

Beyond Learnification: Rethinking Education between Competencies, Critical Thinking, and the Formation of Subjectivity

Oltre la learnification: ripensare l'educazione tra competenze, pensiero critico e formazione della soggettività

Paolo Creati¹, Antonio Cuccaro² and Chiara Gentilozzi³

1 Università eCampus, Italy; e-mail: paolocreati020@gmail.com;

2 Università Niccolò Cusano, Italy; e-mail: antonio.cuccaro@unicusano.it;

3 Università Pegaso, Italy; e-mail: chiara.gentilozzi@unipegaso.it

* Corresponding author: Paolo Creati

Abstract: Contemporary education is increasingly oriented toward measurability and the standardization of competencies, often at the expense of critical thinking and the development of subjectivity. This article examines the trend of learnification and its implications, highlighting the risks of an educational model that prioritizes economic efficiency over personal and collective growth. An alternative perspective is proposed, emphasizing the value of educational relationships, dialogue, and reflective capacity, with a particular focus on the role of critical pedagogy. The aim is to rethink education not merely as the transmission of technical skills but as a transformative experience capable of shaping conscious and active citizens.

Keywords: education; competencies; learnification; critical pedagogy; subjectivity

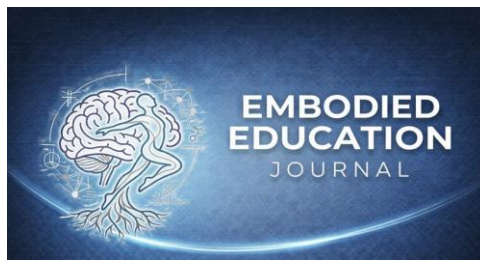
Abstract: L'educazione contemporanea è sempre più orientata alla misurabilità e alla standardizzazione delle competenze, spesso a discapito del pensiero critico e della formazione della soggettività. Questo articolo analizza la tendenza alla learnification e le sue implicazioni, evidenziando i rischi di un modello educativo che privilegia l'efficienza economica rispetto alla crescita personale e collettiva. Viene proposta una prospettiva alternativa che valorizzi la relazione educativa, il dialogo e la capacità di riflessione, con particolare attenzione al ruolo della pedagogia critica. L'obiettivo è ripensare l'educazione non solo come trasmissione di abilità tecniche, ma come esperienza trasformativa in grado di formare cittadini consapevoli e attivi.

Parole chiave: educazione; competenza; learnification; pedagogia critica; soggettività

1. Introduzione

La società attuale in cui viviamo richiede sempre di più il possesso di competenze o di specializzazioni specifiche. La modernità, come ci insegna Max Weber, ha sostituito la legittimità tradizionale e carismatica con quella razionale e burocratica, fondata sul sapere tecnico e sulla misurabilità delle capacità individuali. L'istruzione non è immune da questa tendenza: oggi si parla sempre più di competenze e meno di educazione nel senso profondo del termine (Portera e Dusi, 2017).

In questa prospettiva, la learnification (Biesta, 2013) ovvero la trasformazione dell'educazione in un processo di acquisizione di abilità specifiche, spesso quantificabili e standardizzate – rischia di ridurre



l'esperienza scolastica a un mero addestramento (Corbi & Oliverio, 2013). Gli studenti diventano soggetti di una pedagogia tecnocratica che mira più all'adattamento al mercato del lavoro che allo sviluppo della loro capacità critica e creativa (Bottero, 2021). Ma è davvero questo il fine ultimo dell'educazione? È giusto adattare la scuola alle esigenze di un sistema che produce disuguaglianze e crisi strutturali?

L'obiettivo di questo contributo è analizzare i limiti dell'educazione basata esclusivamente sulle competenze e promuovere la riflessione su alternative valide che possano permettere di recuperare il valore della soggettività, della relazione educativa e dell'esercizio del pensiero critico.

2. La società delle competenze e i rischi della standardizzazione

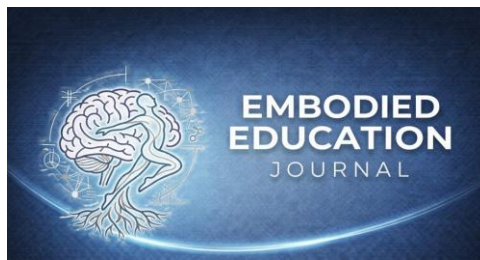
L'attenzione mirata sulle competenze nasce in un contesto in cui l'educazione è vista come strumento per l'efficienza economica. Test standardizzati, griglie di valutazione, certificazioni e obiettivi di apprendimento misurabili sono diventati il linguaggio dominante della scuola e dell'università (Menichetti, 2014). Negli ultimi decenni, si è diffuso un modello educativo sempre più orientato alla misurabilità delle performance, in cui l'apprendimento viene ridotto al raggiungimento di outcomes predefiniti. Questo approccio, sebbene possa apparire efficace dal punto di vista dell'efficienza e della valutazione oggettiva, rischia di compromettere lo sviluppo di conoscenze profonde e capacità di riflessione critica negli studenti.

Non solo, per realizzare episodi di apprendimento situati e significativi è necessario progettare accuratamente la possibilità di espressione didattica:

«A scuola l'organizzazione del lavoro dovrebbe ispirarsi a quella di una comunità di ricerca. Progettare la didattica non può essere disgiunto dal costruire un contratto che dia la responsabilità condivisa all'insegnante e agli alunni, che si preoccupano insieme di preparare il lavoro e raggiungere realmente il fine dell'apprendere. Il risultato o prodotto dell'apprendimento riguarda l'alunno che domina le nuove conoscenze proposte e/o è in grado di eseguire le azioni, le abilità pratiche o le risposte attitudinali apprese; ma l'anticipazione di quello che si vuole raggiungere e il piano didattico, cioè l'insieme di elementi materiali, operativi e dinamici che configurano uno spazio di azione e pensiero.» (Anello, 2021, p. 380)

L'apprendimento non è solo un processo di acquisizione di competenze tecniche, ma un percorso di crescita personale e collettiva che non può essere incapsulato in mere metriche quantitative (Pasta e Rivoltella, 2021). Un'altra criticità di questo modello riguarda l'erosione della dimensione umana dell'educazione. Il rapporto tra docente e studente, tradizionalmente caratterizzato da dialogo, mentorship e crescita reciproca, viene progressivamente a perdere le caratteristiche che lo rendono personale e personalizzabile. L'insegnante assume il ruolo di semplice facilitatore, mentre l'apprendimento diventa un processo individualizzato e decontestualizzato (Freire, 1970).

Questa trasformazione rischia di ridurre l'educazione a una trasmissione unidirezionale di informazioni, privando gli studenti della possibilità di sviluppare un pensiero critico attraverso il confronto e il dibattito e, in ultima istanza, tralasciando il ruolo della corporeità nei processi educativi e formativi (Gomez Paloma & Damiani, 2021). Un ulteriore problema è rappresentato dall'omologazione culturale. Spesso, le competenze promosse in questo sistema sono quelle funzionali alle esigenze dell'economia globale, mentre altre forme di sapere, come le discipline umanistiche e artistiche, vengono marginalizzate (Nussbaum, 2010).



In tal modo, si rischia di formare individui altamente specializzati in settori produttivi specifici, ma privi di una visione più ampia del mondo e della società. Questo modello educativo rischia di ignorare una consapevolezza fondamentale: l'educazione non è un semplice sistema di trasmissione efficiente di abilità, ma un processo di trasformazione personale e collettiva (Ferrante, 2020). Come sottolinea Dewey (1938), l'apprendimento autentico avviene attraverso l'esperienza e l'interazione sociale, elementi essenziali per una formazione integrale dell'individuo.

Ridurre l'educazione a una serie di obiettivi misurabili significa privarla della sua essenza più profonda: quella di un percorso che forma cittadini consapevoli, capaci di pensare in modo critico e di contribuire attivamente alla società.

3. Conseguenze educative: la finzione pedagogica e l'alienazione dello studente

L'adozione di un linguaggio all'interno delle istituzioni scolastiche, acquisisce sempre più uno stile burocratico ed economicista che nella scuola ha portato a quella che alcuni studiosi definiscono inflazione educativa, ossia la continua richiesta di nuove certificazioni, master, corsi di aggiornamento, senza un reale incremento della qualità dell'apprendimento. Gli studenti (come anche i docenti) accumulano titoli ma non necessariamente strumenti per comprendere la complessità del mondo. L'effetto è un senso di frustrazione e alienazione: infatti gli studenti si sentono "valutati" più per la loro conformità agli standard che per il loro personale percorso di crescita.

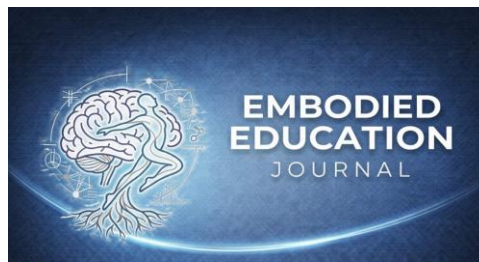
L'educazione rischia di perdere significato e direzioni di senso riducendosi ad una corsa al titolo anziché assurgere alla funzione di un'esperienza trasformativa. Le scuole e le università rischiano di diventare fabbriche di competenze svuotando il sapere della sua dimensione critica, emancipativa ed etica:

«L'educazione per un verso deve puntare al raggiungimento della libertà, per un altro deve strutturarsi come processo di liberazione, puntando alla rimozione e al superamento di tutti quegli aspetti e quelle sovrastrutture che impediscono o limitano la piena espressione del soggetto e lo stare bene con sé stesso e con gli altri.» (Capperucci, 2022, p. 5)

Di fronte a queste variabili, risulta essere necessario il ricorso ad una pedagogia critica che concepisca l'educazione come uno spazio di emancipazione e non soltanto come un addestramento funzionale (Bianchi, 2023). Per rispondere a questa sfida, è fondamentale ripensare il ruolo del docente:

«Ciò implica, innanzitutto, spostare l'asse della formazione verso l'humanitas dell'uomo, abbandonando quelle derive tecniciste che spingono la scuola a seguire logiche economiche e di mercato, che sono la causa principale del disorientamento valoriale a cui oggi stiamo assistendo, pressoché inermi. È, infatti, ormai più che evidente che le sole conoscenze specialistiche, volte ad acquisire abilità professionali, non sono più sufficienti per offrire ai giovani, strumenti utili a interpretare i fenomeni globali che richiedono riflessività, pensiero critico, creatività, capacità di sospensione del giudizio e di saper governare il cambiamento.» (Carletti, 2023, p. 533).

L'insegnante non dovrebbe limitarsi a trasmettere competenze in modo passivo, ma piuttosto assumere il ruolo di guida, stimolando il pensiero critico e il confronto. Paulo Freire (1970) enfatizza l'importanza di un'educazione problematizzante, ossia un approccio didattico che non si limita a fornire nozioni preconfezionate, ma incoraggia gli studenti a interrogarsi sulla realtà e a sviluppare una consapevolezza



critica. Un altro elemento essenziale riguarda la necessità di rivalutare la relazione educativa (Simeone, 2002).

L'apprendimento non può essere considerato una semplice acquisizione di informazioni, ma deve essere riconosciuto come un processo relazionale che coinvolge emozioni, esperienze e valori. La scuola non dovrebbe limitarsi a formare studenti con competenze esclusivamente tecniche e utilitaristiche, ma dovrebbe garantire spazi per la creatività, l'arte, la filosofia e lo sviluppo della capacità di pensiero critico (Schiller, 2020). Tale visione permetterebbe di formare individui non solo preparati professionalmente, ma anche capaci di interpretare il mondo in maniera autonoma e riflessiva. In tal senso, la normativa italiana ha introdotto diverse riforme che sostengono una visione dell'educazione orientata alla formazione integrale della persona.

Ad esempio, la L. 107/2015 (nota come "Buona Scuola") sottolinea l'importanza di un'istruzione che sviluppi competenze trasversali e valorizzi la personalizzazione dei percorsi di apprendimento. Inoltre, il D. Lgs 62/2017 disciplina la valutazione degli studenti in un'ottica formativa e non solo sommativa, ponendo attenzione al processo di apprendimento piuttosto che alla mera misurazione dei risultati. Anche a livello europeo, il Quadro Europeo delle Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente (2006, aggiornato nel 2018) promuove un'educazione basata su competenze quali il pensiero critico, la creatività e la cittadinanza attiva, in linea con la necessità di formare individui capaci di affrontare le sfide della società contemporanea.

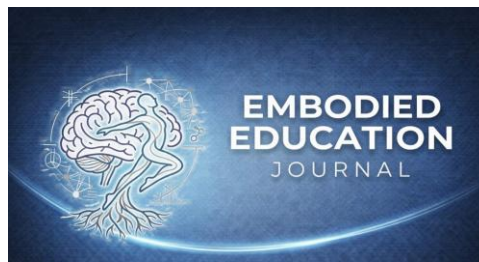
Infine, è necessario superare la logica dell'adattamento.

L'educazione non può essere finalizzata unicamente alla conformità con il sistema esistente, ma deve ambire a formare cittadini consapevoli, in grado di immaginare e costruire modelli alternativi di società. Promuovere un'educazione critica significa fornire agli studenti strumenti per analizzare le strutture sociali ed economiche, stimolando una riflessione che li renda partecipi del cambiamento e della costruzione di un futuro più equo e sostenibile. Questo principio è rafforzato anche dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, che nell'Obiettivo 4 promuove un'istruzione di qualità, equa e inclusiva, volta a formare cittadini globali consapevoli e attivi nel perseguire la sostenibilità sociale e ambientale (Ruiz-Mallén e Heras, 2020).

4. La società della post-verità e l'influenza sull'educazione

L'era della post-verità ha fatto emergere un fenomeno in cui le emozioni e le convinzioni personali sembrano prevalere sulla verità oggettiva e sul ragionamento logico. Il termine "post-verità" è stato reso popolare da autori come Ralph Keyes (2004) e definito dall'Oxford English Dictionary nel 2016 come una condizione in cui i fatti oggettivi sono meno influenti nel modellare l'opinione pubblica rispetto agli appelli alle emozioni e alle credenze personali. Questa influenza è particolarmente evidente nei sistemi educativi, che devono confrontarsi con la sfida di formare individui capaci di orientarsi in un mondo sempre più disorientante.

Secondo McIntyre (2018), questo fenomeno ha compromesso la funzione educativa, rendendo la scuola non più uno spazio di riflessione critica, ma un luogo dove le opinioni sono trattate come verità indissolubili. Le competenze non sono più semplici capacità utili alla vita, ma rappresentano autentiche risorse in un contesto intellettuale che spesso non valorizza il ragionamento critico, bensì favorisce un'adesione



superficiale alle idee prevalenti. L'educazione, in tale contesto, non può permettersi di essere un'istituzione che semplicemente trasmette informazioni.

La scuola e le università devono essere luoghi di formazione critica, in grado di insegnare agli studenti a pensare autonomamente, a distinguere le verità dai pregiudizi e a sviluppare capacità di analisi basate su dati concreti e razionalità, piuttosto che su opinioni influenzate da emozioni o convenzioni sociali. A livello normativo, la Legge n.92/2019 introduce l'insegnamento dell'educazione civica (Di Genova e Fredella, 2022), sottolineando l'importanza del pensiero critico e della consapevolezza sociale per affrontare il fenomeno della disinformazione. Un altro aspetto cruciale da affrontare in un'analisi dell'educazione moderna è la crisi della fiducia nelle istituzioni, sia politiche che educative.

Il crollo della fiducia in queste istituzioni, associato alla crescente sfiducia nei confronti degli esperti e dei professionisti, ha un impatto diretto sull'efficacia dell'educazione. Gli insegnanti, da professionisti rispettati, si sono trasformati in figure minacciate dalla "democratizzazione" della conoscenza che permette a chiunque di esprimere giudizi, spesso senza un adeguato bagaglio di competenza. Le scuole si trovano così a fronteggiare una cultura in cui ogni opinione vale come una verità e in cui le competenze scientifiche sono messe in discussione senza fondamento. Questo contesto ha gravi conseguenze per l'educazione.

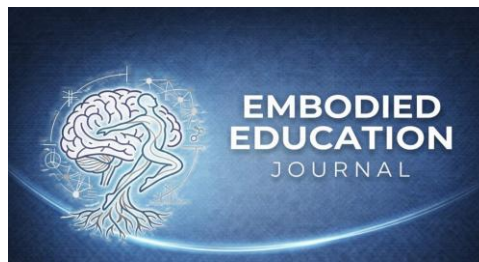
Se la società non crede più nell'autorità della conoscenza e nella professionalità, gli insegnanti sono costretti a lavorare in un ambiente che delegittima la loro esperienza e preparazione (Lo Vetere, 2023). La pedagogia deve affrontare questa sfida, trovando nuovi modi per ristabilire la fiducia nella scienza, nel sapere e nelle istituzioni educative, non solo trasmettendo competenze, ma anche modelli di pensiero critico che sfidino la superficialità e l'ignoranza (Rosati, 2022). Un'altra sfida globale che l'educazione non può ignorare è la crisi ambientale. Le questioni legate al cambiamento climatico, alla perdita di biodiversità e alla sostenibilità richiedono una nuova consapevolezza da parte delle generazioni future (Marescotti, 2022).

La competenza ambientale, intesa non solo come conoscenza delle problematiche ecologiche, ma come capacità di agire in modo responsabile, è una delle competenze emergenti che dovrebbero essere al centro della scuola del XXI secolo (Malavasi, 2014). Tuttavia, non basta insegnare ai bambini e agli adolescenti informazioni sull'ambiente; è fondamentale che l'educazione li stimoli a riflettere sulle cause profonde delle crisi ecologiche e a sviluppare soluzioni creative e innovative.

In quest'ottica, la pedagogia critica (Urzola, 2020; Salinas-Atausinchi & Huaman-Lucana, 2021; García, 2022) si propone come strumento per sviluppare una coscienza ecologica che non si limiti alla comprensione intellettuale dei fenomeni, ma che spinga alla presa di posizione e all'azione. Insegnanti e studenti devono collaborare non solo per comprendere la crisi ambientale, ma anche per esplorare modi per affrontarla a livello locale e globale. Questo approccio non solo può formare individui più consapevoli e responsabili, ma crea anche un terreno fertile per l'innovazione e il cambiamento sociale (Jardilino & Soto-Arango, 2020).

5. L'importanza dell'educazione emozionale e sociale: per un'educazione trasformativa

L'importanza delle competenze sociali ed emozionali nel contesto educativo moderno è un tema di crescente rilevanza. In un mondo in cui le sfide sociali ed emotive si intrecciano sempre più con quelle cognitive, il sistema educativo si trova a dover rispondere a nuove esigenze. La gestione delle emozioni, la capacità di



entrare in relazione con gli altri e di risolvere conflitti in modo costruttivo sono abilità essenziali non solo per il benessere individuale, ma anche per la creazione di una società più inclusiva e solidale.

Sebbene queste competenze siano difficili da misurare attraverso i tradizionali test standardizzati, esse rivestono un'importanza cruciale nella formazione di cittadini consapevoli, capaci di affrontare le sfide quotidiane con empatia e responsabilità (Goleman, 2006). In quest'ottica, l'integrazione dell'educazione emozionale nei curricula scolastici rappresenta un'opportunità fondamentale per migliorare il clima scolastico, riducendo fenomeni di bullismo e isolamento (Baldacci, 2009). Le scuole, infatti, dovrebbero diventare ambienti sicuri dove ogni individuo si senta rispettato e valorizzato.

Le emozioni non dovrebbero essere viste come ostacoli, ma come componenti vitali del processo di apprendimento, contribuendo a creare una cultura scolastica che promuove l'inclusività, la cooperazione e la crescita personale. Educare i giovani a riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni, così come a sviluppare competenze relazionali, è una forma di preparazione per affrontare una società sempre più complessa.

Le abilità emozionali e sociali, se ben sviluppate, non solo migliorano la qualità della vita scolastica, ma favoriscono anche la costruzione di una società che promuove il benessere collettivo e la responsabilità individuale (Salovey & Mayer, 1990). In Italia, l'educazione emozionale è sempre più riconosciuta come un elemento chiave per il benessere e il successo degli studenti. La L. 107/2015, conosciuta come la "Buona Scuola", ha posto l'accento sull'importanza di un'educazione che vada oltre le conoscenze cognitive, includendo anche lo sviluppo delle competenze sociali e relazionali (Ricci e Maggi, 2022).

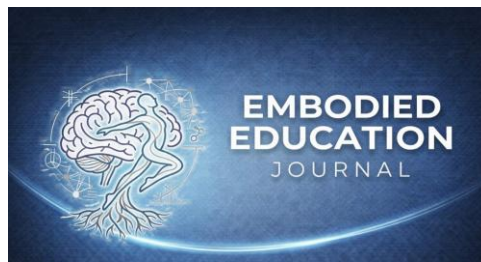
La legge prevede il potenziamento delle attività di inclusione, il contrasto al bullismo e il rafforzamento del ruolo educativo della scuola nel promuovere il benessere psicologico degli studenti. Mentre molte scuole e università si concentrano sull'acquisizione di competenze e abilità misurabili, occorre ricordare che l'educazione è, prima di tutto, un'esperienza trasformativa. Non si tratta solo dell'acquisizione di un sapere, ma del cambiamento che quel sapere è in grado di produrre nella vita di ciascun individuo.

La pedagogia, in quest'ottica, non è un processo unidimensionale, in cui lo studente è visto come un recipiente passivo che assorbe informazioni, ma un incontro tra persone, una relazione viva che modifica sia chi apprende che chi insegna (Piccolo & La Rosa, 2020).

La filosofia educativa di Dewey ha posto l'accento sull'importanza dell'esperienza come elemento centrale nell'apprendimento. Secondo Dewey (1938), l'educazione non può limitarsi a un processo di trasmissione di conoscenze, ma deve essere un'esperienza dinamica che coinvolge mente, corpo ed emozioni. Quando parliamo di competenze, quindi, dobbiamo considerare non solo la capacità di applicare un concetto a un contesto pratico, ma anche la capacità di riflettere criticamente su quell'applicazione, di metterla in discussione e di adattarla alle esigenze mutevoli della vita.

6. Il valore della soggettività nella formazione alla prova della transizione digitale

La formazione dell'individuo come soggetto pensante, critico e consapevole è uno degli obiettivi più nobili dell'educazione. Quando un sistema educativo riduce la persona a un insieme di competenze misurabili, smarrisce questa dimensione. L'educazione deve nutrire la soggettività dell'individuo, ovvero la sua



capacità di porsi domande, di sviluppare un pensiero critico, di esplorare le proprie emozioni e di confrontarsi con gli altri. Il filosofo Emmanuel Levinas (1961) ha sottolineato l'importanza della relazione come fondamento dell'etica e dell'educazione.

Secondo Levinas, l'educazione è un atto di responsabilità verso l'altro, un incontro che va oltre la trasmissione di contenuti, per diventare un momento di riconoscimento e di apertura verso le esperienze, le emozioni e le differenze degli altri. In questa visione, l'insegnante non è solo un "dispensatore di competenze", ma una guida, un accompagnatore che aiuta lo studente a scoprire la propria unicità e a relazionarsi con il mondo in modo autentico. L'educazione, quindi, deve farsi spazio per la soggettività, per le domande aperte e per l'esplorazione del sé.

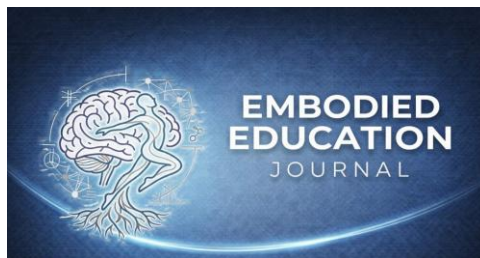
È fondamentale che gli studenti possano vivere un'esperienza di apprendimento che li aiuti a scoprire chi sono e a capire il loro ruolo nel mondo, senza essere ridotti a numeri o a compiti da svolgere. L'obiettivo dovrebbe essere quello di formare cittadini consapevoli, in grado di riflettere sulla loro identità e sul significato delle loro azioni. L'arrivo delle tecnologie digitali ha avuto un impatto profondo su ogni aspetto della nostra vita, compreso il sistema educativo. Da un lato, le tecnologie hanno aperto nuove opportunità per l'apprendimento, permettendo l'accesso a una quantità illimitata di informazioni, ma dall'altro, hanno sollevato importanti questioni etiche ed epistemologiche (Panciroli et al., 2020).

La diffusione delle tecnologie ha portato alla digitalizzazione dell'educazione, creando nuove dinamiche che meritano un'attenta riflessione. Un aspetto cruciale della questione riguarda il rischio che le tecnologie, anziché stimolare un pensiero critico e autonomo, possano alimentare una mentalità di consumatori passivi di informazioni. I social media, in particolare, sono stati criticati per aver creato un ambiente in cui la verità è spesso subordinata al consenso popolare, dove le informazioni sono semplificate e manipolate per ottenere il massimo effetto emotivo.

Come sottolinea Nicholas Carr (2010), l'uso eccessivo delle tecnologie digitali può indebolire la nostra capacità di concentrarci, di riflettere profondamente e di sviluppare un pensiero critico. In questo contesto, l'educazione deve fare un passo avanti, insegnando agli studenti non solo come utilizzare la tecnologia, ma anche come essere consapevoli dei suoi rischi e delle sue implicazioni. Gli educatori devono formare i giovani a diventare pensatori digitali (Ferro, 2024), capaci di navigare nel mare magnum delle informazioni online con discernimento, spirito critico e attenzione alle fonti. Non si tratta solo di insegnare competenze tecniche, ma di promuovere una visione etica e consapevole delle tecnologie.

Un'altra dimensione fondamentale dell'educazione è la sua capacità di formare cittadini attivi e partecipativi, in grado di affrontare le sfide politiche, economiche e sociali del nostro tempo (Milana et al., 2023). In un contesto globale caratterizzato da crescente disuguaglianza, populismo e sfiducia nelle istituzioni, è essenziale che la scuola non si limiti a formare individui che si adattano passivamente al sistema, ma che prepari i giovani a essere agenti di cambiamento, in grado di contribuire alla costruzione di una società giusta e democratica (Gross, 2021).

L'educazione alla partecipazione civica deve essere un obiettivo centrale, affinché gli studenti non solo acquisiscano conoscenze, ma imparino a metterle in pratica nel mondo reale. L'attivismo sociale, la comprensione dei diritti e dei doveri civili, l'impegno per la giustizia sociale e la solidarietà sono tutti valori che devono essere integrati nei curricula scolastici (Ferrero e Mulas, 2021). Come evidenziato da John



Dewey (1916), l'educazione è uno strumento fondamentale per la costruzione di una società democratica, in quanto favorisce l'interazione tra individui e la ricerca collettiva del bene comune.

L'educazione deve dunque stimolare la partecipazione e l'impegno, promuovendo la comprensione delle dinamiche sociali e politiche, e incoraggiando gli studenti a diventare cittadini responsabili e consapevoli delle loro azioni. In questo modo, l'educazione non solo forma competenze tecniche, ma costruisce un tessuto sociale più coeso e inclusivo.

7. Conclusioni

Nel complesso scenario quale quello sin qui delineato, risulta necessaria una riflessione costante e continua sul ruolo e sulla funzione dell'educazione, che possa andare oltre una prospettiva meramente addestrativa mirata alla finalizzazione di competenze utili e spendibili nella costruzione della propria professionalità. Pur riconoscendo il valore e l'importanza di una formazione che tenga conto dei caratteri ontologici, epistemologici, teleologici fondativi di ogni disciplina, si ritiene necessaria una rilettura del fenomeno educativo in maniera semplice (Boffo, 2021) e che tenga conto della complessità dello scenario economico e sociale contestuale.

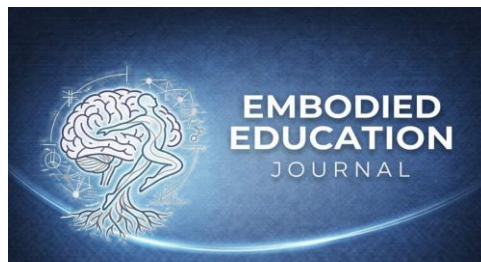
In questo senso, ripensare l'educazione, vuol dire porre al centro del processo la persona in una prospettiva olistica, ecologica e critica, sia esso studente od insegnante, allargando la platea degli eventi potenzialmente formativi a tutti gli attori della comunità educante, riportando la scuola al centro del dibattito educativo come motore e volano di identità personale e culturale, rimettendo al centro la corporeità come valore irrinunciabile per ogni apprendimento che possa dirsi autenticamente significativo:

«Scuola come questione pedagogica, quindi, riporta a ripensare al dibattito pedagogico tra Scuola e Società, al costruire una Comunità educante di intenti e di intenzionalità educativa, partendo dal corpo vissuto, dalla umanizzazione del corpo, dall'embodiment come consapevolezza della propria identità/corporeità, considerando l'attività motoria e il gioco validi strumenti di educazione sociale.» (Simonetti, 2024, p.35)

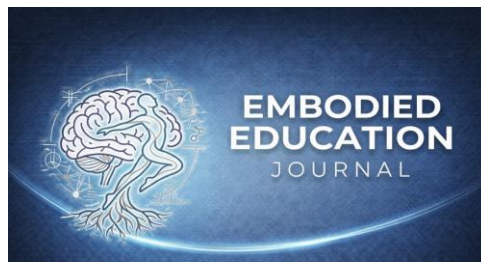
Riportare, in ultima istanza, la dimensione dell'umano nei contesti di apprendimento per permettere a tutti gli attori della complessa, sistemica e multifattoriale comunità educativa, di assumere un ruolo non soltanto di produttori di conoscenza ma di veri e propri costruttori di possibilità (Cuccaro et al., 2024).

References

- Anello, F. (2021). Validazione di uno strumento di etero- e auto-valutazione della competenza di organizzazione didattica a scuola. *Education Sciences & Society*, 378–396.
- Baldacci, M. (2009). *La dimensione emozionale del curriculum: L'educazione affettiva razionale nella scuola*. FrancoAngeli.
- Bianchi, F. (2023). *Sviluppare pratiche di orientamento tra crisi sociale e processi di innovazione: Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria*. Pensa Multimedia.
- Biesta, G. (2013). The learnification of education. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(1), 49–69.
- Boffo, V. (2021). Complessità e semplicità: Epistemologie per il futuro della formazione. *Nuova Secondaria*, 10, 69–79.
- Bottero, E. (2021). *Pedagogia cooperativa: Le pratiche Freinet per la scuola di oggi*. Armando Editore.
- Capperucci, D. (2022). Impegno emancipativo dell'educazione e sviluppo delle competenze a scuola. In *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 3–16). Pensa Multimedia.



- Carletti, C. (2023). Formare insegnanti riflessivi: Il ruolo della pedagogia per ripensare la cultura e l'educazione. *Eduversi*, 532–543.
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.
- Corbi, E., & Oliverio, S. (2013). La deriva della 'learnification' e l'appello della paideia. Oltre l'apprendimento 'matematico' e costruttivista. *Ricerche di Pedagogia e Didattica–Journal of Theories and Research in Education*, 8(1), 183–199.
- Cuccaro, A., Gentilozzi, C., Brancato, D., & Damiani, P. (2024). Sviluppare le capacità etiche dei docenti: Una proposta di formazione ispirata al paradigma ECS. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(2), 193–202.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Di Genova, N., & Fredella, C. (2022). Educazione alla cittadinanza come strumento di equità sociale: Un'analisi della legge 92/2019. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), 651–663.
- Ferrante, A. (2020). Materialità in trasformazione. *La Ricerca*, 8(18), 50–56.
- Ferrero, V., & Mulas, F. (2021). Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 10(1), 163–178.
- Ferro, F. (2024). Fenomenologia del digitale: Corpi e dimensioni al tempo dell'intelligenza artificiale. *Mimesis*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- García, A. S. (2022). Educación ambiental para la sustentabilidad, una apuesta desde la pedagogía crítica y sentipensante. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 7(14), 68–77.
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2021). L'Embodiment in Educazione: Un collante scientifico tra complessità, semplicità e trasformatività. *Nuova Secondaria*, 38, 270–282.
- Gross, B. (2021). Educare per una società equa: L'educazione civica nella prospettiva della pedagogia interculturale e della cittadinanza. *Pedagogia Oggi*, 19(2), 71–78.
- Jardilino, J. R. L., & Soto-Arango, D. E. (2020). Paulo Freire y la Pedagogía Crítica: Su legado para una nueva pedagogía. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1072–1093.
- Keyes, R. (2004). *The post-truth era: Dishonesty and deception in contemporary life*. St. Martin's Press.
- Levinas, E. (1961). *Totalité et infini: Essai sur l'extériorité*. Martinus Nijhoff.
- Lo Vetere, D. (2023). Gli insegnanti della scuola secondaria: Intellettuali subalterni, professionisti riflessivi, tecnici dell'educazione? *Ecologia Politica*, 19, 227–257.
- Malavasi, P. (2014). *Progettazione educativa sostenibile: La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. EDUCatt.
- Marescotti, E. (2022). Cultura della sostenibilità e green skills: Considerazioni pedagogiche sui nessi tra formazione professionale del docente e dimensione esistenziale adulta. *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 128–144.
- McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. MIT Press.
- Menichetti, L. (2014). Valutazione e miglioramento degli apprendimenti. Come rendere la scuola più efficace? *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 14(4), 1–7.
- Milana, M., Sita, C., Damini, M., & Rapanà, F. (2023). Dalla cittadinanza alla cittadinanza 'attiva' e il ruolo dell'educazione civica. *Prospettive Angolari*, FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Oxford English Dictionary. (2016). Word of the Year: Post-Truth.
- Pancirolli, C., Rivoltella, P. C., Gabbrielli, M., & Richter, O. Z. (2020). Artificial intelligence and education: New research perspectives. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 20(3), 1–12.
- Pasta, S., & Rivoltella, P. C. (2021). La valutazione dell'apprendimento. In *Nella mia classe, il mondo. I processi educativi nella scuola multietnica* (pp. 83–97). Edizioni Junior.



- Piccolo, A., & La Rosa, L. V. (2020). Per una formazione sostenibile: L'educazione trasformativa dell'uomo complexus tra narrazioni, intelligenze multiple e creatività. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 119–131.
- Portera, A., & Dusi, P. (2017). *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. FrancoAngeli.
- Ricci, A., & Maggi, M. (2022). *L'educazione emozionale: Strategie e strumenti operativi per promuovere lo sviluppo delle competenze emotive a scuola e in famiglia*. FrancoAngeli.
- Rosati, A. (2022). *Ripensare l'educazione: Principi e prospettive di una pedagogia inclusiva*. Anicia.
- Ruiz-Mallén, I., & Heras, M. (2020). What sustainability? Higher education institutions' pathways to reach the Agenda 2030 goals. *Sustainability*, 12(4).
- Salinas-Atausinchi, Y., & Huaman-Lucana, R. (2021). Pedagogía crítica: Una alternativa emancipadora en el contexto neoliberal. *Revista Innova Educación*, 3(4), 146–161.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Schiller, F. (2020). L'educazione estetica: L'arte, il bello, la forma, la creatività, l'imitazione, l'esperienza estetica. *Mimesis*.
- Simeone, D. (2002). *La consulenza educativa: Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Vita e Pensiero.
- Simonetti, C. (2024). Scuola e società: Costruire una comunità educante nei contesti formali a partire dal corpo/corporeità. *Cultura Pedagogica e Scenari Educativi*, 2(1), 30–36.
- Urzola, M. (2020). Métodos inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36–42.
- Commissione Europea. (2006/2018). *Raccomandazioni relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (18 dicembre 2006; aggiornamento 22 maggio 2018).
- Governo della Repubblica Italiana. (2017). Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62. Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato.
- Parlamento Italiano. (2015). Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Parlamento Italiano. (2019). Legge 20 agosto 2019, n. 92. Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.