione ai processi educativi e del rapporto tra sapere e potere. Dati i rapporti di forza attuali, il presente contributo esplora la possibilità di attivare forme situate di partecipazione e *agency* degli studenti che definiamo "micro-spazi di libertà". Pur non rappresentando una soluzione sistemica, tali esperienze permettono modalità nuove di produzione del significato e forme alternative di relazione educativa basate sulla cura.

Parole chiave: micro-spazi di libertà; intersezionalità; decolonialità; potere; de-voluzione; cura.

* Università degli Studi di Macerata. E-mail: piergiusepperossi1@gmail.com.

** Università degli Studi di Macerata. E-mail: lorella.giannandrea@unimc.it.

*** Università degli Studi di Macerata. E-mail: f.gratani@unimc.it.

**** Università degli Studi di Macerata. E-mail: l.capolla@unimc.it.

^ Il contributo è frutto di un lavoro congiunto e di un percorso di ricerca condiviso tra l'autore e le autrici. Ai fini dell'attribuzione delle singole parti: le Conclusioni e il paragrafo 4 sono da attribuire a Pier Giuseppe Rossi; i paragrafi 5 e 6 a Lorella Giannandrea; il paragrafo 1 a Francesca Gratani; l'Introduzione e i paragrafi 2 e 3 a Lorenza Maria Capolla.

Abstract

Decolonial and intersectional perspectives, together with the concepts of polycrisis and scalarity, provide useful interpretative frameworks for understanding the transformations affecting contemporary school systems. These approaches challenge the idea of knowledge as stable and centralized, highlighting instead its distributed nature and the corresponding need to redistribute power across different subjects, contexts, and levels. Building on this theoretical framework, this paper examines the growing sense of disconnection experienced by both teachers and students. This condition can be interpreted as a form of alienation arising from the difficulty individuals face in recognizing themselves within the educational processes they inhabit, particularly because of the gap between their lived experiences and the languages, forms of rationality, and practices institutionally recognized as legitimate. At the same time, both teachers and students encounter increasing difficulties in participating in the construction of meaning. The paper argues that these transformations cannot be addressed solely through methodological innovations or organizational reforms; rather, they require a rethinking of the conditions for participation in educational processes and of the relationship between knowledge and power. In light of the current power relations, the paper explores the possibility of fostering situated forms of student participation and agency, which we define as “*micro-spaces of freedom*”. Although these do not constitute a systemic solution, they enable new ways of meaning-making and alternative forms of educational relationships informed by an ethics of care.

Key words: micro-spaces of freedom; intersectionality; decoloniality; power; devolution; care

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 20/06/2026

Introduzione

Nel sistema scolastico occidentale si percepisce un disagio crescente tra docenti e studenti. Da una recente indagine presentata all'interno del rapporto TALIS 2024, emerge che il 23,5% dei docenti europei vorrebbe lasciare la scuola entro i prossimi cinque anni (European Commission, 2026), percentuale che supera il 42% per gli over cinquanta. Al tempo stesso, tra gli studenti cresce un senso di estraneità rispetto ai modelli culturali e relazionali proposti dalla scuola. Tale estraneità deriva dalla distanza tra i loro vissuti e i linguaggi, i dispositivi e le forme di razionalità che la scuola considera legittimi. Diventa,

pertanto, necessario interrogare i processi attraverso cui alcuni saperi, linguaggi e soggetti vengono riconosciuti, mentre altri vengono marginalizzati.

Inoltre, la crescente eterogeneità delle classi, la pluralità dei riferimenti culturali e l'instabilità dei contesti rendono sempre più difficile interpretare i processi educativi attraverso modelli lineari. La policrisi e la frammentazione dei saperi contribuiscono, infatti, a mettere in discussione l'idea che la conoscenza possa essere concentrata in un unico attore o in un'unica prospettiva, aprendo interrogativi sul rapporto tra sapere, potere e partecipazione nei processi educativi.

Di conseguenza, la relazione tra scale diverse, ovvero tra dimensioni macro e pratiche situate, appare sempre meno deterministica. I soggetti abitano contemporaneamente dimensioni macro e micro tra loro autonome e le situazioni educative non sono più semplici applicazioni di curricoli e modelli disciplinari, ma spazi di mediazione.

Pur partendo da tradizioni teoriche differenti, le prospettive decoloniale e intersezionale, insieme al concetto di scalarità, possono essere utilizzate come lenti interpretative della complessità contemporanea e convergono nel mettere in discussione come il sapere e il potere siano distribuiti tra soggetti, contesti e livelli differenti. Le trasformazioni e gli scenari presentati non riguardano soltanto il piano epistemologico, ma si intrecciano con profonde modificazioni delle forme contemporanee di organizzazione economica, sociale e politica, che ridefiniscono il ruolo della scuola e le possibilità di azione dei soggetti al suo interno.

Muovendo dalle prospettive teoriche richiamate, il contributo intende esplorare possibili spazi di intervento e direzioni di lavoro per affrontare le forme di disagio che attraversano oggi l'esperienza scolastica di docenti e studenti.

1. Prima prospettiva: l'approccio decoloniale

1.1 La critica all'universalismo occidentale

La prospettiva decoloniale nasce come critica all'idea che la conoscenza prodotta dalla modernità occidentale costituisca l'unica forma legittima di sapere. Inizialmente, tale critica si è concentrata sui curricoli scolastici e universitari, evidenziando come la selezione dei contenuti tendesse a privilegiare prospettive e tradizioni culturali occidentali. Successivamente, la riflessione decoloniale si è ampliata, mettendo in discussione la presunta neutralità e universalità degli assunti ontologici ed epistemologici che costituiscono il fondamento della cultura occidentale (Mignolo, 2011; de Sousa Santos, 2018; Walsh, 2018).

La ricerca decoloniale ha evidenziato come la scienza moderna occidentale si sia storicamente costruita attraverso una serie di dualismi che separano umano e non umano, razionale e spirituale, soggetto e mondo. Le forme di conoscenza che non rispettano tali criteri tendono a essere considerate superstizione, opinione, soggettività o semplice buon senso, anche quando sono il risultato di processi di osservazione e sperimentazione accumulati nel corso di generazioni. In questa prospettiva, de Sousa Santos (2018) utilizza il concetto di “epistemicidio” per descrivere i processi attraverso cui il colonialismo ha distrutto, marginalizzato o delegittimato sistemi di conoscenza alternativi, riducendo la pluralità epistemologica.

In particolare, la separazione tra soggetto conoscente e realtà osservata ha favorito una rappresentazione del mondo come realtà esterna, disponibile all’osservazione e all’intervento umano. Tale impostazione ha contribuito a rafforzare una concezione della conoscenza come descrizione oggettiva di una realtà indipendente dall’osservatore, rendendo meno visibili le relazioni tra conoscenza, azione e trasformazione del mondo. A ciò si accompagna l’affermazione di una visione antropocentrica che, specie nei Paesi occidentali e maggiormente sviluppati, ha favorito il dominio dell’essere umano sul mondo e ha inciso profondamente sulle modalità di relazione con gli altri viventi e con l’ambiente (Escobar, 2018).

1.2 Pluralità delle culture e pluralità delle epistemologie

La cultura occidentale è caratterizzata da una forte specializzazione dei saperi e da una struttura relativamente rigida basata sulle discipline (Morin, 2000). Tale impostazione favorisce una conoscenza approfondita dei singoli fenomeni, ma tende a separarli dai contesti e dalle relazioni entro cui si producono e assumono significato, oscurando la rete di mediazioni materiali, sociali e culturali che rende possibile la loro stessa esistenza (Latour, 2005; 2012). Se la modernità occidentale ha privilegiato l’analisi delle parti, altre tradizioni culturali si fondano maggiormente sull’attenzione alle relazioni, alle interdipendenze e all’unità dei sistemi (de Sousa Santos, 2018). Alcune pongono al centro l’unità tra essere umano e natura; altre attribuiscono un ruolo fondamentale alle interazioni tra le diverse componenti del reale. Come afferma de Sousa Santos (2016, p. 23): «la diversità dell’esperienza umana include la diversità dei modi di conoscere l’esperienza umana». La relazione tra modi diversi di apprendere si sposta così dal piano dei contenuti a quello dei processi conoscitivi. Il riconoscimento di altri modi di conoscere non costituisce soltanto una forma di rispetto verso culture diverse da quella occidentale, ma rappresenta una condizione necessaria per ampliare la nostra capacità di affrontare

i rischi del presente e di immaginare risposte adeguate alle sfide che attraversano le società contemporanee.

Nell'approccio decoloniale, nessun sapere può essere considerato autosufficiente o neutrale: ogni forma di conoscenza è situata dentro rapporti storici, sociali e politici, e va dunque interrogata nella relazione con altri saperi, altre esperienze e altre possibilità di mondo (Walsh, 2018). L'approccio decoloniale non mira a sostituire la cultura occidentale con altre prospettive, ma a domandarsi criticamente quali forme di conoscenza risultino più adeguate ai problemi che si intende affrontare. Emerge anche l'esigenza di un dialogo tra differenti epistemologie che consenta di cogliere reciprocamente le potenzialità e i limiti e di sviluppare forme di cooperazione. Tale dialogo risulta tuttavia complesso, poiché ogni epistemologia dispone di un proprio linguaggio e proprie logiche. de Sousa Santos (2018) propone il concetto di "traduzione interculturale" per superare tale difficoltà. La traduzione non mira a eliminare le differenze, ma a individuare preoccupazioni comuni, somiglianze parziali e possibilità di collaborazione tra prospettive differenti. Essa mette in discussione sia la contrapposizione rigida tra forme di sapere alternative, sia la pretesa che una sola forma di conoscenza possa rivendicare il monopolio della verità.

1.3 Corpo, linguaggi e conoscenza incarnata

La pluralità delle culture e delle epistemologie, messe in evidenza dall'approccio decoloniale, fa emergere anche una pluralità di linguaggi attraverso cui il mondo viene conosciuto e descritto. La centralità attribuita alla scrittura dalla modernità occidentale non rappresenta semplicemente una scelta comunicativa, ma riflette una specifica concezione della conoscenza. Il linguaggio scritto, attraverso la propria grammatica e sintassi, favorisce infatti forme di organizzazione logica, classificazione e astrazione che hanno contribuito allo sviluppo delle discipline moderne. Non tutte le culture hanno attribuito alla scrittura lo stesso ruolo. In molte tradizioni l'oralità, il racconto, il dialogo e la memoria collettiva continuano a costituire strumenti centrali di produzione e condivisione del sapere. Pensare oltre la centralità del linguaggio scritto significa quindi riconoscere il valore epistemico di forme differenti di espressione: linguaggi iconici, figurativi, sonori, simbolici e performativi.

Tra queste diverse forme di espressione di conoscenza assume particolare rilevanza il corpo. Come osserva de Sousa Santos (2018), le epistemologie del Sud del mondo hanno attribuito al corpo una posizione centrale poiché le lotte sociali, politiche e culturali sono sempre combattute da corpi concreti. Il corpo non rappresenta semplicemente un oggetto della conoscenza, ma costituisce una delle condizioni attraverso cui la conoscenza stessa diviene possibile (Merleau-Ponty, 2012). I colonizzatori non hanno imposto soltanto istituzioni, saperi

e modelli culturali, ma hanno cercato di delegittimare pratiche, rituali e modalità di relazione con il mondo profondamente radicati nell'esperienza corporea delle popolazioni colonizzate. Di fronte a tali processi, la resistenza si è espressa attraverso pratiche quotidiane, tradizioni orali, ritualità, forme di cura, relazioni con il territorio e modalità incarnate di abitare il mondo (Walsh, 2018).

1.4 Implicazioni per la scuola

La presenza di molteplici prospettive culturali e di differenti modi di conoscere suggerisce alla scuola la necessità di ampliare i linguaggi, i mediatori e le forme di partecipazione che propone. Ciò significa non soltanto diversificare contenuti, esempi e metodologie, ma anche riconoscere il valore di forme di conoscenza che si esprimono attraverso il corpo, l'oralità, l'esperienza pratica e la relazione. Molte delle difficoltà incontrate dagli studenti non derivano da carenze individuali, ma dalla distanza tra i mondi di vita che abitano e i linguaggi, i riferimenti culturali e le modalità di apprendimento valorizzate dalla scuola.

Questa riflessione assume particolare rilevanza se collocata all'interno delle asimmetrie che attraversano la società contemporanea. L'analisi decoloniale, nata per interrogare i rapporti di potere tra Nord e Sud del mondo, è valida anche per leggere le molteplici fratture presenti all'interno delle società occidentali: tra gruppi sociali, tra generazioni, tra differenti modi di comunicare, conoscere e attribuire significato all'esperienza. In ambito educativo diviene allora centrale interrogarsi su quale spazio trovino nella scuola i mondi degli studenti, quali forme di espressione siano considerate legittime e quale riconoscimento venga attribuito a vissuti e prospettive differenti.

La sfida che la scuola deve affrontare non è semplicemente includere culture o soggetti marginalizzati all'interno di un sistema che rimane invariato, ma riguarda le condizioni stesse attraverso cui alcuni saperi, linguaggi ed esperienze vengono riconosciuti come legittimi, mentre altri vengono ignorati o svalutati. L'approccio decoloniale comporta così uno spostamento da una logica che chiede ai soggetti di adattarsi alla scuola esistente a una logica della cura che richiede una trasformazione della scuola stessa (hooks, 1994; Walsh, 2018; Apple, 2019).

2. Seconda prospettiva: complessità, imprevisto ontologico, policrisi e intersezionalità

Per imprevisto ontologico intendiamo la presenza di eventi complessi che

non sono semplicemente imprevedibili nel loro verificarsi temporale, ma che introducono fenomeni, intensità e configurazioni inedite, non riconducibili alle esperienze storiche recenti (Capolla *et al.*, 2025). Le catastrofi ecologiche degli ultimi anni, ad esempio, non sono paragonabili per frequenza e dimensione a quelle dei decenni precedenti. Inoltre, dalla crisi economica si è passati a crisi ambientali, sanitarie, geopolitiche ed energetiche interconnesse, inducendo numerosi autori a parlare di policrisi (Hobson, 2022; Tooze, 2022; Lawrence *et al.*, 2024) per descrivere una situazione nella quale differenti crisi si alimentano reciprocamente e si succedono senza soluzione di continuità. I cambiamenti climatici influenzano i fenomeni migratori, le tensioni geopolitiche producono effetti economici e sociali, le trasformazioni economiche incidono sulle condizioni di vita e sulle dinamiche sociali e culturali.

Se la policrisi descrive l'intreccio tra processi globali differenti, l'intersezionalità (Crenshaw, 1989; Tefera, Powers e Fischman, 2018) descrive l'intreccio tra dimensioni differenti che attraversano i soggetti. In entrambi i casi il problema non è la presenza simultanea di più fattori, ma il fatto che la loro interazione produca configurazioni nuove che non possono essere comprese analizzando separatamente le singole componenti.

Richiamato da Collins (2019) e da altre studiose femministe (hooks, 1981), il concetto di intersezionalità nasce per analizzare il modo in cui differenti forme di disuguaglianza e di oppressione si intrecciano tra loro nella vita dei soggetti. La condizione delle donne nere, ad esempio, non può essere spiegata sommando semplicemente gli effetti della discriminazione di genere e di quella razziale, poiché dall'interazione tra le due emergono esperienze specifiche e irriducibili.

L'intersezionalità invita quindi a superare letture che isolano singole variabili e a considerare il modo in cui dimensioni differenti, come genere, appartenenza culturale, classe sociale, lingua, religione, provenienza geografica, abilità, si influenzano reciprocamente.

2.1 Implicazioni per la scuola

La presenza dell'imprevisto ontologico e della policrisi rende sempre più difficile affidarsi a routine consolidate e a modelli stabili. In molti ambiti professionali e organizzativi si vivono situazioni in cui le strategie emergono nel contesto, dialogando continuamente con l'imprevisto. Anche i modelli progettuali si modificano in quanto debbono predisporre ambienti che sappiano dialogare con l'imprevisto e non lo esorcizzano (Capolla *et al.*, 2023; Pentucci *et al.*, 2025). In tal senso, l'idea di una progettazione in grado di prevedere e definire tutti gli scenari possibili, come talvolta viene proposto dall'UDL (Boysen, 2024; Norlund e Levinsson, 2026), appare difficilmente sostenibile nella

pratica educativa, proprio in ragione della natura non anticipabile dell'imprevisto ontologico.

L'approccio intersezionale invita a leggere le situazioni scolastiche evitando spiegazioni lineari di fenomeni complessi. L'intersezionalità mette in discussione uno dei presupposti impliciti della scuola moderna, ovvero l'idea che le difficoltà di apprendimento possano essere ricondotte principalmente alle abilità individuali. Essa mostra invece come i percorsi scolastici siano il risultato dell'intreccio tra condizioni sociali, culturali, linguistiche, economiche, di genere e di abilità, che producono differenti opportunità di partecipazione e di successo (Collins e Bilge, 2020).

Come mostra Gillborn (2015), il successo scolastico non dipende dalle capacità individuali, ma da dispositivi istituzionali che privilegiano alcuni gruppi. La nozione di "errore" va problematizzata. Quando uno studente fallisce, che cosa si osserva realmente? Lo sguardo intersezionale interroga criticamente i processi valutativi e si chiede se essi misurino effettivamente abilità individuali o premiano familiarità culturali, linguistiche e sociali che solo alcuni studenti possiedono, creando così forme di inclusione ed esclusione.

3. Terza prospettiva: linearità e scalarità

Oggi appare sempre meno evidente una dipendenza lineare delle pratiche micro dai riferimenti macro. La crisi delle grandi narrazioni moderne (Lyotard, 1979), la frammentazione dello spazio e del tempo prodotta dalle reti digitali (Castells, 2010), l'accelerazione dei processi sociali e comunicativi (Rosa, 2013) e la crescente esternalizzazione tecnica della memoria e dell'attenzione (Stiegler, 2019) impediscono che un unico principio ordinatore orienti linearmente le pratiche. Come osserva Fraser (2022), la società contemporanea è attraversata da separazioni istituzionali relativamente autonome (economia e politica, produzione e riproduzione sociale, società e natura), che operano secondo logiche differenti, ma profondamente interdipendenti. Le tensioni che emergono tra tali sfere producono richieste spesso divergenti e difficilmente integrabili nelle pratiche concrete. Il problema non è soltanto che esistono più dimensioni, ma che nessuna di esse riesce a svolgere una funzione di integrazione complessiva.

Il livello micro non si configura più come il luogo di applicazione del macro, ma come lo spazio nel quale tensioni e razionalità differenti vengono continuamente negoziate e trovano una sintesi. In tale quadro anche il sapere appare sempre più distribuito tra attori, dispositivi, esperienze e livelli differenti, rendendo difficile che un singolo soggetto possa avere una conoscenza completa di ogni aspetto della situazione.

Il riferimento al *mangle of practice* di Pickering (1993) risulta particolarmente utile per descrivere questa condizione. L'agire didattico non si configura come la realizzazione lineare di intenzionalità predefinite, ma come un processo emergente nel quale resistenze, adattamenti e negoziazioni trasformano continuamente il percorso. Nel contesto non si traducono semplicemente orientamenti generali, ma si producono composizioni tra esigenze, vincoli e opportunità che emergono nella situazione e sono sempre provvisorie. Contemporaneamente, anche il digitale rafforza forme di ibridazione tra livelli differenti e la co-presenza di fattori macro e micro nei contesti (Rossi & Pentucci, 2021; Rossi & Capolla, 2024).

Nella scuola del programma, la disciplina costituiva il principio organizzatore del curriculum e delle attività. Le dimensioni educative erano certamente presenti, ma tendevano a essere considerate relativamente indipendenti rispetto alla costruzione del sapere disciplinare. Oggi, invece, ogni attività è attraversata simultaneamente da logiche disciplinari, relazionali, tecnologiche, inclusive, organizzative e valutative. Questioni come partecipazione, cittadinanza, sostenibilità, inclusione o benessere non si aggiungono al sapere disciplinare dall'esterno, ma intervengono a definirne concretamente le modalità di costruzione e di condivisione, rendendo spesso evidente una contraddizione con una visione neutra del sapere disciplinare. Ogni situazione didattica implica pertanto scelte che non possono essere dedotte meccanicamente da principi generali, ma richiedono la composizione situata di esigenze e razionalità differenti.

3.1 Implicazioni per la scuola

Insegnare e apprendere dovrebbero assumere configurazioni differenti rispetto al passato. Per il docente la professionalità dovrebbe consistere sempre meno nell'applicazione di procedure e sempre più nella capacità di leggere situazioni, interpretare tensioni e costruire mediazioni in contesto. Analogamente, per gli studenti apprendere non dovrebbe significare soltanto acquisire conoscenze o procedure, ma sviluppare la capacità di orientarsi in contesti caratterizzati da molteplici possibilità d'azione. La soluzione di un problema potrebbe richiedere non solo conoscenze, ma anche interpretazione e scelta.

Queste traiettorie si confrontano tuttavia con dinamiche di segno opposto. Processi di standardizzazione, burocratizzazione e controllo tendono infatti a ridurre la pluralità dei riferimenti culturali, limitare l'autonomia professionale dei docenti e ricondurre i problemi educativi entro una visione neutra e decontestualizzata del sapere disciplinare, rendendo più difficile la connessione tra apprendimento scolastico e questioni del mondo.

L'alienazione contemporanea deriva dalla contraddizione tra la necessità di costruire risposte univoche a problemi che richiedono la mobilitazione di saperi distribuiti e la persistenza di pratiche decontestualizzate, standardizzate e burocratizzate.

Sul piano pratico, la contraddizione tra ciò che le trasformazioni contemporanee richiedono e ciò che le istituzioni scolastiche rendono possibile non sembra risolvibile sul solo piano delle strategie didattiche o attraverso uno sguardo esclusivamente pedagogico. Essa richiede un'interazione tra scale differenti e tra domini differenti. La tensione individuata non può essere affrontata soltanto all'interno dell'aula, né ridotta a una questione cognitiva, poiché coinvolge forme di organizzazione, partecipazione e azione collettiva.

4. Sapere, potere e pratiche educative

Le riflessioni sviluppate nei paragrafi precedenti suggeriscono di osservare e ascoltare gli studenti, valorizzare una pluralità di linguaggi e mediatori, riconoscere il ruolo del corpo, costruire percorsi aperti, promuovere forme di valutazione formativa, dare spazio ai mondi degli studenti e alle loro modalità di attribuire significato all'esperienza. Tali indicazioni risultano coerenti con le prospettive proposte, ma, considerate isolatamente, rischiano di apparire come semplici strategie metodologiche che non risolvono le problematiche precedentemente individuate.

La situazione attuale va letta alla luce del passaggio dal capitalismo socialdemocratico a quello finanziarizzato (Fraser e Jaeggi, 2019). Se nella fase precedente le contraddizioni tra produzione e riproduzione sociale trovavano, almeno in parte, risposta attraverso processi di mediazione istituzionale, oggi tali spazi appaiono progressivamente indeboliti e stanno prevalendo le logiche della standardizzazione, della burocratizzazione e della misurazione che tendono a ridefinire il funzionamento delle istituzioni educative secondo criteri prevalentemente funzionali e amministrativi. Nella stessa direzione opera la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria che, per la sua breve durata ed eccessiva concentrazione delle attività, potrebbe non garantire una sedimentazione delle informazioni acquisite e un'adeguata riflessione sulle stesse.

Uno degli effetti di tale trasformazione è la crescente distanza tra i soggetti che abitano la scuola e le prassi che essa propone. I docenti sperimentano frequentemente una perdita di autonomia e di senso del proprio agire professionale; gli studenti percepiscono spesso una crescente estraneità rispetto ai linguaggi, ai contenuti e alle forme di partecipazione proposte dalla scuola. Questa

percezione è una forma di alienazione, intesa come «ostacolo alla libertà sociale» dovuto «all'assenza delle condizioni necessarie perché i soggetti possano riconoscersi nelle pratiche che abitano» (Fraser e Jaeggi, 2019, p. 522/859). Le stesse autrici la descrivono come incapacità «di plasmare le nostre relazioni e la nostra vita nel suo complesso» e come assenza «di una completa trasparenza e di una padronanza umana della contingenza».

I rapporti di forza oggi presenti impediscono, pertanto, che le pratiche suggerite, pur valide, possano essere generalizzate. I docenti pedagogicamente più consapevoli riconoscono la validità di tali proposte, ma sperimentano contemporaneamente un senso di inefficacia e di impotenza. Il problema non sembra derivare dall'assenza di modelli pedagogici o di strumenti didattici adeguati¹. Le difficoltà emergono piuttosto da processi di standardizzazione, burocratizzazione e controllo che tendono a restringere gli spazi di azione entro cui tali pratiche potrebbero svilupparsi e consolidarsi oppure, pur consentendole formalmente, a ricondurle entro dispositivi che ne neutralizzano il potenziale trasformativo.

5. I micro-spazi di libertà

La situazione attuale, mentre crea una distanza tra la ricerca di senso dei soggetti che abitano la scuola e una razionalità sistemica che tende a ridurre l'educazione a procedure, prestazioni e funzionalità, genera anche delle contraddizioni tra standardizzazione e personalizzazione, tra controllo e autonomia, tra procedure e bisogni reali dei soggetti.

Le contraddizioni precedenti creano fratture, vuoti e fessure che possono essere abitati pedagogicamente (Biesta, 2017; Apple *et al.*, 2026). In tali interruzioni è possibile far emergere “micro-spazi di libertà” (Pischetola *et al.*, 2026). Non si tratta di immaginare tali spazi come luoghi esterni o alternativi alla scuola. Essi emergono all'interno delle pratiche quotidiane, nei margini lasciati aperti dai dispositivi istituzionali, nelle situazioni che sfuggono alla completa regolazione, nei momenti in cui studenti e docenti riescono a ridefinire almeno parzialmente le condizioni della partecipazione. In questi contesti diventano possibili forme differenti di relazione educativa, di costruzione del sapere e di attribuzione di significato all'esperienza scolastica.

I micro-spazi non rappresentano la soluzione generale, né una trasformazione strutturale del sistema. La loro rilevanza non deriva dalla dimensione quantitativa, ma dalla possibilità di interrompere, anche temporaneamente, le

¹ Partecipando a fiere della didattica si può notare la molteplicità di proposte volte a favorire un ruolo attivo degli studenti, una ibridazione tra digitale e analogico, un coinvolgimento del corpo.

logiche dominanti e di sperimentare modalità differenti di abitare la scuola. In essi gli studenti possono esercitare forme di iniziativa, decisione e responsabilità; i docenti possono recuperare margini di progettualità e una dimensione di senso dell'agire educativo.

6. Devoluzione e cura

I micro-spazi di libertà diventano educativamente significativi quando consentono una reale redistribuzione del potere. Risulta quindi importante esplorare il concetto di devoluzione come configurazione didattica che attua il docente per avviare tale processo. Nella nostra prospettiva la devoluzione non consiste semplicemente nel trasferire compiti o responsabilità agli studenti, né nell'allentare il controllo docente. Essa implica la possibilità che soggetti diversi partecipino alla costruzione dei significati, alle decisioni e alla definizione dei percorsi. Può assumere forme differenti, come la predisposizione di compiti aperti, attività di co-progettazione o dispositivi che consentano margini reali di scelta e negoziazione agli studenti.

La devoluzione non nasce come concessione di chi possiede il potere a favore di chi ne è privo. Essa trova il proprio fondamento nel riconoscimento della pari dignità dei diversi mondi di vita, dei differenti saperi e delle molteplici esperienze che attraversano i contesti educativi. Se il sapere è distribuito, come suggeriscono le prospettive discusse in questo contributo, allora anche il potere non dovrebbe essere interamente concentrato in un unico soggetto. La devoluzione rappresenta quindi una conseguenza della pluralità dei saperi e della necessità di costruire processi educativi capaci di accoglierla.

La devoluzione, in questo senso, supera la dimensione metodologica. Non si tratta soltanto di rendere gli studenti più attivi o più autonomi, ma di aprire spazi nei quali possano proporre interpretazioni, negoziare significati, incidere sulle situazioni e contribuire alla costruzione dei percorsi che li coinvolgono. Si tratta di poter partecipare alla definizione di ciò che conta, di ciò che merita attenzione e delle forme attraverso cui il sapere viene costruito e condiviso.

Affinché la devoluzione non si trasformi in delega totale o in abbandono, essa richiede una postura di cura da parte dei docenti. In Noddings (2013) la cura nasce da una forma di ascolto profondo e di coinvolgimento nei confronti dell'altro (*engrossment*) che conduce a un riposizionamento della propria azione in risposta ai suoi bisogni e alle sue possibilità (*motivational displacement*). Il docente non si limita quindi a concedere autonomia, ma rimane presente come interlocutore capace di ascoltare ciò che emerge e di sostenere i processi che si sviluppano. La prospettiva di Tronto (2013) consente di ampliare ulteriormente questa visione. La cura va oltre la relazione tra individui, per

costituire una pratica sociale e politica che investe la distribuzione delle responsabilità, le condizioni materiali della partecipazione e l'organizzazione dei contesti. In questa prospettiva, devoluzione e cura non sono termini contrapposti ma complementari. La devoluzione apre spazi di libertà; la cura rende tali spazi abitabili.

La possibilità di decidere, sperimentare e assumere responsabilità richiede infatti condizioni di sicurezza, riconoscimento reciproco e sostegno relazionale. Solo in presenza di tali condizioni gli spazi di libertà possono diventare luoghi nei quali studenti e docenti costruiscono forme più significative di partecipazione e di appartenenza ai processi educativi.

Vi è infine un ultimo aspetto da sottolineare. Nella prospettiva di Noddings la cura non può essere ridotta a un atto unilaterale di chi cura, ma richiede una qualche forma di risposta da parte di chi la riceve. Tuttavia, nel caso della devoluzione, è necessario compiere un passo ulteriore. Non è sufficiente che gli studenti partecipino agli spazi di libertà che si aprono nei contesti educativi; occorre che sviluppino la consapevolezza e si assumano la responsabilità di riconoscerli, rivendicarli e difenderli. In termini freireani (Freire, 2011), la redistribuzione del potere richiede processi di coscientizzazione attraverso i quali gli oppressi cessano di essere oggetti dell'azione educativa per divenire soggetti della propria formazione e della trasformazione del mondo.

Il compito del docente, perciò, consiste nel favorire lo sviluppo di tale consapevolezza. La finalità è dunque rendere gli studenti capaci di creare e utilizzare spazi di libertà nei quali esercitare responsabilmente il proprio potere di interpretare, decidere e contribuire alla costruzione sociale del sapere e del significato. Gli spazi di libertà diventano realmente educativi quando incontrano soggetti disposti non solo ad abitarli, ma anche a reclamarli.

Conclusioni

La crisi contemporanea produce estraneità poiché separa progressivamente i soggetti dai processi di costruzione del sapere e del senso. Gli studenti faticano a riconoscersi nei linguaggi, nei contenuti e nelle forme di partecipazione che la scuola propone; i docenti vedono ridursi gli spazi nei quali esercitare una professionalità capace di interpretare la complessità delle situazioni educative. Pertanto, l'alienazione investe il rapporto stesso che i soggetti intrattengono con i processi educativi che abitano quotidianamente.

Tale situazione non può essere affrontata esclusivamente attraverso innovazioni metodologiche o aggiustamenti organizzativi. La questione centrale riguarda il rapporto tra sapere e potere e la possibilità di costruire contesti nei

quali una pluralità di soggetti possa partecipare alla definizione dei significati, dei problemi e dei percorsi educativi.

I micro-spazi di libertà possono costituire una strada per favorire l'*agency* e rendere possibile una diversa distribuzione del sapere e del potere. Essi costituiscono luoghi nei quali sperimentare forme di devoluzione sostenute da pratiche di cura, nelle quali studenti e docenti possano riconoscersi come soggetti capaci di incidere sulle situazioni che vivono. Pur non rappresentando una soluzione complessiva alle contraddizioni della scuola contemporanea, proprio per il loro carattere situato e concreto permettono di costruire esperienze in cui la partecipazione, la responsabilità condivisa e la produzione di significato tornino a essere pratiche vissute e non soltanto dichiarazioni di principio. La loro forza risiede nell'aprire possibilità differenti di abitare la scuola e di immaginare forme alternative di relazione educativa.

In un contesto segnato da frammentazione, policrisi e crescente standardizzazione, la sfida educativa non consiste allora nel ricondurre la complessità a un nuovo ordine stabile, ma nel costruire condizioni che consentano ai soggetti di abitare tale complessità senza esserne esclusi. In questo senso, redistribuire il sapere e il potere, oltre a rappresentare una scelta pedagogica, diviene una condizione per restituire significato all'esperienza educativa e contrastare le forme di estraneità che attraversano la scuola contemporanea.

Riferimenti bibliografici

- Apple M.W. (2019). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Apple M.W., Gomes De Lima I. and Gandin L.A. (2026). Introduction: Education and the politics of interruption: Does the right always win? In: Apple M.W., Gomes De Lima I. and Gandin L.A., editors, *Education and the Politics of Interruption: Does the Right Always Win?* London: Routledge.
- Biesta G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge.
- Boysen G.A. (2024). A critical analysis of the research evidence behind CAST's universal design for learning guidelines. *Policy Futures in Education*, 22(7): 1219-1238. DOI: 10.1177/1478210324125542.
- Capolla L.M., Gratani F., Pentucci M., Giannandrea L. and Rossi P.G. (2023). What relationship between designing and regulating in times of emergency? In: Perla L., Agrati L.S., Vinci V. and Scarinci A., editors, *ISATT2023. Living and Leading in the Next Era: Connecting Teaching, Research, Citizenship and Equity*. Lecce: Pensa MultiMedia, 34-36.
- Capolla L.M., Giannandrea L., Gratani F., Pentucci M. and Rossi P.G. (2025). Come progettare quando l'imprevisto è ontologico? In: Sorzio P. e Bocchi B., a cura di, *I metodi per la ricerca sulle pratiche scolastiche per favorire l'apprendimento. Atti del convegno SIRD, Trieste 2025. Vol. 1*. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, 28-34.

- Castells M. (2010). *The Rise of the Network Society*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Collins P.H. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Durham: Duke University Press.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 1: 139-167. Available at: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.
- de Sousa Santos B. (2016). Epistemologies of the south and the future. *From the European South: A Transdisciplinary Journal of Postcolonial Humanities*, 1: 17-29. Available at: <https://www.fesjournal.eu/wp-content/uploads/2016/09/3.2016-1.Santos.pdf>.
- de Sousa Santos B. (2018). *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press.
- Escobar A. (2018). *Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*. Durham: Duke University Press.
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture and Gambi L. (2026). *The Teaching Profession in the EU: A Comparative Analysis Building upon the TALIS 2024 Results*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fraser N. (2022). *Cannibal Capitalism: How Our System Is Devouring Democracy, Care, and the Planet – and What We Can Do About It*. London: Verso.
- Fraser N. and Jaeggi R. (2019). *Capitalismo. Una conversazione nella teoria critica*. Milano: Meltemi.
- Freire P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gillborn D. (2015). Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism: Race, class, gender, and disability in education. *Qualitative Inquiry*, 21(3): 277-287. DOI: 10.1177/1077800414557827.
- Hobson C. (2022). *Polycrisis: In This Valley of Dying Stars*. Available at: <https://im-perfectnotes.substack.com/p/polycrisis>.
- hooks b. (1981). *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*. Boston: South End Press.
- hooks b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Latour B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Latour B. (2012). *We Have Never Been Modern*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lawrence M., Homer-Dixon T., Janzwood S., Rockström J., Renn O. and Donges J.F. (2024). Global polycrisis: The causal mechanisms of crisis entanglement. *Global Sustainability*, 7: e6. DOI: DOI: 10.1017/sus.2024.1.
- Lyotard J.-F. (1979). *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Merleau-Ponty M. (2012). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Mignolo W.D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press.

- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Noddings N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Norlund A. and Levinsson M. (2026). A critical discourse analysis of the concept of universal design for learning (UDL). *Policy Futures in Education*, 24(2). DOI: 10.1177/14782103251374387.
- Pentucci M., Giannandrea L., Capolla L.M., Gratani F. and Rossi P.G. (2025). Ripensare la ricerca al tempo dell'imprevisto ontologico. In: Sorzio P. and Bocchi B., editors, *I metodi per la ricerca sulle pratiche scolastiche per favorire l'apprendimento. Atti del convegno SIRD, Trieste 2025*. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, 65-76.
- Pickering A. (1993). The mangle of practice: Agency and emergence in the sociology of science. *American Journal of Sociology*, 99(3): 559-589. DOI: 10.1086/230316.
- Pischetola M., Pentucci M., Giannandrea L., Capolla L.M., Gratani F. and Rossi P.G. (2026). Reclaiming Micro-Spaces of Agency and Network Generativity in Higher Education. In: Landri P. and Peruzzo F., editors, *Shifting Landscapes in Digital Education Policy. Educational Governance Research*, vol 29. Springer, Cham, pp. 37-57. DOI: 10.1007/978-3-032-29276-6_3.
- Rosa H. (2013). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. New York: Columbia University Press.
- Rossi P.G. and Capolla L.M. (2024). La didattica dal digitale al postdigitale tra pleni-tude e responsabilità. In: Rivoltella P.C. and Rossi P.G., editors, *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson, 29-40.
- Rossi P.G. and Pentucci M. (2021). *Progettazione come azione simulata: didattica dei processi e degli eco-sistemi*. Milano: FrancoAngeli.
- Stiegler B. (2019). *The Age of Disruption: Technology and Madness in Computational Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Tefera A.A., Powers J.M. and Fischman G.E. (2018). Intersectionality in education: A conceptual aspiration and research imperative. *Review of Research in Education*, 42(1): vii-xvii. DOI: 10.3102/0091732X18768504.
- Tooze A. (2022). Welcome to the world of the polycrisis. *Financial Times*, 28 October 2022.
- Tronto J.C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York: New York University Press.
- Walsh C.E. (2018). On decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. In: Mignolo W.D. and Walsh C.E., *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 81-98.