QTIMES
JOURNAL OF EDUCATION
Technology and Social Studies

2
Aprile 2026

Rethinking teacher education in times of multiple crises. Complexity, inclusion, artificial intelligence, and educational responsibility[1]

Ripensare la formazione degli insegnanti nel tempo delle emergenze. Complessità, inclusione, intelligenza artificiale e responsabilità educativa

Giorgio Crescenza[1], Rosabel Roig-Vila[2], Fabio Bocci[3]

[1] *Università degli Studi della Tuscia*
[2] *Universidad de Alicante (España)*
[3] *Università Roma Tre*

giorgio.crescenza@unitus.it
rosabel.roig@ua.es
fabio.bocci@uniroma3.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18201

ABSTRACT

This article examines teacher education as a crucial space for interpreting the complexity of contemporary crises. Starting from the relationship between school, democracy and educational

[1] Il presente contributo è frutto di un lavoro corale dell'autrice e degli autori. Al solo fine dell'identificazione delle parti, si chiarisce che sono da attribuire a Giorgio Crescenza i paragrafi 1 e 2, a Fabio Bocci il paragrafo 3, a Rosabel Roig-Vila il paragrafo 4, mentre il paragrafo 5 è condiviso tra tutti.

responsibility, the contribution reflects on the need to rethink teacher professionalism beyond technical, bureaucratic and performance-oriented models. Particular attention is devoted to vulnerability, inclusion, reflective practice and the pedagogical challenges raised by digital technologies and artificial intelligence. The article argues that teacher education should be understood as a critical, ethical and transformative process, capable of supporting teachers in reading complex contexts, fostering democratic coexistence and promoting inclusive educational practices.

Keywords: teacher education, complexity, vulnerability, democracy, artificial intelligence.

RIASSUNTO

Il contributo analizza la formazione degli insegnanti come spazio decisivo per interpretare la complessità delle crisi contemporanee. A partire dal rapporto tra scuola, democrazia e responsabilità educativa, l'articolo riflette sulla necessità di ripensare la professionalità docente oltre modelli tecnici, burocratici e prestazionali. Particolare attenzione è dedicata alla vulnerabilità, all'inclusione, alla riflessività professionale e alle sfide pedagogiche poste dalle tecnologie digitali e dall'intelligenza artificiale. Il contributo sostiene che la formazione docente debba essere intesa come processo critico, etico e trasformativo, capace di sostenere gli insegnanti nella lettura dei contesti complessi, nella costruzione della convivenza democratica e nella promozione di pratiche educative inclusive.

Parole chiave: formazione docente, complessità, vulnerabilità, democrazia, intelligenza artificiale.

---

1. INTRODUZIONE

Tornare oggi a riflettere sulla formazione degli insegnanti significa collocarsi dentro una questione che attraversa, in profondità, non soltanto il sistema scolastico, ma l'intera vita democratica del Paese. La scuola, infatti, non è mai semplicemente il luogo della trasmissione dei saperi, né può essere ridotta a un dispositivo organizzativo chiamato a produrre risultati misurabili, competenze certificate e prestazioni valutabili. In questo quadro, la formazione degli insegnanti rappresenta una delle principali condizioni attraverso cui la scuola può interpretare criticamente le trasformazioni del presente e assolvere alla propria funzione democratica. Essa è, prima di tutto, uno spazio pubblico di elaborazione culturale, di costruzione della cittadinanza, di mediazione tra generazioni, di incontro tra storie, linguaggi, appartenenze e fragilità differenti, perché:

> "Le domande di ripensamento del modello di scuola, del fare scuola, della didattica, della relazione educativa, del modo di concepire la professione insegnante e, di conseguenza, la sua formazione costituiscono interrogativi strutturali, che vanno reinterpretati […] grazie a una rilettura complessiva del sistema scuola (Riva, 2022, p. 142)."

In questa prospettiva, la formazione docente assume un rilievo decisivo perché riguarda direttamente

la qualità della relazione educativa e, con essa, la possibilità stessa di una scuola capace di interpretare criticamente il proprio tempo. Non si tratta soltanto di chiedersi quali competenze debba possedere oggi un insegnante, quali metodologie debba utilizzare o quali strumenti debba padroneggiare. La domanda è più radicale: che cosa significa essere insegnanti in una società attraversata da trasformazioni profonde, da disuguaglianze persistenti, da nuove vulnerabilità emotive e sociali, da processi di frammentazione culturale e da una crescente pervasività delle tecnologie digitali?

Se per gran parte del Novecento la sfida educativa consisteva principalmente nel garantire accesso ai saperi e partecipazione democratica, oggi la scuola si confronta con un intreccio di emergenze che investono simultaneamente la sfera cognitiva, relazionale, emotiva e politica. La pandemia ha reso evidenti fragilità e disuguaglianze già presenti nei sistemi educativi, mostrando quanto la scuola sia innanzitutto uno spazio di relazione e di costruzione della comunità. Allo stesso tempo, le guerre, le migrazioni, la crisi climatica, l'aumento delle disuguaglianze sociali e culturali, la diffusione dei discorsi d'odio e l'indebolimento della partecipazione democratica contribuiscono a ridefinire profondamente il contesto entro cui si svolge l'azione educativa.

A queste trasformazioni si aggiunge l'impatto sempre più pervasivo delle tecnologie digitali e dell'intelligenza artificiale, che modificano le modalità di accesso alla conoscenza, i processi di apprendimento e le forme della socializzazione. La questione non riguarda soltanto l'acquisizione di nuove competenze tecniche, ma investe il significato stesso dell'educare in una società caratterizzata da un'eccedenza di informazioni e da una crescente difficoltà nel costruire strumenti critici per interpretarle.

Le emergenze contemporanee non possono dunque essere considerate fenomeni temporanei o contingenti. Esse rappresentano piuttosto una condizione strutturale del presente, che interpella direttamente la scuola e la formazione degli insegnanti. In questo scenario, fuori da ogni logica di "moralismo generalista" di chi si ostina a difendere un concetto di educazione come "parata e trasmissione di valori" (Massa, 1987, p. 30), educare significa sempre più accompagnare le nuove generazioni nella costruzione di significati, nella lettura critica della realtà e nell'elaborazione di forme di convivenza democratica capaci di contrastare frammentazione, esclusione e disorientamento.

2. RIPENSARE LA FORMAZIONE DOCENTE NEL TEMPO DELLE EMERGENZE

Ben prima che le emergenze educative entrassero stabilmente nel lessico pedagogico e politico, la riflessione sulla professione docente aveva già individuato alcune fragilità strutturali del sistema formativo (Forsyth & Danisiewicz, 1985; Laporta, 1985; Frabboni & Giovannini, 2009; Frabboni & Pinto Minerva, 2015). Si parlava allora di crisi dell'istituzione scolastica, di inadeguatezza dei percorsi formativi, di necessità di ripensare il profilo professionale dell'insegnante alla luce delle trasformazioni sociali, culturali, politiche e tecnologiche della società italiana. La scuola veniva descritta come un'istituzione sollecitata da mutamenti rapidi, spesso impreparata a rispondere alla complessità del nuovo, ancora troppo ancorata a modelli formativi tradizionali e a una concezione dell'insegnamento centrata prevalentemente sulla trasmissione disciplinare.

Oggi, quelle riflessioni non possono essere semplicemente riprese in modo lineare, come se il tempo non fosse trascorso. Devono, piuttosto, essere riattraversate criticamente. Il mondo nel quale oggi gli insegnanti operano è profondamente mutato (Baldacci, 2019; Bocci, 2022a; Crescenza, 2024). Le trasformazioni tecnologiche hanno ridefinito l'accesso ai saperi, i linguaggi della comunicazione, le

forme dell'attenzione e della socializzazione. Le disuguaglianze sociali si sono riorganizzate in forme nuove, spesso meno visibili, ma non meno incisive. Le migrazioni, il pluralismo culturale, le trasformazioni familiari, le questioni di genere, le emergenze ambientali, le guerre, le crisi democratiche e la crescita dei discorsi d'odio hanno modificato il paesaggio educativo entro cui la scuola è chiamata ad agire.

Ciò che in passato veniva interpretato prevalentemente come una crisi della professionalità docente può essere oggi letto come una più ampia crisi del rapporto tra educazione, società e democrazia. Per John Dewey tale rapporto si fonda sul concetto di esperienza, intesa non come semplice esposizione agli eventi, ma come processo dinamico di interazione tra soggetto e realtà (Dewey, 1992). L'esperienza educativa si realizza quando l'individuo attribuisce significato a ciò che vive, trasformando il proprio rapporto con il mondo e con gli altri. In questa prospettiva, educare significa favorire processi di crescita e di ricostruzione continua dell'esperienza, attraverso un percorso nel quale ogni esperienza si collega a quelle precedenti e successive, modificando progressivamente atteggiamenti, credenze e comportamenti (Dewey, 1973, p. 17).

La funzione educativa dell'esperienza nasce dall'interazione costante tra condizioni oggettive e condizioni soggettive. Come afferma Dewey, «qualsiasi esperienza normale è un gioco reciproco di queste due serie di condizioni. Prese insieme, e nella loro interazione, costituiscono quella che io chiamo situazione» (Dewey, 1973, p. 26). Richiamare oggi la riflessione deweyana significa riconoscere che le trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche della contemporaneità non rappresentano semplicemente lo sfondo dell'azione educativa, ma contribuiscono a ridefinirne profondamente significati, finalità e responsabilità.

In tale prospettiva, la vulnerabilità non può essere interpretata esclusivamente come una condizione individuale da compensare, né come una caratteristica attribuibile soltanto a soggetti o situazioni considerate eccezionali. Essa rappresenta piuttosto una dimensione costitutiva dell'esperienza umana e, di conseguenza, dell'esperienza educativa. Riconoscere la vulnerabilità significa superare una visione dicotomica che separa artificialmente i cosiddetti soggetti fragili da presunte condizioni di normalità, assumendo invece la fragilità come tratto universale dell'esistenza, che attraversa le relazioni, i percorsi di crescita e i contesti sociali nei quali si sviluppano i processi educativi.

Tale consapevolezza assume oggi una rilevanza particolare all'interno della scuola. Le fragilità emotive delle giovani generazioni, le disuguaglianze sociali, le tensioni culturali, l'incertezza prodotta dai rapidi cambiamenti economici e tecnologici, ma anche il crescente indebolimento del patto educativo tra scuola, famiglie e società interrogano profondamente il ruolo dell'insegnante. Negli ultimi anni, inoltre, gli episodi di aggressione verbale e fisica nei confronti del personale scolastico, le minacce rivolte ai docenti e i casi, sempre più frequenti, di violenza agita dentro e fuori le istituzioni educative hanno reso evidente come la vulnerabilità attraversi la stessa condizione professionale degli insegnanti. Lungi dall'essere figure immuni dalle fragilità del proprio tempo, essi si trovano spesso a operare in contesti segnati da una crescente esposizione emotiva, da un indebolimento del riconoscimento sociale e da forme diffuse di delegittimazione dell'autorità educativa.

Per questa ragione, la formazione docente è chiamata non soltanto a fornire strumenti professionali adeguati, ma anche a sviluppare capacità riflessive, relazionali e critiche che consentano di abitare la vulnerabilità senza subirla passivamente, trasformandola in occasione di comprensione dell'altro, di costruzione di legami educativi significativi e di promozione di contesti scolastici più giusti, inclusivi e democratici.

Di conseguenza, l'insegnante non è più soltanto chiamato a collocarsi dentro un sistema scolastico

QTimes webmagazine - Anno XVIII - n. 2, 2026
Anicia Editore
www.qtimes.it
ISSN 2038-3282

da riformare, ma dentro una società che sembra aver smarrito, almeno in parte, la propria capacità di pensare educativamente il futuro. La scuola è spesso caricata di responsabilità enormi, ma non sempre sostenuta da politiche coerenti, da investimenti adeguati, da percorsi formativi solidi e da un riconoscimento sociale proporzionato alla complessità del lavoro docente.

Da qui nasce una tensione che attraversa profondamente la professione insegnante. Da un lato, si richiede ai docenti di essere innovativi, inclusivi, competenti sul piano digitale, capaci di gestire classi eterogenee, di affrontare fragilità emotive, di prevenire discriminazioni, di educare alla cittadinanza, di contrastare violenze simboliche e linguaggi d'odio. Dall'altro lato, il loro lavoro viene spesso compresso dentro dispositivi burocratici, procedure amministrative, adempimenti formali e logiche valutative che rischiano di sottrarre tempo, energia e senso alla relazione educativa.

È in questa contraddizione che la formazione docente deve essere ripensata. Non come semplice aggiornamento professionale, non come accumulo di tecniche, non come risposta emergenziale a problemi contingenti, ma come spazio di elaborazione critica del ruolo dell'insegnante nella contemporaneità. Formare docenti oggi significa interrogare il senso dell'educare in un tempo segnato dall'incertezza; significa riconoscere che la professionalità docente non è riducibile a un insieme di prestazioni, ma si costruisce nell'intreccio tra sapere, relazione, responsabilità, riflessività e capacità di leggere i contesti (Crescenza, 2025).

Una simile prospettiva richiede di superare quelle concezioni della formazione e della progettazione educativa fondate su modelli lineari, tassonomici e rigidamente prescrittivi, spesso incapaci di cogliere la natura dinamica, imprevedibile e processuale dell'esperienza umana e dei percorsi formativi. La formazione di una persona, infatti, non è mai il risultato esclusivo di intenzionalità programmate, ma si costruisce nell'intreccio tra progettualità, contingenza, incontri, eventi inattesi e possibilità che emergono nel corso dell'esperienza (Demetrio, 1997). Come ricorda Fadda (2016), l'esistenza umana non è soltanto scelta e progettazione, ma anche esposizione all'imprevisto e confronto con ciò che eccede ogni previsione.

Da questa consapevolezza deriva la necessità di ripensare la professionalità docente non come applicazione di procedure standardizzate, ma come capacità di interpretare situazioni complesse e mutevoli. In questa prospettiva, l'educazione assomiglia più a un processo di composizione continua che a un progetto rigidamente definito. Riprendendo una suggestiva immagine proposta da Mary Catherine Bateson (1992), educare significa spesso costruire connessioni tra elementi eterogenei, ridefinire equilibri provvisori, riorganizzare significati e possibilità dentro contesti in costante trasformazione. Anche le situazioni di crisi, di spaesamento e di incertezza possono così diventare occasioni di apprendimento e di crescita, a condizione che vengano riconosciute come opportunità di rilettura critica dell'esperienza e di maturazione professionale.

La progettualità educativa, pertanto, non può essere intesa come mera esecuzione di un piano prestabilito, ma come un processo aperto e riflessivo, sufficientemente flessibile da accogliere la complessità del reale, valorizzando creatività, intuizione e capacità interpretativa, che costituiscono dimensioni essenziali dell'agire educativo (Iori, 2000).

L'emergenza, in questa prospettiva, non va intesa soltanto come evento eccezionale, come rottura improvvisa dell'ordinario. Essa deve essere assunta come una condizione strutturale della contemporaneità (Annacontini, 2023). Viviamo in un tempo in cui le emergenze sociali, culturali, ambientali, tecnologiche e relazionali non si presentano più come episodi isolati, ma come dimensioni permanenti dell'esperienza educativa. La scuola non può limitarsi a reagire a tali emergenze: deve imparare a comprenderle, interpretarle e trasformarle in occasioni di consapevolezza pedagogica.

La formazione degli insegnanti, allora, diventa uno dei luoghi fondamentali in cui la società può

ripensare se stessa. Perché ogni idea di formazione docente contiene, implicitamente, un'idea di scuola; e ogni idea di scuola contiene, a sua volta, un'idea di democrazia, di cittadinanza, di soggetto umano e di futuro possibile.

Negli ultimi decenni, la scuola è stata attraversata da processi di managerializzazione che hanno progressivamente trasformato il linguaggio stesso dell'educazione. Termini come *performance*, efficacia, produttività, competenze misurabili, standardizzazione e rendicontazione sono entrati stabilmente nel lessico scolastico, contribuendo a ridefinire implicitamente anche il ruolo dell'insegnante. Parallelamente, la centralità assunta dal paradigma delle competenze ha contribuito a ridefinire il significato dell'apprendimento e della professionalità docente. Pur avendo introdotto elementi innovativi, tale paradigma rischia talvolta di marginalizzare la dimensione critica, etica e culturale dell'educazione quando viene interpretato in chiave esclusivamente funzionalista.

Questo slittamento non è neutrale. Quando l'educazione viene interpretata prevalentemente attraverso categorie economiche o organizzative, il rischio è quello di ridurre la complessità della relazione educativa a una sequenza di procedure tecniche. L'insegnante viene così progressivamente trasformato in un operatore incaricato di raggiungere obiettivi prestabiliti, compilare dispositivi valutativi, produrre evidenze documentali e adeguarsi a modelli standardizzati di efficienza.

Dentro questa logica, la formazione docente tende a configurarsi come addestramento tecnico: aggiornamento metodologico, acquisizione di strumenti digitali, padronanza di protocolli operativi, gestione amministrativa dei processi educativi. Tutti aspetti certamente importanti, ma insufficienti se separati da una riflessione più ampia sul senso culturale, etico e politico dell'insegnare.

La scuola, infatti, non è un ambiente neutro. Ogni pratica educativa implica sempre una visione del mondo, un'idea di soggetto, un modello di relazione sociale. Insegnare significa inevitabilmente prendere posizione rispetto ai modi attraverso cui si costruiscono il sapere, il riconoscimento reciproco, l'inclusione, la partecipazione democratica (Zizioli & Garista, 2022). Ridurre l'insegnamento a funzione tecnica significa allora occultarne la dimensione politica e relazionale.

Da questo punto di vista, la questione della riflessività assume oggi un'importanza decisiva. La figura del professionista riflessivo delineata da Schön (1987) appare particolarmente attuale in un contesto caratterizzato da incertezza, imprevedibilità e complessità crescente. Il lavoro docente, infatti, non può essere guidato esclusivamente da regole prestabilite o procedure standardizzate, ma richiede capacità di giudizio professionale, interpretazione situata e riflessione nell'azione.

L'insegnante contemporaneo opera quotidianamente dentro situazioni caratterizzate da pluralità culturali, fragilità emotive, conflitti identitari, disuguaglianze sociali, difficoltà linguistiche, esposizione ai media digitali e crescente precarietà relazionale. Nessun manuale operativo può fornire soluzioni definitive a tale complessità. Per questo motivo, la professionalità docente richiede capacità interpretative, sensibilità pedagogica, ascolto critico e disponibilità continua a interrogare le proprie pratiche.

La riflessività non riguarda soltanto il "come" insegnare, ma il "perché" e il "per chi" si insegna. Essa implica la capacità di mettere in discussione le proprie rappresentazioni, di riconoscere i dispositivi culturali che attraversano la scuola, di interrogare criticamente stereotipi, aspettative e modelli impliciti di normalità spesso presenti nei contesti educativi.

In questo senso, la formazione degli insegnanti non può essere pensata come un percorso concluso una volta ottenuta l'abilitazione o il titolo accademico. La professionalità docente si costruisce lungo tutto l'arco della vita professionale, attraverso esperienze di ricerca, confronto, autoformazione e riflessione collettiva. L'insegnante apprende continuamente dalla pratica educativa, ma tale apprendimento non può essere lasciato all'improvvisazione individuale: necessita di spazi

istituzionali di elaborazione critica, di comunità professionali dialogiche, di tempi dedicati alla riflessione pedagogica.
Questa esigenza appare ancora più urgente in un'epoca caratterizzata da una crescente accelerazione sociale e tecnologica. La velocità dei cambiamenti contemporanei produce spesso nella scuola una rincorsa continua all'innovazione, nella quale il nuovo rischia di essere assunto come valore in sé, indipendentemente dalla sua effettiva capacità di migliorare la qualità delle relazioni educative. In molti casi, l'innovazione viene ridotta a questione tecnica: nuove piattaforme, nuovi strumenti digitali, nuove procedure valutative, nuovi modelli organizzativi.
Ma una scuola autenticamente democratica non può limitarsi a innovare i propri strumenti senza interrogare criticamente i fini dell'educazione. La domanda fondamentale resta inevitabilmente pedagogica: quale idea di essere umano stiamo formando? Quale modello di convivenza stiamo costruendo? Quali soggetti rischiano di essere esclusi o marginalizzati dai dispositivi educativi contemporanei?
La riflessività docente diventa allora una forma di resistenza culturale contro ogni riduzione semplificante dell'educazione. Essa consente di sottrarre la scuola alla pura logica dell'adattamento funzionale e di restituire centralità alla dimensione umana della relazione educativa.
Per questa ragione, formare insegnanti oggi significa costruire professionisti capaci non soltanto di utilizzare metodologie efficaci, ma di leggere criticamente il presente; non soltanto di gestire apprendimenti, ma di comprendere le trasformazioni culturali che attraversano le giovani generazioni; non soltanto di applicare procedure inclusive, ma di interrogare i meccanismi sociali e simbolici che producono esclusione.
In questa prospettiva, la formazione docente non riguarda soltanto la qualità dell'insegnamento, ma la capacità della scuola di costituirsi come presidio democratico nei territori e come spazio di costruzione del legame sociale. Non perché debba trasformarsi in uno spazio ideologico o militante, ma perché educare significa inevitabilmente prendere parte alla costruzione della società futura. Ogni gesto educativo contiene una responsabilità verso il mondo e verso gli altri. Come ricorda Arendt, l'educazione implica l'assunzione di una responsabilità nei confronti del mondo e delle nuove generazioni che vi fanno ingresso (Arendt, 2019). È proprio questa consapevolezza che rischia oggi di essere oscurata dalla crescente tecnicizzazione dei sistemi educativi. Recuperare la dimensione riflessiva della professionalità docente significa allora riaffermare che la scuola non può essere pensata esclusivamente come luogo di prestazione, ma come spazio di umanizzazione, di elaborazione critica e di costruzione democratica della convivenza.

3. RIFLESSIONI (ULTERIORI) SULL'INCLUSIONE E SU CIÒ CHE *LA RIGUARDA*

Un altro tema affrontato, possiamo dire trasversalmente, in questo numero monografico concerne l'inclusione. Si tratta di un tema certamente non nuovo, per molti versi anche *abusato*, per il suo uso eccessivo derivante, di conseguenza, da alcune interpretazioni ambigue che ne sono state fatte, sia sul piano normativo, sia sul piano culturale, sia, infine, anche su quello scientifico (Medeghini *et al.*, 2013; D'Alessio *et al.*, 2015; Goodley *et al.*, 2018; Valtellina, 2024; 2025). In ambito educativo e formativo – quindi scolastico, universitario e professionale – si è assistito a una progressiva riduzione del concetto di inclusione a mero esercizio applicativo di procedure tecnico-burocratiche, con uno svuotamento di senso del suo significato, quindi del suo utilizzo (Bocci, 2024a).
Si tratta di un aspetto che non va trascurato, soprattutto se si tiene conto dei malesseri sempre più diffusi e presenti in chi la scuola (facendo ora esplicito riferimento a questa componente del sistema

formativo nazionale) la fa (e la vive) tutti i giorni e che sono espressi sotto diverse forme. Tra queste forme non sono da trascurare quelle che si configurano come pratiche di resistenza attiva (e non solo passiva) nei confronti di quelle che sono percepite (e vissute), anche rispetto all'inclusione, come coercizioni e assurdità *calate dall'alto*, per mano del ministero, dai pedagogisti accademici.

Al di là delle argomentazioni (spesso fallaci e autoreferenziali) a sostegno di queste posizioni – abbiamo avuto modo di parlarne in diversi recenti contributi (Bocci, 2022b; 2024b) – il malessere esternato da una parte del mondo della scuola va accolto, rispettato e ascoltato, senza *s-cadere* in reazioni elitarie, arroccate e altrettanto autoreferenziali, le quali finiscono per alimentare (in un circolo vizioso dal quale è sempre più difficile uscire) le lamentele di chi vive questo disagio.

Soprattutto – e proprio per la presenza di alcune fallacie argomentative presenti nei discorsi di chi accusa la pedagogia di tutti i mali del mondo della scuola (fallacie e discorsi sostenute/i da intellettuali che trasversalmente vanno da Canfora a Galli Della Loggia, passando per i vari Scotto di Luzio, Mastrocola, ….) – è quanto mai necessario, anzi ineludibile, riaprire spazi di confronto che non siano (solo) quelli dei *social*: dibattiti nelle scuole, incontri promossi da associazioni di settore (CIDI, MCE, Proteo, CEMEA, AIMC, ecc.), ma anche da movimenti e aggregazioni per così dire spontanei, così come da parte di riviste che si occupano di scuola, di educazione, di insegnamento e di formazione.

Abbiamo bisogno di questi spazi, perché se l'inclusione è percepita come mero concetto astratto (quindi vuoto) o, come detto, ancora peggio, vissuta (anzi subita) come dispositivo tecnico-burocratico, e non viene invece incarnata quale visione paradigmatica della società, è facile intravedere dietro l'angolo (anzi ormai lo hanno già svoltato, palesandosi) i rischi dell'emergere di rinnovate suggestioni di separatezza, presentate come risolutive per i "mali che affliggono la scuola", sintetizzati nell'adagio che questa abbia perso da tempo autorevolezza e serietà, poiché indaffarata a "tenere dentro" tutte e tutti, a scapito della qualità (dei contenuti) che è chiamata a garantire.

Un esempio eclatante – rintracciabile proprio nelle argomentazioni di alcuni di quei gruppi spontanei ai quali facevamo precedentemente riferimento – riguarda l'idea (del tutto errata, ma presentata come pressante per chi insegna e dirige le scuole) che includere significhi *semplificare* (neppure facilitare, che è costrutto psicopedagogico ben diverso, come la letteratura scientifica ha evidenziato da oltre 70 anni), ossia *rendere la vita facile* ad allievi/e, quindi promuovere a tutti i costi. Una *questione*, quella della promozione/bocciatura, che per alcuni/e è divenuta quasi una ossessione, come dimostra peraltro la contestazione (spesso poco argomentata) alla valutazione formativa, ritenuta poco rispondente all'idea di una scuola seria, rigorosa, capace di separare il grano dal loglio (si vedano sul tema quanto affermato da Galli della Loggia o da Mastrocola e Ricolfi, ma non solo).

Insomma, viene da pensare e dire che il dibattito sull'inclusione debba emanciparsi da un lato dalla concezione che riguardi alcune/i (categorie) e, dall'altro (e di conseguenza), dalla retorica del buonismo che troppo spesso l'ammanta quando entra nei contesti educativi e formativi.

Assumendo questo punto di vista, è possibile affermare che la prospettiva dei Disability Studies ha da tempo apportato un contributo interessante, mettendo quel *dito nella piaga* necessario affinché si possa rispondere agli *inclusioscettici* (Ianes & Augello, 2019) in modo argomentato e non con il semplice richiamo alla Costituzione (che ovviamente resta un faro) o a quella normativa che ci ha posto all'avanguardia nella scelta di uscire dal modello tripartito e separato (scuole comuni, classi differenziali, scuole speciali) che ancora caratterizza diversi Paesi.

Il rischio di stagnare dentro l'ambiguità e un dibattito fatto di *posizionamenti* polarizzati che non aiutano il sistema formativo a decollare nuovamente uscendo dalla crisi che lo attanaglia da tempo, è ben riscontrabile dalla presenza di due fenomeni tra loro interconnessi, che qui accenno brevemente per esigenze di spazio ma che devono essere (e sono) oggetto di approfondimento perché hanno una

ricaduta sul modo con il quale pensiamo e agiamo la formazione degli insegnanti.
Il primo è quello della *ipercertificazione*. L'aumento delle diagnosi e delle certificazioni è una questione che sta attirando sempre di più l'attenzione di diversi studiosi/e (Zappella, 2024) con l'apertura di un dibattito che vede coinvolte le società pedagogiche (es. la SIPeS), il mondo della clinica (i servizi territoriali di NPI), le associazioni delle persone con disabilità (es. FISH e FAND), le associazioni del mondo della scuola (es. MCE, PROTEO…), i movimenti di docenti e educatori/ici (es. il neonato MUISS) ma anche chi la scuola la vive quotidianamente e si interroga su questo fenomeno. I temi sotto analisi e le possibili interpretazioni sono naturalmente più di uno/a e vedono da un lato chi sostiene che siamo in presenza di una migliore capacità del *sistema* di intercettare, sempre più precocemente, le difficoltà di apprendimento di allievi/e, derivanti da disturbi, *sindromi*, *disordini*, ecc. e, dall'altro, chi ritiene che l'ipercertificazione sia una sorta di dispositivo il cui ricorso garantisce al sistema scolastico (e formativo in generale) nazionale, ormai in evidente affanno, di corrispondere in qualche modo alla presenza e alle esigenze di una moltitudine estremamente eterogenea di funzionamenti umani nelle classi *ordinarie*. Rispetto a questa ultima interpretazione, le posizioni si articolano ulteriormente, tra chi ritiene che il ricorso al dispositivo sia il segno della perdita di autorevolezza della scuola (ma anche dell'università), incapace ormai di essere realmente meritocratica, quindi di selezionare tenendo *tutti/e dentro* con espedienti (come la certificazione e il suo indotto: PEI, PDP, differenziazione ecc…) e chi vi intravede l'esito di una stagnazione nell'evoluzione del sistema formativo, derivante dall'incapacità di superare definitivamente il modello dell'integrazione (basato sull'egemonia del discorso bio-medico individuale) anche come conseguenza di una (strenua?) resistenza da parte di un pezzo del mondo della scuola (e dell'università) che non ha intravisto (e continua a non intravedere) nel paradigma dell'inclusione una leva per la trasformazione del sistema stesso (a partire dalla didattica). Anzi, come detto in precedenza, costoro hanno identificato nell'inclusione – e nella cosiddetta pedagogia progressista che la sostiene – non una leva ma un ostacolo, uno sviamento da quella che dovrebbe essere la strada maestra, ossia la funzione che storicamente la scuola è chiamata ad assolvere: fornire solide e affidabili conoscenze alle nuove generazioni e non trastullarsi con facezie come quella del benessere psicoaffettivo, dell'attenzione alle differenze (anche quelle legate all'identità, al genere, all'orientamento sessuale insomma, della *costruzione* del buon cittadino (partendo dal presupposto che basta sapere per essere e saper essere).
Per uscire dalla stagnazione e dai rischi che ne derivano c'è bisogno di approfondire la questione per coglierne le caratteristiche e le implicazioni in modo quanto più possibile informato, ossia suffragato da evidenze scientifiche. Il che non significa trascurare gli aspetti percettivi dei protagonisti rispetto al fenomeno, ma collocarli in un quadro nel quale i dati emergenti da indagini, studi, osservazioni e rilevazioni consentano una migliore e ulteriore comprensione di quanto esperito/indagato.
Il secondo fenomeno è, per molti versi, correlato al primo e si riferisce alla progressiva presenza di nuove forme di istituzionalizzazione a cui stiamo assistendo, anche sotto forma di istanze di ripristino del modello separato che sentiamo formulare da intellettuali e politici italiani, anche sulla base di quanto si sta imponendo a livello internazionale, con la messa a bando delle cosiddette politiche DEIA (Diversity, Equity, Inclusion e Accessibility) e il contrasto alla altrettanto cosiddetta *cultura woke*.
Questo fenomeno è l'esatta incarnazione dei rischi a cui facevo riferimento come esito della stagnazione del sistema che – richiamando Edgar Morin – se non si rigenera (evolve) finisce con il degenerare. L'idea che l'*inclusione sia un mito* (come sostiene Galli della Loggia) o che abbia fallito nella sua attuazione restando un principio magari bello in teoria ma non applicabile nel sistema di vita reale, porta infatti a richieste di nuove modalità di istituzionalizzazione. Per la scuola si chiede il

ritorno alle classi differenziali e alle scuole speciali (magari con altri nomi e con formati più appetibili), per il sociale si mette addirittura in discussione il costrutto di vita indipendente (e la dichiarazione ONU del 2006 che l'ha sancita, raccogliendo una eredità di esperienze e istanze che partono dagli anni Sessanta del Novecento) e si esaltano le strutture residenziali: intanto per i *casi gravi* (con il ripristino del peggior lessico e modello medicalizzante), poi, magari, anche per chi non ce la fa a stare al passo con i tempi, a chi diverge, a chi non si conforma.
Anche in questo caso abbiamo bisogno di ricerca ma anche di ascolto, ad esempio del mondo dell'attivismo queer, qui da intendersi nell'accezione più ampia possibile che ingloba quindi tuttə coloro (e tutto ciò) che è percepito e sostenuto – in primo luogo da chi vi si riconosce come risposta politica, e non clinica, all'inquadramento eterodiretto – fuori dalla norma.
Si tratta, come è facilmente intuibile, di questioni che chiamano in causa anche la formazione di chi insegna, di chi educa, di chi opera nel sociale, e così via, in quanto nulla che attiene alla formazione (così come all'educazione e all'istruzione) può essere considerato neutro rispetto a tutto ciò, ed è un modo di eludere la questione (come tendono e tentano di fare taluni decisori politici) pensare e sostenere che quello che occorre a chi educa e a chi insegna sia un bagaglio di conoscenze tecnico-professionali, quando non addirittura (come per la formazione degli/delle insegnanti) siano sufficienti le conoscenze disciplinari.
Ebbene, un numero come questo – di ampio respiro – è decisamente uno strumento utile per rilanciare il dibattito, per segnare la presenza della comunità pedagogica che si mette a disposizione (con i suoi studi, con le sue riflessioni, con le sue ricerche) come interlocutrice attendibile per tuttə coloro che abbiano desiderio di confrontarsi, uscendo dalle *chiacchiere da bar* (come troppo spesso sta avvenendo sui social) e riportando il discorso nei contesti adeguati, che siano la scuola, l'università, le associazioni, le riviste o altri spazi del sociale.

4. INTELLIGENZA ARTIFICIALE E NUOVA QUESTIONE PEDAGOGICA

L'integrazione dell'intelligenza artificiale (IA) nell'istruzione non può essere interpretata come un episodio in più nella lunga storia delle tecnologie scolastiche. La sua presenza introduce un cambiamento più profondo, perché influisce sui modi di produrre informazione, organizzare la conoscenza, costruire l'autorità epistemica e definire il rapporto tra soggetto, sapere e mondo. In questo senso, l'IA non pone solo una questione strumentale, legata all'uso di nuove applicazioni o risorse digitali. Pone una nuova questione pedagogica, perché costringe a rivedere cosa significa insegnare, imparare, valutare, accompagnare e formare la cittadinanza in un'epoca in cui parte delle mediazioni cognitive viene delegata a sistemi automatizzati (Roig-Vila & Cazorla, 2024).
Va sottolineato che, negli ultimi decenni, la tecnologia educativa si è integrata nel contesto educativo attraverso discorsi associati all'innovazione, all'efficienza, alla personalizzazione, alla connettività e al miglioramento dei risultati (López-Vilar *et al.*, 2026). Tuttavia, l'IA, e in particolare l'IA generativa (IAGen), sposta il dibattito su un piano diverso (Shi & Xuwei, 2023). Non si tratta più solo di utilizzare dispositivi, piattaforme o contenuti digitali. Ora i sistemi tecnologici partecipano a compiti che fino a poco tempo fa sembravano legati direttamente all'attività intellettuale umana: redigere testi, generare immagini, riassumere informazioni, tradurre, formulare domande, simulare dialoghi, risolvere problemi, fornire feedback o supportare processi decisionali, tra molti altri.
Questo cambiamento ci impone di evitare due risposte semplicistiche. La prima consiste nell'adottare l'IA come promessa di soluzione ai problemi educativi, come se la complessità della scuola potesse essere risolta tramite l'automazione, l'analisi dei dati o la produzione rapida di materiali. La seconda

consiste nel rifiutarla da una posizione difensiva, come se fosse possibile preservare l'istruzione al margine delle trasformazioni culturali che già attraversano la vita quotidiana degli studenti, dei docenti e delle istituzioni. Entrambe le risposte risultano insufficienti. La domanda pedagogica non è se l'IA debba o meno entrare nell'istruzione. La domanda decisiva è a quali condizioni, con quali fini, con quali criteri etici e con quale responsabilità professionale possa essere incorporata nei processi educativi.

Da questa prospettiva, l'IA deve essere intesa come una mediazione culturale e politica. Non è neutra. Le sue risposte dipendono da dati, modelli, scelte progettuali, interessi economici, infrastrutture tecniche e modi di rappresentare il mondo. Per questo, il suo uso educativo richiede un'alfabetizzazione critica che vada oltre l'apprendimento meccanico di istruzioni o la semplice padronanza di strumenti. In questo senso, l'UNESCO (2023) ha insistito sulla necessità di una visione umanistica e incentrata sulle persone per l'uso dell'IA nell'istruzione e nella ricerca, con attenzione alla regolamentazione, alla privacy, all'equità, alle capacità umane e al ruolo del corpo docente. La Commissione Europea (2022), da parte sua, ha pubblicato orientamenti etici rivolti al corpo docente per favorire un uso critico e responsabile dell'IA e dei dati nell'insegnamento e nell'apprendimento.

Parlare di una nuova questione pedagogica implica, innanzitutto, riconoscere che l'IA, in questo caso, incide sulla definizione stessa di conoscenza scolastica (Wu & Chiu, 2025). La scuola moderna si è storicamente costituita come spazio di accesso, organizzazione e trasmissione culturale. Oggi il problema non è la scarsità di informazioni, bensì l'abbondanza, l'opacità e la difficoltà nel valutarne l'affidabilità. Gli studenti possono accedere a spiegazioni, riassunti, esercizi, traduzioni e testi completi in pochi secondi. Tuttavia, tale disponibilità non equivale a comprensione. Infatti, la facilità di accesso può nascondere una fragilità cognitiva: ricevere risposte senza aver formulato domande, disporre di testi senza aver sviluppato una voce propria e ottenere soluzioni senza aver percorso il processo intellettuale che permette di comprendere il problema.

Il compito dell'insegnante acquista qui una rinnovata rilevanza. Come sottolineano Curtis *et al.* (2026), il corpo docente non può più essere concepito come fonte esclusiva di informazione, ma non può nemmeno essere ridotto a gestore di risorse digitali. La sua funzione si sposta verso la mediazione critica della conoscenza: aiutare a formulare buone domande, confrontare fonti, interpretare risposte, individuare pregiudizi, comprendere limiti, argomentare, rivedere, dialogare e costruire senso. In termini deweyani, l'esperienza educativa non si produce per semplice esposizione a stimoli o risorse, ma per la capacità di trasformare ciò che è vissuto in significato. L'IA può offrire materiali, ipotesi o supporti, ma l'esperienza educativa richiede un intervento pedagogico che trasformi tali input in riflessione, giudizio e crescita. Questa trasformazione influisce direttamente sulla valutazione. L'espansione degli strumenti generativi ha indebolito la fiducia in alcuni compiti tradizionali, specialmente quelli basati sulla produzione individuale di testi al di fuori della classe. Tuttavia, ridurre il problema all'individuazione dell'uso dell'IA impoverisce il dibattito. La questione di fondo è più ampia: cosa intendiamo per apprendimento e quali prove consideriamo valide per valutare tale apprendimento. Se un compito può essere risolto integralmente tramite uno strumento automatizzato, forse il compito stesso necessita di una revisione pedagogica. La valutazione deve orientarsi verso processi che rendano visibile la comprensione: dialogo, difesa orale, revisione di bozze, riflessione metacognitiva, uso critico delle fonti, collegamento con esperienze concrete e capacità di giustificare le decisioni.

Questo cambiamento non elimina l'importanza della scrittura, della lettura o dello studio individuale. Al contrario, le rende più necessarie. Come sappiamo, la scrittura accademica non può essere intesa solo come prodotto finale, ma come processo di pensiero. Leggere, prendere appunti, confrontare

idee, riformulare, costruire una struttura argomentativa e rivedere un testo sono pratiche intellettuali che formano il giudizio. Se l'IA sostituisce acriticamente queste pratiche, la formazione si impoverisce. Ma se integrata con criteri pedagogici, può aprire spazi per analizzare versioni, confrontare risposte, discutere ipotesi, rivedere pregiudizi e comprendere la differenza tra produrre testo e costruire conoscenza. Di fronte a ciò, la formazione degli insegnanti deve preparare a tale distinzione. L'insegnante deve comprendere i principi di base di funzionamento di questi sistemi, i loro limiti, i rischi e le implicazioni etiche. Non si può pretendere che sia un ingegnere dei dati, ma sì che sviluppi un criterio pedagogico per decidere quando ha senso utilizzare uno strumento, quando è opportuno limitarne l'uso, quando è necessario renderne esplicito l'impiego e come si possa tutelare l'autonomia intellettuale degli studenti.

In questo contesto, l'OECD (2026) ha sottolineato che il progresso dell'IA impone di studiarne le capacità e le implicazioni per i sistemi di istruzione e formazione, con particolare attenzione ai compiti umani, al riconoscimento delle conoscenze e ai modi di preparare le persone a scenari mutevoli. Tutto ciò conferma che la scuola si trova di fronte a una trasformazione strutturale, non a una moda passeggera.

D'altra parte, la nuova questione pedagogica è anche una questione di giustizia. L'IA può ampliare le opportunità di accesso alle risorse, al sostegno linguistico, agli aiuti alla lettura, all'adattamento dei materiali e all'accompagnamento in determinati compiti. Può rivelarsi particolarmente utile per gli studenti con esigenze specifiche di sostegno educativo, per contesti multilingui o per ambienti con minore disponibilità di risorse. Tuttavia, queste possibilità convivono con rischi rilevanti: divari di accesso, dipendenza da piattaforme private, sfruttamento dei dati, pregiudizi algoritmici, riproduzione di stereotipi, invisibilizzazione di lingue o culture minoritarie e nuove forme di disuguaglianza. Per questo motivo, l'inclusione digitale non può limitarsi alla disponibilità di tecnologia. Richiede condizioni di accesso, formazione critica, tutela dei diritti, trasparenza istituzionale e partecipazione democratica alle decisioni. Una scuola che adotta l'IA senza interrogarsi sui suoi effetti sui soggetti più vulnerabili corre il rischio di ampliare le disuguaglianze sotto il linguaggio dell'innovazione. La vulnerabilità, intesa nel senso ampio che percorre questo numero della rivista, permette di leggere questa problematica con particolare lucidità. In questo modo, gli studenti vulnerabili possono trarre beneficio da supporti adattivi, ma possono anche risultare più esposti a decisioni automatizzate, categorizzazioni riduttive o aspettative carenti. Pertanto, il principio di inclusione deve essere legato a un'etica della cura e del riconoscimento. L'IA non può sostituire lo sguardo dell'insegnante, perché tale sguardo non si limita a identificare dati. Interpretare una situazione educativa implica prestare attenzione a storie personali, contesti familiari, emozioni, silenzi, rapporti di potere, aspettative, paure e possibilità. Nessun sistema automatizzato può cogliere da solo la densità del rapporto educativo.

La scuola deve formare soggetti capaci di interrogare la tecnologia, ma anche di mettere in discussione la logica sociale che la produce. Ciò significa analizzare chi progetta i sistemi, con quali dati vengono addestrati, quali lingue e culture rappresentano meglio, quali interessi economici li sostengono, quali forme di lavoro umano rimangono invisibili e quali conseguenze hanno sulla vita pubblica. L'IA non appartiene solo all'ambito tecnico. Fa parte della cultura contemporanea e, per questo, deve diventare oggetto di riflessione educativa. Per questo, la formazione degli insegnanti deve incorporare questa visione da una prospettiva trasversale. Non bastano corsi isolati su strumenti concreti. È necessario integrare l'IA nella riflessione su curriculum, valutazione, inclusione, etica, cittadinanza, didattiche specifiche, ricerca educativa e organizzazione scolastica. La formazione iniziale deve offrire opportunità per analizzare casi, progettare attività, esaminare dilemmi,

sperimentare strumenti e costruire criteri condivisi. La formazione permanente deve creare spazi di discussione professionale, comunità di insegnanti e quadri istituzionali chiari per evitare che ogni insegnante risponda individualmente a problemi che sono collettivi.

A questo punto, la figura del professionista riflessivo di Schön (Tardif & Moscoso, 2018) risulta particolarmente utile. Di fronte a tecnologie in continua evoluzione e situazioni incerte, il corpo docente ha bisogno di riflettere nell'azione e sull'azione. Deve poter sperimentare, osservare gli effetti, rivedere le decisioni e condividere gli apprendimenti con altri professionisti. L'intelligenza artificiale richiede proprio questo tipo di professionalità: meno dipendente da ricette preconfezionate e più legata al giudizio contestualizzato, alla deliberazione etica e all'interpretazione critica del contesto. È inoltre opportuno riprendere l'avvertimento contro la tecnicizzazione dell'istruzione. Se l'IA viene introdotta secondo una logica puramente funzionale, può rafforzare i processi di standardizzazione, controllo e rendicontazione. Può trasformare l'apprendimento in dati, la valutazione in previsione e l'insegnamento in supervisione di piattaforme. Di fronte a ciò, la pedagogia deve difendere la complessità dell'esperienza educativa. Non tutto ciò che ha valore può essere misurato immediatamente. Non ogni miglioramento si esprime in indicatori. Non ogni decisione educativa può essere automatizzata senza perdere di significato.

La nuova questione pedagogica dell'intelligenza artificiale rimanda, quindi, al senso dell'umano nell'educazione. Come sottolinea Cabrera (2004), Morin ricordava la complessità della condizione umana e la necessità di comprendere il soggetto nella sua singolarità, nella sua appartenenza sociale e nel suo rapporto con la specie. Questa prospettiva risulta particolarmente necessaria di fronte a tecnologie che tendono a classificare, prevedere e ottimizzare i comportamenti. Educare in tempi di IA implica preservare la singolarità di fronte alla riduzione statistica, la responsabilità di fronte alla delega automatica e la convivenza democratica di fronte alla frammentazione algoritmica. La scuola deve evitare che l'IA intensifichi la solitudine educativa. Sebbene questi strumenti possano simulare una conversazione e offrire risposte immediate, la formazione umana richiede legami reali. Il dialogo pedagogico non si riduce a uno scambio di informazioni. Implica riconoscimento, fiducia, ascolto e apertura all'alterità. Per questo motivo, l'IA può supportare determinati compiti, ma non può assumersi la responsabilità etica che nasce dall'incontro tra persone. Su questo punto si gioca una frontiera decisiva per l'educazione contemporanea.

Come base fondamentale, la responsabilità istituzionale risulta, per questo, imprescindibile. Le scuole e le università devono elaborare quadri chiari su usi consentiti, trasparenza, privacy, paternità, valutazione, protezione dei dati e sostegno al corpo docente. Devono anche evitare che la pressione a sembrare innovative porti a decisioni affrettate. L'IA richiede prudenza, ma la prudenza non equivale a immobilismo. Significa deliberare, valutare i rischi, ascoltare il corpo docente e gli studenti, rivedere le esperienze e mettere sempre gli obiettivi educativi al di sopra dell'attrattiva tecnologica.

In definitiva, formare insegnanti in tempi di IA significa formare professionisti capaci di comprendere la tecnologia senza sottomettersi ad essa; capaci di usarla con discernimento, ma anche di limitarla quando minaccia l'autonomia, la giustizia o il rapporto educativo; capaci di accompagnare gli studenti nella costruzione di una voce propria in un mondo saturo di risposte automatiche. La nuova questione pedagogica non consiste nell'adattare la scuola all'IA, ma nel decidere quale intelligenza umana, etica, critica e democratica vogliamo coltivare in un'epoca in cui le macchine producono linguaggio, ma non si assumono responsabilità nei confronti del mondo.

QTimes webmagazine - Anno XVIII - n. 2, 2026
Anicia Editore
www.qtimes.it
ISSN 2038-3282

5. CONCLUSIONI: PER UNA FORMAZIONE DOCENTE CRITICA, DEMOCRATICA E TRASFORMATIVA

L'insieme dei contributi raccolti in questo numero restituisce un'immagine della formazione docente profondamente diversa da quella che, per lungo tempo, ha dominato il dibattito pubblico e istituzionale. Pur affrontando questioni differenti – dall'inclusione alle tecnologie digitali, dall'educazione emotiva ai processi di costruzione dell'identità professionale – gli articoli qui presentati condividono una medesima consapevolezza: formare insegnanti non significa semplicemente trasmettere competenze, ma costruire condizioni culturali e pedagogiche per interpretare criticamente la complessità del presente.

Ciò che emerge con particolare evidenza è la necessità di superare ogni concezione riduzionistica della formazione docente. Negli ultimi decenni, infatti, le politiche educative hanno spesso oscillato tra due polarità apparentemente opposte ma, in realtà, accomunate da una medesima semplificazione: da un lato, la formazione concepita come aggiornamento tecnico e acquisizione di competenze; dall'altro, la formazione intesa come risposta contingente alle emergenze che attraversano la scuola. I contributi raccolti in questo fascicolo mostrano invece come la formazione degli insegnanti debba essere pensata come un processo continuo di elaborazione critica dell'esperienza professionale, capace di connettere teoria e pratica, ricerca e azione, riflessività e responsabilità.

In questa prospettiva, la figura dell'insegnante appare sempre meno riconducibile a quella di un semplice esecutore di prescrizioni didattiche o organizzative. La professionalità docente si configura piuttosto come una pratica interpretativa che richiede capacità di leggere i contesti, comprendere le trasformazioni sociali e culturali in atto, costruire relazioni significative e assumere decisioni responsabili dentro situazioni caratterizzate da incertezza e complessità. La qualità della formazione non può pertanto essere misurata esclusivamente sulla base delle competenze acquisite, ma anche sulla capacità di sviluppare uno sguardo critico sul proprio agire professionale e sul significato pubblico dell'educazione.

Un ulteriore elemento che attraversa trasversalmente i contributi riguarda il rapporto tra educazione e democrazia (Laeng, 1976). In forme differenti, gli articoli raccolti richiamano infatti la necessità di riconoscere la scuola come uno spazio di costruzione del legame sociale e di esercizio della cittadinanza. In una stagione segnata da polarizzazioni, disuguaglianze e processi di frammentazione culturale, la formazione degli insegnanti è chiamata a interrogarsi non soltanto su come insegnare, ma anche sul tipo di società che l'educazione contribuisce a costruire.

Da questo punto di vista, la formazione docente assume inevitabilmente una dimensione etica e politica. Non nel senso di una militanza ideologica, ma nella consapevolezza che ogni scelta educativa implica una determinata idea di persona, di convivenza e di futuro. Formare insegnanti significa allora preparare professionisti capaci di abitare la complessità senza semplificarla, di confrontarsi con le differenze senza trasformarle in disuguaglianze e di promuovere processi educativi orientati alla giustizia, alla partecipazione e al riconoscimento reciproco.

In questa prospettiva, la formazione docente è chiamata anche a interrogarsi sul significato dell'umano e sulle condizioni che rendono possibile una crescita autenticamente orientata alla convivenza e alla responsabilità. Le riflessioni di Edgar Morin risultano, da questo punto di vista, particolarmente feconde. Nel richiamare la complessità della condizione umana, Morin osservava come ogni individuo sia, al tempo stesso, parte e totalità, singolarità irriducibile e manifestazione dell'intera esperienza umana. Ciascuna persona porta in sé la ricchezza e le contraddizioni della relazione tra

individuo, società e specie, custodendo una dimensione unica che non può essere ridotta né assorbita da categorie generali o da logiche uniformanti (Morin, 2002, pp. 51 ss.).
Assumere questa prospettiva significa riconoscere che educare non equivale a modellare soggetti conformi a un ideale prestabilito, ma accompagnare persone concrete nella costruzione della propria umanità. La formazione degli insegnanti è pertanto chiamata a sviluppare uno sguardo pedagogico capace di tenere insieme singolarità e appartenenza, autonomia e responsabilità, dimensione personale e bene comune. Solo a partire da tale consapevolezza diventa possibile promuovere pratiche educative che riconoscano il valore irriducibile di ogni persona e, al contempo, la sua profonda interdipendenza con gli altri e con il mondo.
Forse è proprio questa la sfida più significativa che emerge dalle pagine di questo fascicolo: restituire centralità alla formazione docente come luogo di costruzione di senso. In un tempo in cui la scuola è spesso chiamata a rispondere rapidamente a problemi sempre nuovi, la formazione degli insegnanti continua a rappresentare uno degli spazi privilegiati nei quali interrogare criticamente il presente e immaginare possibilità diverse per il futuro. Non una pratica accessoria o compensativa, dunque, ma una delle condizioni fondamentali per la costruzione di una scuola capace di educare alla complessità, alla responsabilità e alla democrazia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Annacontini, G. (2023). Pedagogia dell'emergenza tra prevenzione e ricostruzione. Riflessioni per una modellizzazione pedagogica. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, *1*, 301-305.

Arendt, H. (2019). *The human condition*. Chicago: University of Chicago press.

Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.

Bateson, M.C. (1992). *Comporre una vita*. Milano: Feltrinelli.

Bocci, F. (2022b). La formazione inclusiva degli insegnanti (anche di sostegno) tra cenni storici e esigenze dell'attualità. In M. Fiorucci & E. Zizioli (a cura di). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutte e tutti*. Lecce: Pensa Multimedia.

Bocci, F. (2024a). Disabilità. Il triangolo scuola, democrazia, inclusione. In C. Raimo (ed.), *Alfabeto della scuola democratica*. Roma-Bari: Laterza.

Bocci, F. (2024b). Ri-connettersi: la circolarità virtuosa scuola università nei processi generativi e trasformativi del sistema formativo in prospettiva inclusiva. In H. Demo, S. Cappello, V. Macchia & S. Seitz (eds.), *Didattica e Inclusione scolastica*. *Costruire comunità*. Bolzano: Bolzano University Press.

Cabrera, A. J. P. (2004). Edgar Morin y el pensamiento de la complejidad. *Revistas ciencias de la Educación*, *1*(23), 239-253.

Crescenza, G. (2024). *Ritratti di maestri. Suggestioni pedagogiche sulla professione docente*. Roma: Edizioni Conoscenza.

Crescenza, G. (2025). Formare insegnanti alla diversità e alla cittadinanza attiva. Strategie pedagogiche per contrastare la violenza e i discorsi d'odio. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *15*(1), 35-52.

Curtis, P., Carey, M. D., McMaster, N. *et al.* (2026). Advancing digital technology teacher education through the 3C model. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 15, 9. https://doi.org/10.1007/s44322-026-00056-1

Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.

Dewey, J. (1973). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G. & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello & S. Di Nuovo (eds.). *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Trento: Erickson.

European Commission. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union.

Fadda, R. (2016). *La cura, la forma, il rischio. Vita, esistenza, tempo di cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Forsyth, P.B., & Danisiewicz, T.J. (1985). Toward a theory of professionalization. *Work and Ocupation*, 1, 59-75.

Frabboni, F., & Giovannini, M. L. (eds.). (2009). *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*. Milano: FrancoAngeli.

Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2015). *La scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la pedagogia.* Roma: Anicia.

Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B. *et al.* (2018). *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.

Ianes, D. & Augello, G. (2019). *Gli Inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Trento: Erickson.

Iori, V. (2000). *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Milano: Guerini.

Laeng, M. (1976). Libertà del docente e rapporto educativo. *Pedagogia e Vita*, 3, 220-232.

Laporta, R. (1985). *L'insegnante. Guida alla salute professionale*. Milano: Mursia.

López-Vilar, R., Queralt-Romero, M., & Molero-Aranda, T. *et al.* (2026). Good educational practices with digital technologies: validation of an instrument for direct classroom observations. *Journal of New Approaches in Educational Research, 15*, 14. https://doi.org/10.1007/s44322-026-00065-0

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

Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G. & Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.

Morin, E. (2002). *Il metodo. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.

OECD. (2026). *OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education*. OECD Publishing.

Riva, M.G. (2022). Formazione degli insegnanti: tra scissione e integrazione. In M. Fiorucci & E. Zizioli (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 141-144). Lecce: Pensa Multimedia.

Roig-Vila, R., & Cazorla, M. (eds.) (2024). *The Proceedings of the I International Congress on Educational Artificial Intelligence (ICEAI 2024)*. Grupo Kiobus Editorial & Cátedra UNESCO de Educación, Investigación e Inclusión Digital.

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shi, J., & Xuwei, Z. (2023). Integration of AI with Higher Education Innovation: Reforming Future Educational Directions. *International Journal of Science and Research (IJSR), 12(10), 1727-1731*. https://doi.org/10.21275/sr231023183401

Tardif, M., & Moscoso, J. N. (2018). La noción de "profesional reflexivo" en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de pesquisa*, *48*(168), 388-411.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

Valtellina E. (2024) (ed.). *Teorie critiche della disabilità*. Milano: Mimesis.

Valtellina E. (2025) (ed.). *Sulla disabilitazione. Introduzione ai disability studies*. Milano: UTET.

Wu, X. Y., & Chiu, T. K. F. (2025). Integrating learner characteristics and generative AI affordances to enhance self-regulated learning: a configurational analysis. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 14, 10. https://doi.org/10.1007/s44322-025-00028-x

Zappella M. (2024). *Bambini con l'etichetta. Dislessici, autistici, iperattivi: cattive diagnosi ed esclusione*. Milano: Feltrinelli.

Zizioli, E., & Garista, P. (2022). "Lezioni di resilienza": il contributo di alcuni Maestri per una formazione docente rinnovata. In M. Fiorucci & E. Zizioli (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 634-637). Lecce: Pensa Multimedia.

Copyright (©) Giorgio Crescenza, Rosabel Roig-Vila, Fabio Bocci

This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Crescenza, G., Roig-Vila, R., Bocci, F. (2026). Ripensare la formazione degli insegnanti nel tempo delle emergenze. Complessità, inclusione, intelligenza artificiale e responsabilità educativa [Rethinking teacher education in times of multiple crises. Complexity, inclusion, artificial intelligence, and educational responsibility]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, VIII-XXIV, Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18201