

XXIII | 2 | 2025

Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale **SIPED** Società Italiana di Pedagogia

La cultura della scuola, tra esigenze curricolari
e istanze di riforma

School culture, from curricular needs
to requests for reform

Pensa
MULTIMEDIA

Pedagogia oggi

anno XXIII | n. 2 | dicembre 2025

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

La cultura della scuola, tra esigenze curricolari e istanze di riforma

School culture, from curricular needs to requests for reform

Sezione monografica



Pedagogia oggi

anno XXIII – numero 2 – dicembre 2025 | Rivista semestrale SIPED • Nuova serie

Direttore responsabile

Gabriella Agrusti – Presidente SIPED
Libera Università Maria SS. Assunta

Comitato direttivo

Pierluigi Malavasi – Vicepresidente vicario SIPED <i>Università Cattolica del Sacro Cuore</i>	Maria Vinciguerra <i>Università degli Studi di Palermo</i>
Maria Grazia Riva – Vicepresidente SIPED <i>Università degli Studi di Milano-Bicocca</i>	Elena Zizioli <i>Università degli Studi Roma Tre</i>
Anna Ascenzi <i>Università degli Studi di Macerata</i>	Alessandra Mazzini <i>Università degli Studi di Bergamo</i>
Claudio Melacarne <i>Università degli Studi di Siena</i>	Matteo Morandi <i>Università degli Studi di Pavia</i>
Luca Agostinetto <i>Università degli Studi di Padova</i>	Nicola Nasi <i>Alma Mater Studiorum Università di Bologna</i>
Maja Antonietti <i>Università degli Studi di Parma</i>	Giuseppe Pillera <i>Università degli Studi di Catania</i>
Francesco Magni <i>Università degli Studi di Bergamo</i>	Monja Taraschi <i>Università degli Studi Suor Orsola Benincasa</i>

Caporedattori

Matteo Morandi – *Università degli Studi di Pavia*
Elena Zizioli – *Università degli Studi Roma Tre*

Comitato editoriale

Francesco Magni – *Università degli Studi di Bergamo*
Alessandra Mazzini – *Università degli Studi di Bergamo*
Nicola Nasi – *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Giuseppe Pillera – *Università degli Studi di Catania*
Monja Taraschi – *Università degli Studi Suor Orsola Benincasa*
Maria Vinciguerra – *Università degli Studi di Palermo*

Comitato di redazione

Luca Dal Grande – Francesca Fioretti
Giulia Franchi – Serena Mambriani

ISSN 2611-6561 versione online • ISSN 1827-0824 versione cartacea

Autorizzazione Tribunale di Napoli n. 5274 del 28-01-2002

Finito di stampare: dicembre 2025



Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it
La rivista consultabile in rete può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito www.pensamultimedia.it
editing e stampa Pensa MultiMedia - Progetto grafico di copertina Valentina Sansò

Comitato Scientifico

Giuditta Alessandrini †
(Università degli Studi Roma Tre)
Stefanija Ališauskien
(University of Šiauliai, Lithuania)
Cristina Alleman-Ghionda
(Universität zu Köln, Germany)
Marguerite Altet
(Université de Nantes, France)
Massimo Baldacci
(Università degli Studi di Urbino)
Vito Antonio Baldassarre
(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")
Enver Bardulla
(Università degli Studi di Parma)
Gaetano Bonetta
(Università degli Studi di Catania)
Franco Cambi
(Università degli Studi di Firenze)
Antonio Canales Serrano
(Universidad Complutense de Madrid, Spain)
Rita Casale
(Bergische Universität Wuppertal, Germany)
Giorgio Chiosso
(Università degli Studi di Torino)
Mireille Cifali
(Université de Genève, Switzerland)
Enza Colicchi †
(Università degli Studi di Messina)
Michele Corsi
(Università degli Studi di Macerata)
Jean-Marie Deketela
(Université Catholique de Louvain, Belgium)
Maria Del Mar Del Pozo
(Universidad de Alcalá, Spain)
Claudio Desinan
(Università degli Studi di Trieste)
Gaetano Domenici
(Università degli Studi Roma Tre)

Ines Dussel
(Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico)
Giuseppe Elia
(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")
Anikó Fehérvári
(Eötvös Loránd University, Budapest)
Consuelo Flecha García
(Universidad de Sevilla, Spain)
Franco Frabboni †
(Alma Mater Studiorum Università di Bologna)
Luciano Galliani
(Università degli Studi di Padova)
Antonio Genovese
(Alma Mater Studiorum Università di Bologna)
Alberto Granese
(Università degli Studi di Cagliari)
Larry A. Hickman
(Southern Illinois University di Cabondale USA)
José Antonio Ibáñez-Martín
(Universidad Complutense de Madrid, Spain)
Vanna Iori
(Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)
Tomas Kasper
(Technical University of Liberec, Czech Republic)
Panagiotis Kimourtzis
(University of the Aegean, Greece)
Cosimo Laneve †
(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")
Isabella Loiodice
(Università degli Studi di Foggia)
Umberto Margiotta †
(Università Ca' Foscari di Venezia)
Eva Matthes
(Universität Augsburg, Germany)
Concepcion Naval
(Universidad de Navarra, Spain)

András Németh
(Eötvös Loránd University Budapest, Hungary)
Paolo Orefice
(Università degli Studi di Firenze)
Joaquim Pintassilgo
(Universidade de Lisboa, Portugal)
Franca Pinto Minerva
(Università degli Studi di Foggia)
Simonetta Polenghi
(Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)
Teresa Pozo Llorente
(Universidad de Granada, Spain)
Karin Priem
(Université du Luxembourg)
Giuseppe Refrigeri
(Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale)
L. Rosabel Roig Vila
(Universidad de Alicante, Spain)
Luisa Santelli Beccegato
(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")
Noah Sobe
(Loyola University Chicago, USA)
Francesco Susi
(Università degli Studi Roma Tre)
Giuseppe Trebisacce
(Università della Calabria)
Simonetta Olivieri
(Università degli Studi di Firenze)
Diana Vidal
(Universidad de São Paulo, Brazil)
Isabelle Vinatier
(Université de Nantes, France)
Giuseppe Zanniello
(Università degli Studi di Palermo)

Editoriale

- 10 GABRIELLA D'APRILE - MARIA CRISTINA MORANDINI - CHIARA BERTOLINI - FLAVIA SANTOIANNI

Sezione monografica

- 19 MARINELLA ATTINÀ
La cultura della scuola: riflessioni e implicazioni pedagogiche per le sfide del presente | School culture: reflections and pedagogical implications for today's challenges
- 25 VITO BALZANO, GENNARO BALZANO
La cultura della cura come cultura della scuola | The culture of care as a culture of school
- 33 MARIA RITA MANCANIELLO, TIZIANA CHIAPPELLI
Fostering inclusive learning cultures through Successful Educational Actions (SEAs): evidence-based practices in formal and non-formal settings in Sicily | Promuovere culture di apprendimento inclusivo attraverso azioni educative di successo (SEA): pratiche basate sull'evidenza in contesti formali e non formali in Sicilia
- 41 MATTEO MORANDI
Intorno al concetto di "cultura scolastica": il contributo degli storici dell'educazione al dibattito epistemologico | Around the concept of "school culture": the contribution of historians of education to the epistemological debate
- 49 FRANCESCA DAVIDA PIZZIGONI
Nuove frontiere della ricerca sulla cultura materiale della scuola: il progetto Cata-LOH | New frontiers in research on the material culture of school: the Cata-LOH Project
- 58 GABRIELLA SEVESO
"Il nuovo re della luce e dell'ombra è per altro un buon re costituzionale": l'uso del cinema a scuola nei primi due decenni del Novecento | "The new king of light and shadow is a good constitutional king": the use of cinema at school in the first two decades of the 20th century
- 66 DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA
Colonial school culture: teaching in indigenous schools in Libya | La cultura scolastica coloniale: insegnare nelle scuole indigene in Libia
- 74 LAURA LANDI
Widespread Education e cultura scolastica: come e perché sostenere il cambiamento | Widespread Education and school culture: how and why we should support the shift
- 82 FRANCESCA BUCCINI
Progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi: una ricerca con i docenti dei percorsi formativi abilitanti | Inclusive learning environments: a study with teachers of qualifying training courses
- 92 LAURA PARIGI
Pluriclasse: scelta di ripiego o laboratorio di inclusione? Una rassegna narrativa della letteratura | Multi-grade classes: a fall-back option or a laboratory for inclusion? A narrative literature review
- 104 AGNESE VEZZANI
Le conversazioni degli studenti che affrontano a coppie compiti di comprensione del testo su supporto cartaceo e digitale: uno studio esplorativo | Students' conversations during paired text comprehension tasks on paper and using digital media: an exploratory study
- 113 SIMONE SEITZ, GIULIA CONSALVO
Dispositivi dialogici per lo sviluppo scolastico: il World Café nella ricerca su culture e pratiche educative | Dialogic approaches and school development: the World Café in research on school cultures and practices
- 120 MARIANGELA SCARPINI
Il Patrimonio culturale tra aule e musei: nuovi ambienti di apprendimento a favore delle competenze chiave di cittadinanza | Cultural heritage between classrooms and museums: new learning environments for key citizenship skills
- 127 GIUSEPPA CAPPUCCIO, MARTINA ALBANESE
Valutazione formativa e feedback. Analisi di un'esperienza di laboratorio di Docimologia | Formative assessment and feedback. Analysis of a laboratory experience in docimology

- 136 MAURIZIO GENTILE
Inclusive effects of an eight-week pilot program to teach literacy competence in primary and lower secondary school | Effetti inclusivi di un programma di otto settimane per lo sviluppo della competenza alfabetica-funzionale nel primo ciclo d'istruzione
- 145 ANGELA PIU, CINZIA ANGELINI
Riassumere con il supporto delle immagini. Un percorso di ricerca nella scuola primaria | How images can support summarizing processes: a research study in primary school
- 153 GIULIA PASTORI, VALENTINA PAGANI
Ripensare la cultura della scuola attraverso la Student Voice: partecipazione benessere e trasformazione educativa nella scuola secondaria di secondo grado | Rethinking school culture through Student Voice: participation, well-being, and educational transformation in upper secondary schools

Sezione Junior

- 162 CATERINA RAPINI
Sottobanco. Una *scoping review* sulla violenza di genere nella cultura scolastica | Between the lines. A scoping review on gender-based violence in school culture
- 169 GIUSY DENARO
Modelli educativi e didattici e costruzione della professionalità docente femminile. Il caso della Scuola Normale Femminile di Catania (1861-1914) | Educational and teaching models and the construction of the female teaching profession. The case of the Female Normal School of Catania (1861-1914)
- 176 YLENIA FALZONE
Intelligenza artificiale e ambienti di apprendimento: un caso di studio sull'uso di ChatGPT nella didattica | Artificial intelligence and learning environments: a case study on the use of ChatGPT in education
- 185 ALESSANDRA NATALINI
La valutazione descrittiva come feedback didattico: sperimentazioni nella scuola secondaria superiore | Descriptive assessment as educational feedback: experiments in upper secondary education

Miscellanea

- 191 ANNA BONDIOLI, ANDREA BOBBIO
Il gruppo Siped *Pedagogia dell'infanzia tra presente e passato (2014-2024)*. Analisi, bilanci, letture | Siped group on *Pedagogy of Childhood between past and present (2014-2024)*. Analyses, reviews, readings
- 198 STEFANO LENTINI
L'istruzione per i detenuti nel Regno d'Italia. Il caso della Casa di Pena di Porto Empedocle (1869-1881) | Education for inmates in the Kingdom of Italy. The case of the Penal Institution of Porto Empedocle (1869-1881)
- 207 FEDERICA DE CARLO
Potenziare la consapevolezza orientativa degli studenti attraverso Chatbot AI: esiti di un'esperienza pilota nella scuola secondaria di secondo grado | Enhancing students' awareness of guidance through an AI Chatbot: results from a pilot study in upper secondary education
- 217 SALVATORE MESSINA
Rappresentazione di generi e sessualità nell'era delle GenIA: approcci pedagogici alla mediatisazione dell'immaginario | Representations of gender and sexuality in the age of GenAI: pedagogical approaches to the mediatization of the collective imaginary
- 226 MARCO RONDONOTTI, FEDERICA EMANUEL
Assessment literacy e formazione continua: le posture valutative del personale docente | Assessment literacy and lifelong learning: the evaluative postures of teaching staff
- 234 ANNA CHIARA A. MASTROPASQUA, EMILIA RESTIGLIAN
Emergenze didattiche tra Italia e Sierra Leone: ripensare la scuola di fronte a crisi e trasformazioni | Educational emergencies between Italy and Sierra Leone: rethinking school in the face of crises and transformations

Indice

Recensioni

242 GIUSEPPE ZANNIELLO

244 ANDREA BOBBIO

246 ELENA ZIZIOLI

259 GIUSEPPE MILAN

Comitato di referee anno 2025

Agrusti Francesco	Università degli Studi Roma Tre	Maltese Pietro	Università degli Studi di Palermo
Alfieri Paolo,	Università Cattolica del Sacro Cuore	Marrone Andrea	Università degli Studi di Cagliari
Ambra Ferdinando Ivano	Università degli Studi di Napoli "Parthenope"	Meda Juri	Università degli Studi di Macerata
Amadini Monica	Università Cattolica del Sacro Cuore	Melcarne Claudio	Università degli Studi di Siena
Angelini Cinzia	Università degli Studi Roma Tre	Moretti Giovanni	Università degli Studi Roma Tre
Antonietti Maja	Università degli Studi di Parma	Muscarà Marinella	Università degli Studi di Enna "Kore"
Ascerini Anna	Università degli Studi di Macerata	Nuzzaci Antonella	Università degli Studi di Messina
Augschöll Annemarie	Libera Università di Bolzano	Odini Luca	Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
Barausse Alberto	Università degli Studi del Molise	Oliverio Stefano	Università degli Studi di Napoli "Federico II"
Batini Federico	Sapienza Università di Roma	Paciaroni Lucia	Università degli Studi di Macerata
Benvenuto Guido	Sapienza Università di Roma	Panciroli Chiara	Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Bianquin Nicole	Università della Valle d'Aosta	Parmigiani Davide	Università degli Studi di Genova
Bocci Fabio	Università degli Studi Roma Tre	Pezzano Teodora	Università della Calabria
Bocciolesi Enrico	Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"	Persi Rosella	Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
Boninelli Maria Luisa	Università degli Studi di Catania	Pinnelli Stefania	Università del Salento
Bove Chiara	Università degli Studi di Milano-Bicocca	Pintus Andrea	Università degli Studi di Parma
Breccia Alessandro	Università degli Studi di Pisa	Poce Antonella	Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"
Bufalino Giambattista	Università degli Studi di Catania	Polenghi Simonetta	Università Cattolica del Sacro Cuore
Calenda Marika	Università degli Studi della Basilicata	Pongiluppi Francesco	Università degli Studi di Torino
Cagnolati Antonella	Università degli Studi di Foggia	Potestio Andrea	Università degli Studi di Bergamo
Capperucci Davide	Università degli Studi di Firenze	Ranieri Maria	Università degli Studi di Firenze
Caprara Barbara	Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia	Raviolo Paolo	Università eCampus
Carlucci Paola	Università per Stranieri di Siena	Ricchiardi Paola	Università degli Studi di Torino
Cecchinato Graziano	Università degli Studi di Padova	Riva Maria Grazia	Università degli Studi di Milano-Bicocca
Cersosimo Rita	Università degli Studi di Genova	Romano Livia	Università degli Studi di Palermo
Ciasullo Alessandro	Università degli Studi di Napoli "Federico II"	Rossini Valeria	Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Cinotti Alessia	Università degli Studi di Milano-Bicocca	Salvarani Luana	Università degli Studi di Parma
Cinque Maria	Libera Università Maria SS. Assunta (LUMSA)	Sannipoli Moira	Università degli Studi di Perugia
Colazzo Salvatore	Università Telematica Mercatorum	Sarracino Fernando	Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli
Conte Mino	Università degli Studi di Padova	Scaglia Evelina	Università degli Studi di Bergamo
Corbi Enricomaria	Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli	Sciervi Irene	Università degli Studi di Firenze
Corsini Cristiano	Università degli Studi Roma Tre	Sindoni Caterina	Università degli Studi di Messina
D'Alessio Michelina	Università degli Studi della Basilicata	Sorzio Paolo	Università degli Studi di Trieste
D'Aprile Gabriella	Università degli Studi di Catania	Stillo Lisa	Università degli Studi Roma Tre
D'Arcangelo Marco Antonio	Università degli Studi dell'Aquila	Stramaglia Massimiliano	Università degli Studi di Macerata
D'Ascenzo Mirella	Alma Mater Studiorum Università di Bologna	Strongoli Raffaella	Università degli Studi di Catania
Damiani Valeria	Libera Università Maria SS. Assunta (LUMSA)	Targhetta Fabio	Università degli Studi di Macerata
Dato Daniela	Università degli Studi di Foggia	Togni Fabio	Università degli Studi di Firenze
Del Gobbo Giovanna	Università degli Studi di Firenze	Tomarchio Maria	Università degli Studi di Catania
Dello Prete Francesca	Università degli Studi di Firenze	Torlone Francesca	Università degli Studi di Firenze
De Rossi Marina	Università degli Studi di Padova	Torre Emanuel	Università degli Studi di Torino
Fabbro Francesco	Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"	Travaglini Roberto	Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
Fiorucci Massimiliano	Università degli Studi Roma Tre	Trinchero Roberto	Università degli Studi di Torino
Foschi Laura Carlotta	Università degli Studi di Padova	Vischi Alessandra	Università Cattolica del Sacro Cuore
Fredella Claudia	Università degli Studi di Milano-Bicocca	Volpicelli Maria	Università degli Studi di Catania
Gaudio Angelo	Università degli Studi di Udine	Weyland Beate Christine	Libera Università di Bolzano
Giunta Ines	Università Ca' Foscari Venezia	Zaggia Cristina	Università degli Studi di Padova
La Rosa Viviana	Università degli Studi di Enna "Kore"	Zanazzi Silvia	Università degli Studi di Ferrara
Lastrucci Emilio	Università degli Studi della Basilicata	Zecca Luisa	Università degli Studi di Milano-Bicocca
Lepri Chiara	Università degli Studi Roma Tre	Zuccoli Franca	Università degli Studi di Milano-Bicocca
Loiodice Isabella	Università degli Studi di Foggia		
Luppi Elena	Alma Mater Studiorum Università di Bologna		
Macinali Emiliano	Università degli Studi di Firenze		
Madrušan Elena	Università degli Studi di Torino		

Sintesi dei dati di referaggio dei numeri 2025/1 e 2025/2

Gli articoli referati nei 2 numeri usciti nel 2025 sono in totale 52. Di questi ne sono stati pubblicati 51 così distribuiti:
24 nel n. 2025/1; 27 nel n. 2025/2.

Gli articoli accettati senza modifiche da entrambi i referee sono stati 20/52 (38,5%).

Gli articoli accettati con modifiche da entrambi i referee sono stati 7/52 (13,5%).

Gli articoli che un referee ha accettato senza modifiche, ma per il quale l'altro ha chiesto modifiche sono stati 19/52 (36,5%).

Gli articoli rifiutati da un referee, ma accettati dall'altro referee senza modifiche sono stati 3/52 (5,7%); questi sono stati pubblicati dopo ricorso a un terzo referee.

Gli articoli rifiutati da un referee e per i quali l'altro referee ha chiesto modifiche sono stati 2/52 (3,8%); questo è stato pubblicato dopo ricorso a un terzo referee.

Gli articoli rifiutati da entrambi i referee sono stati 1/52 (2%).

Gli articoli pubblicati nella sezione monografica sono esito di un previo processo di selezione, ad opera dei quattro editors della sezione, che hanno valutato gli abstract inviati.

I verbali delle sedute di valutazione (2 per ogni numero) sono conservati.

Call **Essere e fare università**

Abstract inviati: 75

0 esclusi per ragioni formali

46 esclusi dalla valutazione ad opera del comitato degli editors (61,3%)

29 accettati (38,7%)

4 Autori/Autrici non hanno poi inviato l'articolo

Call **La cultura della scuola, tra esigenze curriculare e istanze di riforma**

Abstract inviati: 77

2 esclusi per ragioni formali (2,6%)

46 esclusi dalla valutazione ad opera del comitato degli editors (59,8%)

29 accettati (37,6%)

2 Autori/Autrici non hanno poi inviato l'articolo

Gabriella D'Aprile

Full Professor of General and Social Pedagogy | University of Catania | gabriella.daprise@unicat.it

Maria Cristina Morandini

Full Professor of History of Pedagogy and Education | University of Turin | maria.morandini@unito.it

Chiara Bertolini

Full Professor of Didactics and Special Pedagogy | University of Modena and Reggio Emilia | chiara.bertolini@unimore.it

Flavia Santoianni

Full Professor of Experimental Pedagogy | University of Naples Federico II | flavia.santoianni@unina.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: D'Aprile G. et alii (2025). Editorial. *Pedagogia oggi*, 23(2), 10-18.
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-01>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-022025-01>

ABSTRACT

The expression “school culture” encompasses a range of perspectives on the nature and function of schooling. From a theoretical standpoint, the term distinguishes between the culture produced and transmitted by the school system and the cultural frameworks that shape the conception of the learning environment. Contemporary pedagogical discourse underscores the need to configure the classroom as a space in which cultural production, democratic formation, and educational care take place.

Historically, the concept of school culture has generated numerous lines of inquiry which through adopting new sources have restored richness and complexity to the study of schooling. At a didactic level, the central challenge is to prepare students to be citizens of the future by strengthening teacher education through collaborative and participatory approaches. Through experimentation the concept is redefined in empirical terms through restructuring teaching methodologies, designing learning environments that promote effective practices, and establishing laboratories where pedagogical and experimental innovation can be applied.

L'espressione “cultura della scuola” si riferisce a molteplici prospettive e modi di pensare la scuola. Dal punto di vista teorico, la nozione distingue fra la cultura che il sistema scolastico propone, costruisce e veicola e le forme, anch'esse culturali, attraverso cui l'ambiente d'apprendimento viene concepito. Oggi la riflessione pedagogica insiste molto sulla necessità di fare dell'aula uno spazio di elaborazione culturale, di costruzione della vita democratica, di cura educativa. Declinato in una prospettiva storica, il tema ha poi generato, negli ultimi decenni, innumerevoli filoni d'indagine che, attraverso l'utilizzo di nuove fonti, hanno permesso di restituire alla scuola ricchezza e complessità. Sul piano didattico, la sfida è soprattutto quella di formare cittadini del futuro, intervenendo in primo luogo sulla preparazione degli insegnanti, mediante approcci collaborativi e partecipativi. In ambito sperimentale, si tratta invece di ridefinire empiricamente e scientificamente il concetto attraverso la ristrutturazione delle metodologie d'insegnamento, la progettazione di ambienti di apprendimento per lo sviluppo di buone pratiche e la creazione di laboratori applicativi dell'innovazione sperimentale e didattica.

Keywords: school as a space of cultural elaboration; educational care; collaborative and participatory teaching; experimental and methodological innovation.

Parole chiave: scuola come spazio di elaborazione culturale; cura educativa; didattica collaborativa e partecipativa; innovazione sperimentale e metodologica.

Oltre i confini del tradizionale ruolo formale: la scuola come luogo di umanizzazione

Beyond the boundaries of the traditional formal role:
school as a place of humanisation

Gabriella D'Aprile

Oggi la riflessione pedagogica affida alla scuola una funzione decisiva che oltrepassa i confini del suo tradizionale ruolo formale: essa non è più soltanto il luogo deputato alla trasmissione del sapere, ma diviene spazio di cura educativa, di elaborazione culturale e di progressiva costruzione della vita democratica.

In quanto istituzione pubblica della formazione, la scuola assume una responsabilità che si colloca, al tempo stesso, sul versante culturale e su quello politico. In questa dialettica trasformativa prende forma lo sguardo di questo numero monografico, che riconosce nella scuola uno spazio in cui s'intrecciano processi formativi, sociali, culturali e simbolici capaci di orientare la formazione delle nuove generazioni e i loro modi di “abitare” il mondo. La scuola si configura, in tal senso, come luogo di mediazione feconda: tra eredità e innovazione, tra ciò che è chiamata a custodire e ciò che è sollecitata a inaugurare, tra la cura del patrimonio culturale e della memoria storica e l'urgenza di dischiudere scenari capaci di intercettare e interpretare le istanze emergenti e i cambiamenti in atto. Interrogare la cultura formativa della scuola significa richiamare l'attenzione su ciò che ne sostiene e orienta il mandato: quell'insieme articolato di disposizioni curricolari, assetti organizzativo-istituzionali e trame relazionali che danno “forma” all'azione scolastica.

La cultura della scuola è, oggi più che mai, un campo dinamico e dialettico di tensioni propulsive, entro il quale l'istituzione educativa è sollecitata a ridefinire e rilanciare senza sosta la propria funzione pubblica. È in gioco non soltanto una riorganizzazione dei dispositivi scolastici, ma la credibilità stessa della scuola come istituzione capace di tenere insieme educazione, democrazia e futuro. Essa è chiamata a promuovere saperi, valori e relazioni per aprire possibilità di apprendimento e, insieme, a misurarsi con le sfide che attraversano il tempo presente: dalla dispersione scolastica alle molteplici forme di povertà educativa, dai processi multiculturali alle trasformazioni dell'ecosistema digitale, dalle questioni ecologiche e della sostenibilità che investono la vita collettiva ai processi inclusivi, fino alle emergenti fragilità emotive e psicosociali. In questo scenario, l'istituzione scolastica deve interrogare criticamente il proprio tessuto, con particolare attenzione alla struttura del curricolo, ai dispositivi didattico-formativi, alla qualità della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, ai processi di inclusione e di cittadinanza attiva, così come alle pratiche di orientamento formativo. Richiamando lo spirito più autentico della Costituzione italiana, nel solco dell'articolo 3, l'azione scolastica assume come obiettivo strategico non soltanto la rimozione di ogni ostacolo che possa impedire la piena e attiva partecipazione di tutte e di tutti, ma anche la creazione di condizioni materiali, simboliche e relazionali affinché le soggettività plurali, nelle differenze di genere, culturali e sociali, possano riconoscersi come portatrici di parola, di storia e di possibilità, rendendo così possibile il contrasto ai divari di accesso, di opportunità e di riconoscimento.

Grandi attese, in tale direzione, continuano a convergere sull'istituzione scolastica, sollecitata a interpretare e tradurre quell'idea di scuola che la riflessione pedagogica, da tempo, va delineando con crescente profondità e consapevolezza. In questa prospettiva, il tempo scolastico assume un significato radicalmente diverso rispetto alle metriche funzionalistiche che, in diverse stagioni, hanno tentato di ridurlo a semplice unità di rendimento o di prestazione. Il tempo della scuola andrebbe assunto come tempo di esperienza evolutiva: è questa la misura qualitativa capace di orientare, a tutti i livelli, una formazione autenticamente integrale. Ne consegue che il tempo scolastico non può essere trattato come variabile astratta o assoluta, ma va pensato come dimensione complessa in grado di contrastare l'azione semplificatrice di “metodiche

intellettualistiche” scandite da un tempo lineare e da un movimento monodirezionale. Una scuola non misura il proprio operato mediante processi di mera contabilizzazione delle prestazioni: è chiamata, piuttosto, a considerare altri criteri, orientati alla risposta ai bisogni reali dei soggetti in formazione, ai loro tempi interni, alla loro singolare storia di vita. Sganciare le stime di valore del lavoro scolastico dai dispositivi di produttività materiale, ereditati spesso in modo acritico da modelli organizzativi di matrice aziendale, rappresenta la prima e imprescindibile cifra distintiva di una scuola realmente inclusiva, orientata a una visione pienamente emancipante dell’istruzione. La scuola, nella sua più alta accezione, genera futuro. È questo un punto fermo da cui discende la possibilità stessa di immaginare una pratica scolastica inscritta in un autentico orizzonte democratico. In taluni casi, la scuola può letteralmente “salvare la vita”: la sua forza risiede nel rendere possibile ciò che prima non lo era, nel sostenere l’emergere di soggettività che si scoprono agenti di cambiamento.

In tale cornice, l’utopia ha pieno diritto di cittadinanza. La capacità di intravedere almeno alcuni tra quei “non luoghi” di necessario cambiamento rappresenta oggi una delle più urgenti emergenze scolastiche. È proprio su questo sfondo che torna alla ribalta un nodo teorico, tutt’altro che secondario. La dicotomia “educare o istruire”, già ampiamente problematizzata da una solida tradizione pedagogica, rivelatrice del rischio di una polarizzazione concettuale fuorviante, torna oggi di stringente attualità. Entro questo orizzonte riemerge, con rinnovata urgenza, una questione che ne rivela tuttora la portata critica: “istruire è educare” oppure “istruire e educare”? Non si tratta di una semplice alternativa terminologica, né di una disputa nominalistica, bensì di un nodo teoretico che interroga in profondità il mandato stesso della scuola. La congiunzione che lega o distingue i due verbi non assolve a una funzione meramente sintattica: essa orienta una visione del processo formativo, dischiude o restringe l’orizzonte dell’azione educativa, inscrive la pratica scolastica entro differenti posture epistemologiche e politiche. Assumere che istruire coincida con educare implica una sovrapposizione dei piani che rischia di appiattire l’esperienza educativa sulla dimensione dell’insegnamento; affermare invece una “e” relazionale, non separativa ma tensionale, consente di pensare istruzione e educazione come dimensioni distinte e insieme inseparabili, chiamate a co-agire senza confondersi. È in questo spazio di relazione che la pedagogia è sollecitata a prendere posizione, sottraendosi tanto alla logica della contrapposizione quanto a quella della riduzione. La questione non è, dunque, se la scuola debba scegliere tra istruire o educare, ma come tenere insieme, in forma non additiva ma dialettica, la trasmissione dei saperi e la formazione delle soggettività, riconoscendo in tale intreccio il cuore autentico della sua funzione pubblica e democratica. Questa tensione, che restituiscce alla scuola la sua dignità di istituzione “trasformativa”, trova eco nelle parole di un grande classico della pedagogia attiva. Nel quadro della più ampia opera di promozione del movimento internazionale dell’*Éducation nouvelle*, impegnato a rinnovare il senso della scuola come luogo di formazione integrale e di vita comunitaria, Adolphe Ferrière formulava, nel 1920, un appello di sorprendente attualità nel volume *Transformons l’école*: un imperativo essenziale, una chiamata che ancora oggi risuona come monito. Le traiettorie di ricerca e le tematiche affrontate nei contributi raccolti, pur nella loro eterogeneità di approcci e di oggetti di indagine, convergono nell’indicare un orizzonte comune: la necessità di restituire alla scuola il suo statuto di istituzione formativa, di luogo di cura educativa e di responsabilità democratica, in grado di tenere insieme istruzione e educazione entro una visione umanizzante dell’esperienza scolastica.

Storie “culturali” della scuola: una pluralità di sguardi

“Cultural” history of the school: a plurality of perspectives

Maria Cristina Morandini

Negli ultimi trent’anni la storia della scuola, nazionale e locale (D’Ascenzo, 2012), è stata studiata da una pluralità di prospettive e angolature che da un lato hanno evidenziato la ricchezza e la complessità di un’istituzione educativa al crocevia della storia politica, socio-economica, culturale e religiosa (Cipolla 1969/2012; Pazzaglia, 2003), dall’altro hanno posto l’accento sulla vita quotidiana all’interno delle aule, nel superamento di una visione circoscritta ai modelli pedagogici, alla legislazione e all’assetto del sistema scolastico (Julia, 1995; Da Silva, Meda, De Souza, 2021). Si è delineata, così, una concezione di cultura scolastica che, come ricorda Matteo Morandi nel suo articolo, si configura come l’insieme di contenuti, gesti e rappresentazioni del sapere elaborato a scuola nel corso dei secoli, non in una logica di semplice trasmissione di conoscenze, ma di costruzione nel tempo attraverso la definizione del *curriculum* e delle materie d’insegnamento.

In questo orizzonte, si sono sviluppati nuovi e innumerevoli filoni di ricerca che, come sottolineato in alcune sintesi di ampio respiro (Sani, 2008; Polenghi, Meda, 2021), contribuiscono a restituire un’immagine poliedrica della realtà scolastica grazie anche all’ausilio di tipologie di fonti totalmente o in parte inesplorate: dall’iconografia al materiale didattico; dalla memorialistica alle testimonianze orali; dalla monumentalistica ai premi e alle onorificenze. Si tratta di un patrimonio storico-educativo che, conservato all’interno dei musei della scuola e dell’educazione o presso le istituzioni scolastiche stesse e valorizzato dalla società scientifica Sipse (<http://www.sipse.eu>), è declinabile su un triplice piano: della ricerca come occasione di arricchimento degli studi della comunità italiana e internazionale; della didattica nella prospettiva non solo di ricostruire le metodologie di insegnamento del passato, ma anche in quella di favorire, in modo originale e accattivante, l’apprendimento nel presente; della *public history* come strumento di divulgazione sul territorio di una conoscenza critica e consapevole della storia della comunità di appartenenza nell’intento di promuovere un processo di cittadinanza attiva e democratica.

L’idea di una scuola non come monade isolata, ma come microcosmo in grado di intercettare e di riflettere le esigenze del più ampio contesto in cui si colloca è evidente nei contributi di Giusy Denaro e di Domenico Francesco Elia. La studiosa, nel ripercorrere la storia della Scuola normale “Giuseppina Turrisi-Colonna” di Catania con particolare riferimento al *curriculum* e alle pratiche didattiche, mostra con chiarezza come il modello pedagogico e il percorso formativo proposti alle future maestre siano espressione di una precisa visione culturale della donna e del suo ruolo nella società. Allo stesso modo Elia, nell’approfondire l’operato dell’insegnante in una realtà coloniale come quella libica, pone l’accento sull’inevitabile intreccio tra offerta educativa e percezione della professionalità docente da un lato e propaganda ideologica e costruzione dell’immaginario collettivo dall’altro, all’interno di una difficile interazione tra territori e comunità differenti per storia, cultura e tradizione.

La ricostruzione della realtà scolastica, nella dimensione concreta e quotidiana, implica uno studio che, oltre alla didattica, prenda in esame gli spazi di apprendimento, i vissuti e le relazioni tra i diversi attori del processo educativo (insegnanti, alunni, famiglie, autorità scolastiche). Nel primo ambito rientrano le ricerche relative ai programmi scolastici, alle singole discipline, alle metodologie d’insegnamento, alle tecnologie educative, agli strumenti di valutazione, ai manuali e all’editoria scolastica, alle collezioni e agli oggetti didattici, presentati anche all’interno di mostre didattiche e di esposizioni universali. Tra le fonti più innovative che consentono di approfondire questi aspetti figurano il cinema e i cataloghi commerciali delle ditte produttrici di sussidi per la scuola, oggetto d’indagine degli articoli di Gabriella Seveso e Francesca Davida Pizzigoni. Se la prima sottolinea l’importante contributo rappresentato dall’utilizzo dei film

in classe come strumento per svecchiare, a inizio Novecento, il tradizionale insegnamento basato sulle lezioni frontali e per proporre, attraverso una differente modalità di comunicazione, contenuti disciplinari o temi educativi, la seconda illustra una metodologia che valorizza le potenzialità dell'intelligenza artificiale nello studio del catalogo come fonte all'interno di un progetto sperimentale avviato presso la sede universitaria di Torino (*Cata-LOH, Catalogues for researching Learning Objects and their History*), evidenziando la capacità di tale sistema di mettere a disposizione una pluralità di nuovi dati sulle fonti materiali scolastiche e di contribuire all'innovazione della ricerca storico-educativa.

Rispetto al filone di ricerca riferito agli spazi di apprendimento lo studio della cultura materiale scolastica non ha trascurato l'edilizia e gli arredi scolastici con una particolare attenzione all'elemento principale costituito dal banco (Viola, 2018; Meda, 2016). Le memorie autobiografiche, edite e inedite, e i racconti orali degli insegnanti e degli ex alunni hanno contribuito, invece, a far luce su aspetti importanti della vita scolastica che non traspaziono dai documenti ufficiali: dalla precarietà economica alle difficoltà psicologiche legate alla solitudine, allo sradicamento dai propri affetti, ai pregiudizi di genere; dall'idea di disciplina alle tipologie di castighi e punizioni (Morandini, 2017). Le più recenti ricerche sulla celebrazione di istituzioni educative e di uomini di scuola attraverso gli studi sulle commemorazioni di anniversari, sulle inaugurazioni di targhe e monumenti, sull'emissione di francobolli e sulle ceremonie per il conferimento di medaglie completano il quadro restituendo la memoria pubblica, cioè la percezione della scuola da parte degli enti locali e della società civile in uno specifico contesto e in un determinato periodo storico (<https://www.memoriascolastica.it/>).

Gli articoli di carattere storico-educativo pubblicati all'interno di questo numero della rivista, oltre a essere rappresentativi della ricchezza ed eterogeneità delle ricerche di settore, offrono originali e interessanti spunti per l'individuazione e l'approfondimento di ulteriori piste di indagine: mostrano, infatti, ambiti esplorati solo in superficie e lasciano intuire l'esistenza di terreni incolti.

Riferimenti bibliografici

- Cipolla C.M. (2012). *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Trad. it. Bologna: Il Mulino (ed. orig. 1969).
- D'Ascenzo M. (2013). La storia della scuola tra storia locale e storia generale. In H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca* (vol. I, pp. 279-290). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Gaspar V.L., Meda J., De Souza G. (2021). The Material Turn in the History of Education. *Educació i Historia*, 38: 9-10.
- Julia D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, 31(sup. 1): 353-382.
- Meda, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Meda J., Polenghi S. (2021). From Educational Theories to School Materialities: The Genesis of the Material History of School in Italy (1990-2020). *Educació i Historia*, 38: 55-77.
- Morandini M.C. (2017). Telling a Story. Telling One's Own Story: Teachers' Diaries and Autobiographical Memories as Sources for a Collective History. In C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories: New Trends in the History of Education* (pp. 115-127). Cham: Springer.
- Pazzaglia L. (ed.) (2003). *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*. Brescia: La Scuola.
- Sani R. (2008). Nuove tendenze nella ricerca storico-educativa. In S.S. Macchietti, G. Serafini (eds.), *La ricerca sull'educazione tra pedagogia e storia* (pp. 67-75). Lecce: Pensa Multimedia.
- Viola V (2018). Processi di scolarizzazione e spazi rurali: l'edilizia scolastica per le scuole rurali. In A. Barausse, M. D'Alessio (eds.), *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà* (pp. 65-92.). Lecce: Pensa Multimedia.

Innovare l'insegnamento per formare i cittadini del domani: una questione didattica

Innovating teaching to educate tomorrow's citizens: an didactic issue

Chiara Bertolini

In che modo la scuola di oggi può crescere i cittadini che domani dovranno rispondere a sfide nuove rispetto a quelle del passato? È attorno a questo interrogativo che i contributi della sezione monografica cercano di riflettere per indicare possibili piste di lavoro.

Per gli studiosi della didattica, questa domanda non è nuova. Anzi, la didattica nasce proprio con Comenio (1657/2015), quando afferma che sia possibile insegnare tutto a tutti. La didattica è quel filone delle scienze dell'educazione che si occupa e preoccupa proprio di studiare il "cosa" e il "come" insegnare.

La trasposizione didattica è il momento ma anche lo strumento epistemologico che permette di scegliere il "cosa", ossia che – a seconda dei soggetti in apprendimento, della loro età, del loro sviluppo cognitivo, delle loro conoscenze, delle loro abilità... – sceglie del "sapere sapiente" quali elementi far diventare oggetto del processo di insegnamento-apprendimento (Chevallard, 1985/1991).

La mediazione didattica (Damiano, 2013), invece, si preoccupa maggiormente del "come" favorire l'apprendimento in ciascun soggetto. Occorre precisare che il prodotto dell'azione d'insegnamento non è tanto l'apprendimento di per sé, dal momento che dipende da svariati aspetti tra i quali trova posto la disponibilità ad apprendere, che ha a che fare anche con la sfera emotiva di ciascun allievo (Blandino, Granieri, 1995). Il prodotto dell'azione didattica è piuttosto e proprio la mediazione didattica. Essa consiste nel regolare contemporaneamente la distanza/vicinanza di due poli su altrettanti assi. Da un lato, vi è l'asse contenuto da apprendere-allievi, dall'altro quello tra la realtà (per quella che è) e la rappresentazione della realtà che può essere utilizzata per sostenere gli apprendimenti. Rimanendo su quest'ultimo asse, è possibile individuare quattro differenti mediatori.

Passando da quello in cui la distanza tra la realtà e la rappresentazione della realtà è minima a quello in cui è massima, i mediatori si distinguono in attivi, analogici, iconici e simbolici.

Non esiste un mediatore migliore in assoluto di un altro. L'insegnante deve avvicinare l'apprendente al contenuto andando a scegliere e a combinare i differenti mediatori, cercando d'individuare l'"incastro" perfetto (o quasi) tra la complessità del contenuto e la prontezza di chi apprende.

Questo discorso per certi versi diventa più complesso quando non è più sufficiente pensare alla scuola come il contesto che sostiene l'acquisizione di saperi e di saper fare. Dal 2006 l'Europa, poi dal 2012 l'Italia chiedono alla scuola di impegnarsi nello sviluppare nei bambini e nei ragazzi le competenze chiave per la vita. Questo significa, dunque, che la scuola deve certamente continuare a sostenere l'apprendimento di conoscenze e abilità, ma deve anche fare uno sforzo ulteriore: quello di sostenere i bambini e i ragazzi nell'imparare a usare quei saperi e quei saper fare per affrontare e risolvere situazioni problematiche tipiche delle loro rispettive età.

In che modo, allora, la scuola può supportare lo sviluppo delle competenze per la vita? Benché gli studi e le sperimentazioni sulla didattica per competenze non siano certamente agli arbori, nella quotidianità, tanta parte della scuola fa ancora fatica ad allontanarsi da una didattica tradizionale per approdare a una didattica del fare.

I contributi di area Paed-02/A della sezione sonografica cercano di rispondere a questo quesito. La chiave di volta pare essere la formazione degli insegnanti, una formazione che dovrebbe essere trasformativa (Merizow, 1991), ossia capace di cambiare sia i saperi sia le pratiche dei docenti. Ma quando una formazione diventa tale? Gli articoli di questo numero monografico propongono percorsi formativi certamente non di tipo trasmisivo. Riferiscono, piuttosto, di ricerche collaborative e di ricerche partecipative. Gli

studi sullo sviluppo professionale degli insegnanti, infatti, riconoscono la scarsa efficacia di modelli formativi basati su un rapporto asimmetrico tra il formatore esperto in un certo ambito e gli insegnanti (Kennedy, 2005). I percorsi formativi, invece, in cui gli esperti e i docenti si pongono su un piano di simmetria, giocando ruoli diversi ma per certi aspetti complementari, paiono essere più efficaci (Asquini, 2018). Perché la pratica si trasformi è importante modificare i saperi degli insegnanti, talvolta espliciti altre volte impliciti, alla base delle azioni didattiche. Il cambiamento, inteso come innovazione, è da concepire come una modifica dell'abituale modo di "fare scuola" condotta in modo intenzionale per rispondere a un bisogno. L'innovazione didattica, dunque, richiede la trasformazione, che non è da pensare come un "cambiare tanto per cambiare" quanto piuttosto apportare alcune modifiche rispetto al consueto e abituale, pensate per superare o migliorare alcune criticità riconosciute (Cardarello, 2019).

Come sostenere negli insegnanti la crescita di una propensione al cambiamento per il miglioramento? Il cambiamento richiede fatica ed energia. I docenti sono tanto più disponibili a cambiare e a mettersi in gioco quanto più riconoscono criticità nella loro pratica didattica. La ricerca partecipativa prevede un dialogo e uno scambio continuo tra l'esperto-formatore e gli insegnanti, capace di sostenere lo sviluppo di un'abitudine a riflettere sulle proprie pratiche (Schön, 1983/1993). È la continua e onesta riflessione sulle proprie azioni didattiche in un contesto non giudicante di ricerca partecipativa che può portare l'insegnante al riconoscimento di criticità nel processo di insegnamento-apprendimento, che potremmo anche intendere come "ostacoli generativi" (Perrenoud, 2000/2003). Il riconoscimento da parte dell'insegnante che la propria azione didattica dia luogo a ostacoli rende il docente disponibile a cambiare alcuni aspetti della propria pratica, allo scopo di migliorare il processo di insegnamento-apprendimento (Hargreaves, 1998). Possiamo pensare a tale "ostacolo generativo" come la miccia che dà avvio e sostiene l'innovazione didattica.

Alcuni contributi di questo numero monografico documentano modalità formativa che vedono l'incontro, il confronto e il dialogo tra contesti educativi formali, non formali e informali come occasioni in grado di mettere in crisi alcune convinzioni degli insegnanti, che cominciano a pensare che sia possibile "fare scuola" anche attraverso modalità differenti dalle abituali, ma più capaci di coinvolgere e sostenere gli apprendimenti di tutti gli studenti e di tutte le studentesse verso una scuola più inclusiva ed equa.

A tal proposito, i contributi a più voci sottolineano l'importanza di predisporre adeguati ambienti di apprendimento, dove trovano posto le didattiche centrate sugli studenti (Weimer, 2002), come la didattica laboratoriale, il *cooperative learning* e il *peer tutoring*.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Blandino G., Granieri B. (1995). *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cardarello R. (2019). Osservazione e laboratori nella formazione. In Ufficio scolastico regionale Emilia Romagna (ed.), *Essere docenti in Emilia-Romagna, 2018-2019*. Guida informativa per docenti in periodo di formazione e prova (pp. 53-62). Napoli: Tecnodid.
- Chevallard Y. (1991²). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage (1^a ed. 1985).
- Comenius J.A. (2015). *Didactica Magna*. Ed. a cura di G. Chiosso, Torino: Utet (ed. orig. 1657).
- Damiano E. (con Giannandrea L. et alii) (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Hargreaves A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8): 835-854.
- Kennedy M.M. (2005). Models of Continuing Professional Development: A Framework for Analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2): 235-250.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perrenoud P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Trad. it. Roma: Anicia (ed. orig. 2000).
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Trad. it. Bari: Dedalo (ed. orig. 1983).
- Weimer M. (2002). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Una possibile “cultura sperimentale della scuola”

A possible “experimental school culture”

Flavia Santoianni

Il concetto di cultura della scuola come argomento di interesse pedagogico nasce negli anni Settanta nel mondo anglosassone per esprimere un’idea di scuola come organizzazione culturale oltre che amministrativa (Jackson, 1968; Sarason, 1971); tra gli anni Ottanta e Novanta, la cultura della scuola diventa un oggetto di studio consolidato (Deal, Peterson, 1999) per valutarne l’impatto nel clima educativo, influenzato dalla progettazione degli ambienti di apprendimento che ne regolano le *learning atmospheres* (Sequeiros, 2011), nonché dalle pratiche didattiche, dalla professionalità dei docenti e dal coinvolgimento degli studenti.

Clearly the teacher is not the only agent [...] there is also a well-established peer culture which is connected to activities outside the school and which operates internally to reduce discomfort (Jackson, 1968, p. 154).

Culture affects all aspects of a school. It influences [...] the type of instruction valued, how professional development is viewed, and the shared commitment shooting to assuring all students learn (Deal, Peterson, 1999, p. 14).

Se la scuola può essere considerata una comunità di pratica (Wenger, 1998; Wenger *et alii*, 2002) dove le strategie del corpo docente al suo interno, e degli insegnanti con gli studenti, vengono continuamente ristrutturate, gli aspetti culturali del contesto sociale in cui si trova (Dewey, 1916) avranno un influsso sulla cultura interna che definisce le sue pratiche, così come lo avranno i punti di vista, esplicativi e impliciti, di chi vi partecipa.

Dal punto di vista sperimentale della pedagogia, si tratta di ridefinire in modo empirico e scientifico il concetto di cultura della scuola attraverso la ristrutturazione delle metodologie di insegnamento, la progettazione di ambienti di apprendimento per lo sviluppo di buone pratiche e l’idea di scuola come laboratorio applicativo dell’innovazione sperimentale e metodologica.

I possibili criteri regolativi di una “cultura sperimentale della scuola” sono variabili e dinamici; interpretano le relazioni educative come processi attivi, generativi di co-costruzione di conoscenze e di competenze, elementi catalizzatori per l’educabilità.

La pedagogia sperimentale gioca il ruolo di motore di innovazione educativa attraverso procedure scientifiche per l’individuazione di strumenti teorici e metodologici per una scuola che sviluppi in modo personalizzato le potenzialità individuali e la formazione autonoma e critica, rimodulando in tal senso i processi di rilevazione, misurazione, verifica e valutazione dei fattori in gioco negli ambienti di apprendimento evolutivi.

Albanese e Cappuccio applicano in questa sezione monografica i processi di valutazione nella pratica didattica, nei suoi aspetti di co-costruzione degli apprendimenti e di attenzione al *feedback* nella relazione di insegnamento e di apprendimento, per un’analisi cognitiva e metacognitiva che partecipi all’implementazione di criteri di valutazione autentica. Il passaggio da una valutazione misurativa a una valutazione formativa e infine riflessiva e metacognitiva viene ripreso in Rondonotti ed Emanuel. Investire nella formazione iniziale e in servizio del personale docente significa tradurre il concetto di valutazione in una competenza professionale con la quale i docenti possono acquisire strumenti concettuali per padroneggiare le pratiche di valutazione. L’equità valutativa favorisce l’autoregolazione degli apprendimenti che in Natalini diventa un modo per incentivare pratiche di autovalutazione e valutazione tra pari, sviluppando autonomia, autoefficacia e motivazione intrinseca.

La scuola diventa così luogo di produzione culturale, motore organizzativo, socioeconomico e istituzionale dell'educazione; contesto di applicazione sperimentale e metodologica possibile, cioè realizzabile, delle pratiche e politiche introdotte per l'equità e la qualità dei sistemi educativi e formativi, affinché la scuola stessa divenga protagonista dell'immersione degli studenti e dei docenti nel patrimonio culturale materiale e immateriale più avanzato in ambito nazionale e internazionale.

Il *focus* sul tessuto sociale, in senso multiculturale, viene ripreso in Mastropasqua e Restigian, dove si esplora il significato e il potenziale educativo del concetto di emergenza come fattore di trasformazione. Se l'educazione può rappresentare un rischio intenzionale, significa anche agire criticamente nei contesti vulnerabili dove possono emergere crisi. L'approccio trasformativo all'emergenza ripensa le azioni educative per rinforzare le competenze degli insegnanti verso la resilienza e approfondisce il significato di concetti come flessibilità, empatia, alleanza per affrontare l'imprevedibile delle situazioni formative e trasformarlo in opportunità educativa.

Cambiano la progettazione degli spazi come ambienti di apprendimento; i tempi e i modi del loro utilizzo, che può comprendere le tecnologie per l'insegnamento; l'attenzione verso il soggetto che apprende come incorporato in una cultura della scuola situata e distribuita; l'osservazione delle interazioni tra docenti e studenti nella concretezza delle prassi scolastiche.

Gli apprendimenti diventano centrati sullo studente e cooperativi, come in Gentile, dove un approccio didattico integrato di lettura e scrittura si è mostrato essere funzionale, in relazione a processi di comprensione e di produzione di testi, all'incremento di autoefficacia nel leggere e scrivere. Lo studio è stato condotto prendendo in esame numerose differenze, tra studenti di scuola primaria e secondaria, con eventuali bisogni educativi speciali, con competenze di diverso livello, in contesti rurali e urbani di varie dimensioni.

L'attenzione verso la sfera cognitiva nei suoi molteplici aspetti approfondisce in Piu e Angelini la costruzione dei significati attraverso l'incontro tra la capacità di riassumere e la comunicazione visiva. Le immagini possono attivare le conoscenze pregresse e favorire la costruzione di modelli mentali, creando così le condizioni favorevoli per individuare le informazioni principali all'interno di un testo? Altre domande di ricerca includono la dimensione cognitiva all'interno di cornici interpretative più ampie, nelle quali il discorso su un modello educativo trasformativo investe anche le pratiche partecipative, la corresponsabilità educativa, il benessere, l'inclusione, l'*agency* studentesca e la partecipazione democratica come in Pastori e Pagani.

Pensare la cultura della scuola significa ripensare la relazione educativa come processo integrale dello sviluppo umano, orientata verso il cambiamento autentico, l'equità valutativa, la personalizzazione degli apprendimenti attivi, l'inclusione e la promozione della competenza professionale.

Pensare una "cultura sperimentale della scuola" significa ripensare la relazione educativa con un orientamento scientifico che supporti l'innesto di concetti per l'educabilità (Santoianni, 2025) come flessibilità, autoefficacia, attenzione ai *feedback*, attività, variabilità, dinamicità nella comunità di pratica della scuola, per affrontare l'imprevedibile nella formazione come processo generativo di teorie, metodologie e strumenti concreti nella ricerca pedagogica sperimentale.

Riferimenti bibliografici

- Deal T.E., Peterson K.D. (1999). *Shaping School Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey J. (1916). *Democracy and education*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Jackson P.W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Santoianni F. (2025). Criteri bioeducativi per la formazione adattiva nei contesti di povertà educativa. In *Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educativa e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi* (pp. 27-34). Lecce: Pensa Multimedia.
- Sarason S.B. (1971). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sequeiros P. (2011). The Social Weaving of a Reading Atmosphere. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(4): 261-270.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard: Harvard Press.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

La cultura della scuola: riflessioni e implicazioni pedagogiche per le sfide del presente

School culture: reflections and pedagogical implications for today's challenges

Marinella Attinà

Full Professor of General and Social Pedagogy, Department of Human, Philosophical and Educational Sciences, University of Salerno, mattina@unisa.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Attinà M. (2025). School culture: reflections and pedagogical implications for today's challenges. *Pedagogia oggi*, 23(2), 19-24.

<https://doi.org/10.7346/PO-022025-02>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-02>

ABSTRACT

Dealing with a polysemic concept such as school culture, which implies recourse to certain preliminary operations, is not an easy process. Although "school culture" as a construct has been the subject of many theoretical reflections, two interpretative readings seem particularly relevant: the first involves overcoming a cultural model as a form of training and acculturation; the other entails arriving at an idea of culture understood as a form of education that can re-centralize a "School of the Constitution" while retaining the ability to emancipate and support pupils in the autonomous production of culture. It seems appropriate to adopt a wide-angle perspective (Balducci, 2006) that emphasizes the long-term formative effects, that is, the outcome of the course of an entire school grade. Lastly, returning to the suggestions of Scurati (1973/2021) and reasserting the centrality of the reflections of Malavasi (2020), the essay will propose to promote a school curriculum culture that is able to present itself as an instrument of organic connection between scholastic and extra-scholastic elements.

Non appare semplice confrontarsi con un concetto polisemico come quello di cultura scolastica che implica alcune operazioni preliminari. Sebbene la "cultura della scuola" sia stato un costrutto sottoposto a molteplici riflessioni teoriche, due appaiono le letture interpretative particolarmente rilevanti: da un lato, il superamento di un modello culturale come forma di addestramento e di acculturazione; dall'altro, l'approdo a un'idea di cultura da intendersi come "forma dell'educazione" che ricentralizzi una "scuola della Costituzione", in grado di emancipare e di supportare gli allievi nella produzione autonoma della cultura. Sembra opportuno adottare una prospettiva grandangolare (Balducci, 2006) che ponga l'accento sugli effetti formativi di lungo termine ossia sull'esito del percorso di un intero grado scolastico. Recuperando le suggestioni di Scurati (1973/2021) e ri-centralizzando le riflessioni di Malavasi (2020), il saggio si proporrà di promuovere una cultura del curricolo che sappia porsi come strumento di raccordo organico tra la dimensione scolastica e quella extrascolastica.

Keywords: school culture, engaged pedagogy, school curriculum, curriculum culture, cognitive democracy

Parole chiave: cultura della scuola, pedagogia impegnata, curricolo, cultura del curricolo, democrazia cognitiva

Received: September 12, 2025
Accepted: October 16, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Marinella Attinà, mattina@unisa.it

1. Cultura, cultura dell'educazione, cultura della scuola: alcune considerazioni preliminari

Il lemma *cultura*, già nella sua generalissima accezione, appare fortemente ambiguo. Cosa connota oggi ciò che pensiamo, definiamo, evochiamo come *cultura*? Un termine, dunque, diversamente connotato rispetto alla diversificazione degli sguardi disciplinari utilizzati. Tra le diverse definizioni piace ricordare quella classica, segnatamente antropologica, del concetto di cultura offerta da Boas:

la cultura in sé è polimorfa. Essa comprende la moltitudine dei rapporti tra uomo e natura [...]. Un secondo ampio gruppo di fenomeni culturali si riferisce all'interrelazione tra i membri della stessa società e tra quelli che appartengono a società diverse. Vi sono compresi i vincoli familiari e tribali e quelli di una varietà di gruppi sociali come pure i vari ranghi sociali e i vari gruppi di influenza, i rapporti tra i sessi e tra vecchi e giovani; e in società più complesse l'intera organizzazione politica e religiosa. Un terzo gruppo [...] sono di natura intellettuale e emozionale e possono esprimersi sia nel pensiero sia nei sentimenti, che nell'azione. Esse comprendono tutti gli atteggiamenti razionali e le valutazioni che noi includiamo sotto il nome di etica, estetica e religione (Boas, 1972, p. 102).

Questa accezione di cultura espressa anche dall'inglese *Culture* e dal tedesco *Kultur*, come molte altre definizioni di cultura che in tale sede tralasciamo, sta a indicare l'insieme delle manifestazioni vitali e riflesse di un gruppo umano e di un popolo.

Nello spingere la riflessione su un piano squisitamente pedagogico, non possiamo sottacere la prospettiva antropo-culturale offerta da Cassirer (1923/2015) secondo il quale l'uomo è animale culturale produttore di simboli culturali e produttore di artefatti, vive in un contesto storico-sociale che ne fa un prodotto della cultura e, allo stesso tempo, un produttore della propria capacità di sopravvivenza e di potenziamento. Nella prospettiva cassiriana il concetto di cultura assume, dunque, un significato estensivo, non limitato al solo conoscere, ma aperto a un esperire attraverso formazioni simboliche significative come il mito, l'arte, il linguaggio, la religione. Il simbolo ha infatti un carattere intrinsecamente espressivo capace di andare oltre la mera funzionalità.

Ci si avvicina, lungo questa direzione, seppur con alcune differenze, a quella prospettiva culturalista cara a Bruner che interesserà fortemente la discorsività pedagogica e, segnatamente, una cultura dell'educazione volta a indicare, come si evince dal sottotitolo del saggio *La cultura dell'educazione*, "nuovi orizzonti per la scuola".

Il pedagogista americano, nel sottoporre a dura critica l'approccio computazionalista all'educazione, senza per questo rifiutarne le acquisizioni, nel celebre saggio sopra menzionato definisce la cultura *superorganica* in quanto la mente senza cultura non potrebbe esistere; è la cultura, infatti, che, con i suoi sistemi simbolici, fornisce gli strumenti per organizzare e per capire la realtà in forme comunicabili.

La cultura, dunque, scrive Bruner

pur essendo essa stessa una creazione dell'uomo, al tempo stesso plasma e rende possibile l'attività di una mente tipicamente umana. Da questo punto di vista l'apprendimento e il pensiero sono sempre situati in un contesto culturale e dipendono sempre dall'utilizzazione di risorse culturali (1997, p. 17).

Il culturalismo, dunque, lungo questa direzione euristica muove dalla premessa che l'educazione non può essere intesa come un'isola ma è parte integrante del continente della cultura ed è duplice il suo compito:

Sul versante macro guarda alla cultura come sistema di valori, di diritti, di scambi, di obblighi, di opportunità, di potere. Sul versante "micro", esamina come le richieste di un sistema culturale influenzano coloro che devono operare al suo interno [...] La scuola non può mai essere considerata culturalmente indipendente. Cosa insegna, quali modi di pensiero e quali registri linguistici effettivamente coltiva nei suoi alunni, non possono essere isolati dalla posizione che ha la scuola nella vita e nella cultura dei suoi studenti. Perché il curricolo di una scuola non riguarda solo degli argomenti. Il principale contenuto della scuola, vista culturalmente, è la scuola stessa (Bruner, 1997, pp. 25 e 41).

Questo ultimo passaggio antologico offre la sponda per tentare di circoscrivere le successive riflessioni alla disamina del concetto di *cultura della scuola* e delle sue forme di risonanza con le forme del curricolo.

2. Una cultura scolastica possibile

Se, come affermato nell'incipit di queste note, è difficile dare una definizione e una interpretazione univoca e esaustiva di cultura, ancor di più, forse, appare difficile, oggi, confrontarsi con un concetto polisemico come quello di *cultura scolastica* che implica il ricorso ad alcune operazioni preliminari. Il passaggio, infatti, da una scuola magistrocentrica ad un modello formativo policentrico integrato (Attinà, 2020) ha comportato la necessità di risignificare la *cultura* quale *termine prisma* di una pedagogia *critica ed impegnata*. È quanto suggerito recentemente da bell hooks, autrice americana di testi particolarmente rilevanti e significativi volti a testimoniare l'impegno per la difesa dei diritti civili, per tentare di disegnare il profilo di una cultura della scuola auspicabile non in direzione meramente utopistica ma in direzione di una potenziale *possibilità*.

Nel saggio *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*, bell hooks (2020, p. 35) chiarisce il riferimento alla perifrasi “pedagogia critica e impegnata” in alcuni emblematici passaggi: “Volevo diventare una pensatrice critica, tuttavia quel desiderio era spesso considerato una sfida all'autorità”. E ancora, indagando il rapporto tra docenti e studenti, in particolare attraverso la testimonianza di Gary Dauphin, fornisce una definizione di pedagogia impegnata, così declinata:

All'inizio, è stata l'insistenza di Freire sull'idea che l'educazione possa essere pratica della libertà che mi ha incoraggiato a creare strategie per quella che lui chiama “coscientizzazione” della classe. Traducendo quel termine in consapevolezza critica e impegno, entravo nelle aule con la convinzione che fosse fondamentale per me e per ogni altro studente partecipare attivamente, non consumare passivamente [...]. Questi lunghi estratti dei suoi scritti [in riferimento allo studente Gary Dauphin] sono la testimonianza di cosa sia la pedagogia impegnata, ovvero che la mia voce non è la sola narrazione di ciò che accade in classe. La pedagogia impegnata valorizza necessariamente l'espressione dello studente [...] non cerca soltanto di fornire strumenti di crescita personale agli studenti, poiché l'aula in cui si impiega un modello olistico di apprendimento diventa anche un luogo in cui chi insegna cresce e acquisisce competenze nel corso del processo [...]. È evidente che uno dei motivi principali per cui non abbiamo ancora sperimentato una rivoluzione di valori è che la cultura del dominio promuove necessariamente la dipendenza dalla menzogna e dalla negazione [...]. Impegnata è un ottimo modo di definire la pratica libertaria in classe. Ci invita costantemente a essere presenti, a ricordare che una classe non è mai la stessa. [...] per me la classe impegnata cambia costantemente. Tuttavia questa nozione di impegno minaccia le pratiche istituzionalizzate di dominio. Quando la classe è veramente impegnata, è dinamica. È fluida, è sempre in evoluzione (hooks, 2020, pp. 46, 52-53, 60, 192, rispettivamente).

Potrebbe essere, allora, proprio il richiamo ad una pedagogia *critica e impegnata* a fare da sfondo integratore a quella cultura della scuola che sia possibile o, almeno, *auspicabile*.

È noto quanto la “cultura della scuola” sia stato un costrutto sottoposto a molteplici riflessioni teoretiche. Non è possibile sottacere quanto sia stato rilevante il contributo di Freire teso al superamento di un modello culturale inteso come *forma di addestramento e di acculturazione*.

Nella prospettiva freiriana l'educazione intesa e praticata secondo una visione tecnicista e meccanicistica non riesce a offrire niente. Agli educatori volenterosi, Freire ricorda che più l'educazione si svuota di sogni più si riempie di tecniche, fino a ridursi a un insieme di tecniche e in tal caso, l'educazione diventa mero allenamento e trasferimento di contenuti, una sorta di addestramento, un semplice esercizio di adattamento al mondo (Freire, 2021, p. 104). Analogamente a quanto scrive il pedagogista brasiliano, ancora bell hooks nel saggio *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*, evidenzia “quanto siano state subite costantemente e collettivamente le forme di socializzazione e acculturazione considerate normali nella nostra società” (hooks, 2022, p. 70).

Sembra opportuno lungo tale linea argomentativa riprendere e ri-attualizzare alcune emblematiche riflessioni condotte da Cesare Scurati. Riflessioni che, seppur apparentemente inattuali su un piano meramente cronologico, offrono sponde discorsive quanto mai attuali per tentare di delineare una possibile

cultura della scuola. In un saggio del 1973 apparso su *Vita e Pensiero* e intelligentemente ripubblicato da Michele Aglieri in una antologia degli scritti di Cesare Scurati dedicati alla cultura dell'educazione, laddove il pedagogista milanese si interroga, in particolare, sul senso della presenza della scuola e su una sua possibile deontologia, è possibile già scorgere chiaramente la denuncia rivolta ad un'educazione al servizio della struttura politica e produttivo-industriale:

Il dinamismo economico ed il dinamismo ideologico dominano e condizionano radicalmente il dinamismo pedagogico: l'educazione tende ad essere concretamente attuata (anche se non palesemente proposta e teorizzata nella maggior parte dei casi) come processo di adattamento al consumo da una parte ed alla scelta partitica dall'altra. Ciò vuol dire che, in realtà, il servizio alla persona e al suo sviluppo formativo inclina ad essere attuato come esercizio di un potere e che ad altro da sé e non in quanto potenzialità di autoadempimento e di autorealizzazione espressiva. Alla formazione critica si preferisce l'indottrinamento, all'allenamento alla libera scelta si antepone l'inradicamento di standards di comportamento (Scurati, 2021, pp. 69-70).

Appare evidente scorgere molte analogie con quanto, in tempi molto più recenti e muovendo da una prospettiva ideologica diversa, annota Massimo Baldacci riguardo ad un'*idea corrente* di scuola che inevitabilmente informa, ispira e condiziona una cultura della scuola. Un'idea incentrata su un rapporto di subordinazione funzionale della scuola rispetto alla società nella sua declinazione socioeconomica con conseguente istanza alla scuola di produrre *capitale umano*, produttori opportunamente equipaggiati di specifiche competenze. Tale istanza richiede inevitabilmente una sorta di *docilità intellettuale*, quasi un assopimento del pensiero critico da parte dei lavoratori – presenti e futuri – rendendo la scuola un sistema chiuso, *fabbrica di capitale umano*, agenzia di formazione di produttori dotati dell'equipaggiamento cognitivo necessario alle aziende.

Una scuola così intesa, figlia del paradigma culturale e politico segnatamente neoliberista, non centra l'obiettivo di favorire l'educazione di cittadini democratici ma, nell'assumere la *forma d'azienda* obbligata a competere nel mercato dell'istruzione e a rendicontare la produttività dell'investimento pubblico, mira formalmente e informalmente alla formazione di produttori efficienti e competitivi (Baldacci, 2019, p. 175).

L'implicazione derivante da questa forma di ibridazione-intersezione tra ideologia liberista, mercato, tecnocrazia maggiormente capace di incidere sul piano della cultura scolastica, è rinvenibile, a titolo esemplificativo, nella lettura di un processo valutativo ridotto, nella mera logica meritocratica, ad un approccio quantitativo scuro dal contesto quotidiano della dinamica apprendimento-insegnamento-apprendimento. Le procedure valutative messe in campo oggi riferibili, in particolare, al setting delle prove elaborato dall'Invalsi, diventano, come acutamente osserva Codello, il presupposto e non la conseguenza delle pratiche quotidiane del fare scuola:

Questi sistemi pretendono di misurare ciò che non è misurabile, cioè si propongono di dare un valore quantitativo a una qualità. La competenza è, infatti, quella capacità tutta personale di tradurre concretamente in una situazione specifica le proprie abilità e conoscenze. [...] Una competenza non è riducibile a specifici saperi, né a specifici saper fare o comportamenti. Questi sono solo risorse che l'allievo non deve necessariamente possedere, ma che deve essere in grado di mobilitare, in un modo o nell'altro per la realizzazione di un compito particolare. [...] Quello che è, ormai, divenuto una sorta di supermarket dell'istruzione, l'istituto scolastico, dà spazio a una didattica che produce segmentazione e meccanizzazione dell'apprendimento [...]. Attraverso questa ossessione valutativa, si sta imponendo un tipo di essere umano privo di autonomia, servile e ignorante, ma fortemente disponibile, perché ne ha interiorizzato i fondamenti, a essere consumato in modo assolutamente a-critico (Codello, 2024, pp. 89-91).

La posizione di Francesco Codello appare fortemente sintonica con le diverse prospettive sopra esposte. Nel loro insieme, tra affinità e distanze, denunciano un sistema scuola che rinuncia a quell'ideale di democratizzazione che aveva costituito, sin dalla promulgazione della Carta Costituzionale, il fulcro del mandato istituzionale specifico della scuola in quanto istituzione sociale di tipo pubblico e democratico, finalizzata alla formazione di base e alla formazione professionale dei cittadini.

Cesare Scurati auspicava l'approdo ad un'idea di cultura da intendersi come "forma dell'educazione"

(Scurati, 2021, p. 92) che sapesse ricentralizzare una “scuola della Costituzione”, ancora in grado di emanicipare e di supportare gli allievi nella produzione autonoma della cultura.

È quanto auspicato, oggi, da Massimo Baldacci che ritiene ancora possibile guardare alla scuola della Costituzione, luogo privilegiato volto a realizzare lo sviluppo completo della persona dotata di autonomia etica e intellettuale in grado di promuovere una crescita civile e democratica del Paese (Baldacci, 2019, p. 178).

La scuola della Costituzione consente di ri-centralizzare, oltre la mera ri-proposizione, la direzione di senso di quei costrutti semanticci che innervano e nutrono la prospettiva costituzionalista come, ad esempio, la priorità della persona rispetto all’organizzazione politica, la giustificazione del potere politico sulla base della ricerca e del perseguitamento del bene comune e una visione della democrazia fondata sul consenso partecipato e non imposto.

In una scuola così ri-pensata culturalmente non c’è spazio per un pensiero *addomesticato* ma solo spazio per un pensiero critico che abbia il coraggio del dubbio e del dissenso: è questa la competenza fondamentale del cittadino che oggi deve essere richiesta all’impostazione formativa della scuola capace di aprire un varco nell’orizzonte storico culturale del presente (Acone, 2004).

3. Dalla cultura della scuola alla ridefinizione del curricolo

Quali sono gli spazi e i tempi dove poter implementare una possibile cultura della scuola che sappia orchestrare il *sapere* e il *saper essere* quale “sforzo creativo” (Freire, 2021, p. 89) di una prassi educativa trasformativa e non meramente constatativa? Dove e secondo quali modalità, in altri termini, la cultura della scuola si trasla nella prassi scolastica?

Curriculum in latino significa corso, strada ma anche cocchio, ovvero mezzo su cui intraprendere un viaggio. Già nell’etimologia della parola il curricolo ci rivela il suo più originale significato, quello di itinerario, di percorso. Il curricolo rappresenta la “visione” del viaggio e lungo tale lettura può espungere il rischio di quel frammentismo disciplinare già denunciato da John Dewey (2000, p. 321) e ripensarlo, invero, come sottolineato da Baldacci (2006), nella sua concretezza storicamente situata, a partire da una decifrazione delle caratteristiche socioculturali della nostra epoca.

Nel tentativo, quindi, di porsi al di là di una visione parcellizzata del curricolo, incentrato sulla mera dimensione disciplinare che, di fatto, limita lo sguardo pedagogico al solo comportamento manifesto nel breve-medio termine, occorrerà adottare una *prospettiva grandangolare* che ponga l’accento “sugli effetti formativi di lungo termine [...] ossia sull’esito globale del percorso di un intero grado scolastico” (Baldacci, 2006, p. 70).

Baldacci, infatti, scriverà:

vedere la formazione scolastica secondo una prospettiva curricolare significa, dunque, non limitare l’attenzione pedagogica agli apprendimenti particolari e agli effetti immediati delle singole discipline ma, al contrario, estenderla agli effetti a lungo termine e alle conseguenze del curricolo come sistema di saperi e di strategie didattiche. In sintesi, si può asserire che, “tipicamente”, adottare una prospettiva curricolare significa portare l’attenzione sugli effetti formativi di lungo termine del curricolo complesso (2006, pp. 74-75).

Potrà, forse, questa ermeneutica del curricolo essere premessa per la costruzione di una *democrazia cognitiva* in grado di rendere ciascun cittadino capace di “intendere la struttura dei problemi sociali e di giudicare la bontà delle soluzioni proposte” (Baldacci, 2006, p. 84).

E potrà, forse, la *prospettiva curricolare* proposta da Baldacci, ridefinire una *cultura curricolare* che, *sub specie educationis*, sia capace di rispondere ai mutamenti culturali e sociali che coinvolgono la scuola. Una *cultura del curricolo* ove il paradigma “esogeno” della quantità (dimensione *esplicita* e declinata in termini di conoscenze ed abilità disciplinari) possa essere coniugato con il paradigma “endogeno” e ad esso speculare della qualità (dimensione *implicita* che sottende gli atteggiamenti e le inclinazioni mentali).

Una *cultura del curricolo* che sappia, allora, porsi come *strumento di raccordo organico* tra la dimensione scolastica e quella extrascolastica. È quanto già auspicato da Cesare Scurati (2021, p. 49) che sottolineava

l’istanza di sintonizzare il curricolo evidente – riferito all’istruzione formale – con le suggestioni e le tracce del curricolo nascosto – riferito all’educazione informale –:

Aggiungo solo che l’integrazione dei due linguaggi in gioco – quello ‘diretto’ della progressione cognitiva e della percezione concettuale (scuola) e quello ‘indiretto’ della immediatezza del vivere e della spontaneità del sentire e del riflettere morale (extrascuola) – rende possibile tenere un ‘discorso’ (l’educazione) più articolatamente disposto ed efficace (Scurati, 2021, p. 50).

Proprio l’approdo ad un *curricolo ampio ed integrato*, che sappia coniugare, e non sovrapporre, il *formale* e l’*informale*, l’*esplicito* e il *nascosto*, potrà essere inteso come quel viaggio, come quella prospettiva itinerante, richiamata inizialmente, non priva di inciampi, soste e ricominciamenti, capace di educare *al sentimento dell’umano*. È utile soffermarsi nelle battute finali di queste note su quanto sottolineato da Pierluigi Malavasi che tematizza una prassi educativa declinata sul piano di una progettualità curricolare in grado di superare il mero formalismo della certificazione delle competenze e di postulare, una trasversalità curriculare che, attraverso un’educazione alla legalità, alla cura dell’ambiente, al rispetto delle diversità e delle identità plurali (Malavasi, 2020), nonché alla valorizzazione del cambiamento, sia generativa di una *umanizzazione dell’educazione*. Si tratta di educazioni non interpretabili secondo una logica additiva delle *educazioni à la carte* predisposte nel tentativo di agganciare la cultura della scuola alla cultura della società e che, nei fatti, ha finito per smantellare negli ultimi venti/trent’anni l’impalcatura del curricolo dei saperi scolastici per ingolfare il tempo scuola con una sorta di ricettario di buoni propositi (Attinà, 2025).

Si tratta, invero, di educazioni, quelle prospettate da Malavasi, che ineriscono un’ecologia integrale tesa a insegnare *il primato della persona sulle cose*, persuadendo della rilevanza assoluta dell’umano, esposto, nella sua fragilità, al disprezzo e alla sopraffazione, alla crudeltà e all’annientamento. Insegnare l’umano in famiglia, a scuola, nelle imprese, nei servizi sanitari vuol dire valorizzarne la dignità, rispettarne la cultura (Malavasi, 2020, p. XII).

L’auspicio risiede, dunque, nel guardare *all’insegnare l’umano* come *necessità* e come *compito* di una cultura della scuola che sia non solo ipotizzabile ma, anche e soprattutto, possibile attraverso una rinnovata ermeneutica curricolare.

Riferimenti bibliografici

- Accone G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.
- Attinà M. (2020). L’autonomia scolastica tra incompiutezza e tradimenti. *Nuova Secondaria*, 10: 115-122.
- Attinà M. (2025). Star bene a scuola: oltre la retorica della logica additiva. In A. Bartolini *et alii* (eds.), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi* (pp. 185-190). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curricolo*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Cassirer E. (2015). *Filosofie delle forme simboliche. Il linguaggio*. Milano: Pgereo (ed. or. 1923).
- Codello F. (2004). *L’illusione meritocratica*. Milano: Eleuthera.
- Dewey J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1916).
- Freire P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell’indignazione*. Trento: Il Margine.
- hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L’educazione come pratica di libertà*. Milano: Meltemi (ed. or. 1994).
- hooks b. (2022). *Insegnare comunità. La pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi (ed. or. 2003)
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l’umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scurati C. (2021). Parlar di scuola: analisi, quadri, riflessioni. In M. Aglieri (ed.), *Per una cultura dell’educazione. Antologia degli scritti di Cesare Scurati sulla rivista “Vita e Pensiero”* (pp. 57-74). Milano: Vita e Pensiero (ed. or. 1973).

Vito Balzano

Researcher of General and Social Pedagogy, Department of Education, Psychology, Communication Sciences, University of Bari "Aldo Moro", vito.balzano@uniba.it

Gennaro Balzano

Associate Professor of General and Social Pedagogy, Department of Ancient and Modern Civilizations, University of Messina, gbalzano@unime.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Balzano V., Balzano G. (2025). The culture of care as a culture of school. *Pedagogia oggi*, 23(2), 25-32.

<https://doi.org/10.7346/PO-022025-03>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-03>

ABSTRACT

In the current context of profound social and cultural change, schools are required to address complexity while redefining their mission. This article frames care as a pedagogical and political category: not simply affective support, but a relational structure that sustains educational coexistence. As a formative paradigm, care directs school practices toward responsibility, recognition of subjectivities, and the development of generative relationships. It also reshapes institutional frameworks, teaching languages, and everyday practices, restoring centrality to the educational process in a co-constructed manner. The school is thus reinterpreted as a place of shared responsibility and educational justice, where the broader community acts as an active partner in a renewed ethical pact. In this framework, schools resist technocratic logics of efficiency and control, positioning themselves instead as generative institutions committed to formative wellbeing and social justice.

Nel contesto odierno, segnato da trasformazioni sociali e culturali, la scuola è chiamata a rispondere alla complessità e a ridefinire la propria missione. In questa prospettiva, la cura assume valore pedagogico e politico: non semplice attenzione affettiva, ma struttura relazionale che fonda la convivenza educativa. Come paradigma formativo, essa orienta l'esperienza scolastica verso responsabilità, valorizzazione delle soggettività e relazioni generative, risignificando dispositivi istituzionali, linguaggi didattici e pratiche quotidiane. La scuola emerge così come spazio di responsabilità condivisa e giustizia educativa, in cui la comunità educante si fa agente attivo di un nuovo patto etico. In tale cornice, resiste alla logica tecnocratica e si configura come luogo generativo di benessere formativo e giustizia sociale.

Keywords: school culture, care, community, citizenship, education

Parole chiave: cultura scolastica, cura, comunità, cittadinanza, educazione

Received: September 17, 2025

Accepted: November 9, 2025

Published: December 30, 2025

Credit author statement

L'articolo è frutto di una piena condivisione fra i due autori. Tuttavia, per ragioni di responsabilità scientifica, si precisa che sono da attribuire a Vito Balzano i paragrafi *Introduzione*, 1. *La cura come categoria pedagogica*, 2. *Scuola comunità educante* e 3. *La cura tra pedagogia e politica*, mentre a Gennaro Balzano i paragrafi 4. *Pratiche educative della cura*, 4.1 *Cura, intercultura, inclusione, conflitti e giustizia riparativa* e 5. *Questioni pedagogiche e prospettive future*.

Corresponding Author:

Vito Balzano, vito.balzano@uniba.it

Introduzione

Nel contesto contemporaneo, caratterizzato da rapide trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche, la scuola appare come un'istituzione attraversata da tensioni e contraddizioni profonde. Da un lato, essa è investita da una crescente domanda di competenze spendibili nel mercato del lavoro globale; dall'altro, continua a essere chiamata a custodire la sua funzione originaria di *luogo formativo integrale*, capace di promuovere crescita personale, cittadinanza democratica e coesione sociale. In tale scenario, si assiste a una crisi diffusa di senso delle istituzioni educative, che faticano a garantire non solo l'apprendimento cognitivo, ma anche lo sviluppo etico e relazionale degli studenti (Elia, 2023). La scuola vive oggi una sorta di biforcazione: ridursi a macchina burocratica e tecnocratica, fondata su parametri di efficienza e rendimento; assumere la sfida di ripensarsi come *luogo di cura*. Quest'ultima prospettiva implica il riconoscimento della centralità della relazione educativa e della responsabilità reciproca come elementi fondanti del processo formativo.

Il concetto di cura, come vedremo, affonda le radici nella filosofia esistenziale ed etica. All'interno della riflessione pedagogica, invece, il paradigma della cura è stato declinato in forme diverse. Mortari (2015) ha proposto una *filosofia della cura* come base per la pratica educativa: aver cura significa soprattutto assumere un atteggiamento riflessivo e responsabile verso l'altro, riconoscendolo nella sua irriducibile singolarità.

In ambito pedagogico, parlare di scuola come cultura della cura significa, quindi, superare una concezione riduttiva della cura intesa come semplice attenzione affettiva o sostegno emotivo. Al contrario, si tratta di riconoscere la cura come *struttura relazionale e ontologica* che fonda la convivenza educativa e che deve orientare le pratiche didattiche, le scelte organizzative e i dispositivi istituzionali. Tronto, in questa prospettiva, sottolinea che "le società democratiche possono essere considerate giuste nella misura in cui si prendono cura di tutti i loro membri" (2013, p. 29). Questa prospettiva acquisisce rilevanza particolare se collocata nella cornice delle sfide odierne. La frammentazione dei legami sociali, la crescente pluralità culturale, l'accelerazione digitale e l'aumento delle disuguaglianze interpellano la scuola come *spazio generativo di relazioni*. In tale contesto, l'etica della cura diventa paradigma pedagogico e politico capace di ri-significare l'esperienza scolastica, aprendo a un orizzonte di giustizia educativa e di inclusione.

Si può allora ipotizzare che la scuola del futuro non debba limitarsi a essere trasmettitore di saperi standardizzati, ma debba configurarsi come *istituzione relazionale e generativa*, capace di promuovere benessere formativo, responsabilità condivisa e costruzione di senso.

1. La cura come categoria pedagogica

Il concetto di cura ha una lunga tradizione filosofica che precede la sua declinazione pedagogica. In particolare, la fenomenologia e l'esistenzialismo hanno offerto categorie interpretative che hanno permesso di coglierne il significato originario. Heidegger (1927/2005), in *Essere e tempo*, definisce la *cura (Sorge)* come struttura fondamentale dell'essere-nel-mondo: l'esistenza umana non può essere compresa se non come costitutivamente orientata alla prassi del prendersi cura, tanto delle cose quanto delle relazioni con gli altri. L'uomo, in questa prospettiva, "non è mai un soggetto isolato, ma un essere-nel-mondo-con-gli-altri" (Heidegger, 1927/2005, p. 157). La cura, dunque, si configura come *ontologia relazionale*: è il modo in cui l'essere umano abita il mondo e costruisce significato attraverso il rapporto con ciò che lo circonda.

Lévinas, da un'altra prospettiva, mette al centro della riflessione la responsabilità per l'altro come fondamento dell'etica. Il volto dell'altro costituisce un appello ineludibile che interpella e responsabilizza: "il rapporto con l'altro non è mai neutro, ma implica una responsabilità senza condizioni" (1980, p. 98). La sua posizione radicalizza l'idea che la cura non sia un gesto occasionale, ma la dimensione primaria in cui si radica ogni relazione umana. Applicata alla scuola, questa prospettiva implica considerare l'incontro educativo come luogo in cui l'insegnante si lascia interpellare dall'alterità dello studente, assumendo la responsabilità di accompagnarla nella crescita.

Negli anni Ottanta, la riflessione di Gilligan ha rappresentato una svolta decisiva, proponendo un'*etica della cura* in contrapposizione e integrazione all'etica della giustizia. L'autrice, criticando i modelli morali

tradizionali centrati sulla neutralità delle regole e sull'universalismo astratto, ha mostrato come nelle pratiche quotidiane la moralità sia spesso guidata dalla responsabilità verso persone concrete e relazioni particolari. Secondo la stessa, "la voce della cura non nega la giustizia, ma la arricchisce, riconoscendo che le relazioni sono parte costitutiva della vita morale" (Gilligan, 1982, p. 173). Questa prospettiva ha avuto un impatto rilevante sulla pedagogia, soprattutto nel campo dell'educazione inclusiva e della formazione degli insegnanti. Porre la cura al centro significa valorizzare la dimensione emotiva, la sensibilità ai contesti, la capacità di costruire legami significativi come elementi imprescindibili della professionalità educativa.

Nel panorama italiano, Mortari ha svolto un ruolo pionieristico nell'elaborazione di una vera e propria *pedagogia della cura*. Nei suoi lavori sottolinea che la cura non può essere ridotta a disposizione affettiva, ma deve essere intesa come pratica riflessiva e responsabile. "Aver cura è coltivare l'attenzione all'altro, non solo come individuo da assistere, ma come soggetto con cui costruire insieme un cammino di senso" (2015, p. 67). La stessa autrice insiste sull'importanza della *pratica dell'aver cura* come competenza educativa da apprendere e coltivare (2006, 2017). Ciò implica un esercizio continuo di ascolto, di sospensione del giudizio, di apertura alla vulnerabilità. La cura diventa così non solo fondamento dell'etica professionale dell'insegnante, ma anche criterio di organizzazione delle istituzioni educative. Accanto a Mortari, altri studiosi italiani hanno declinato la categoria in diversi ambiti. Boffo (2011), ad esempio, ha evidenziato la connessione tra comunicazione e cura, mostrando come le relazioni educative si costruiscano attraverso linguaggi e pratiche dialogiche. Melchiorre (2020) ha parlato di *pedagogia dell'ascolto*, insistendo sul valore dell'accoglienza delle voci degli studenti come forma concreta di cura.

La riflessione pedagogica non può ignorare, tuttavia, la valenza politica della cura. Tronto, in *Caring democracy* (2013), sostiene che una società giusta si misura dalla capacità di garantire che i bisogni di ciascuno trovino risposta in pratiche di cura diffuse e condivise. La cura, dunque, non è solo un fatto privato, ma una questione di giustizia educativa. Applicata al contesto scolastico, tale prospettiva implica che l'istituzione educativa non debba limitarsi a trasmettere competenze, ma debba farsi carico delle condizioni di possibilità dell'apprendimento: la sicurezza affettiva, il riconoscimento, la valorizzazione delle differenze, il sostegno alle fragilità. "Prendersi cura della scuola significa prendersi cura della democrazia" (Tronto, 2013, p. 45).

2. Scuola comunità educante

La scuola, per poter essere culla di una cultura della cura, deve essere concepita come *comunità educante*. Non è sufficiente pensare l'istituzione scolastica come luogo di trasmissione di saperi, né come semplice somma di individui: è rete di relazioni, organismo collettivo e sistema aperto che si alimenta della pluralità culturale e delle risorse del territorio.

La letteratura pedagogica italiana ed europea insiste negli ultimi decenni sulla necessità di valorizzare la dimensione comunitaria. Boffo, ad esempio, sottolinea come "la qualità delle relazioni educative non dipenda solo dall'interazione didattica, ma dal tessuto di comunicazioni e di legami che costituiscono la comunità scolastica" (2011, p. 42). L'idea di comunità educante rimanda, quindi, a un modello relazionale che supera la logica gerarchica e autoritativa, orientandosi verso forme di partecipazione diffusa e di corresponsabilità. Tale prospettiva trova fondamento anche nella pedagogia sociale, che interpreta la scuola come spazio di *co-costruzione del sapere e del senso*, in dialogo con le famiglie e con il territorio. La comunità educante non è, dunque, una realtà chiusa, ma un sistema aperto che si alimenta della pluralità culturale, delle risorse locali e della collaborazione interistituzionale (Bronfenbrenner, 1979/2002).

La comunità educante si configura come un dispositivo di *corresponsabilità*, in cui attori diversi – istituzioni, associazioni, famiglie, gruppi informali – cooperano per promuovere il *bene*ssere *educativo* e la crescita integrale della persona. La pedagogia sociale, in questo contesto, agisce come sapere di mediazione e di progettazione, capace di coordinare e valorizzare le risorse del territorio (Balzano, 2025, p. 12).

Uno degli strumenti più significativi per costruire una comunità educante è l'*ascolto*. Non si tratta soltanto di una tecnica comunicativa, ma di una vera e propria disposizione etica e pedagogica. Melchiorre (2020) ha parlato di *pedagogia dell'ascolto*, evidenziando come l'atto di ascoltare costituisca un riconoscimento dell'altro in quanto soggetto portatore di parola, di esperienza e di senso. “Ascoltare significa accogliere l'alterità nella sua irriducibile singolarità, senza ridurla a schema o a categoria” (Melchiorre, 2020, p. 115).

In ambito scolastico, ciò implica creare spazi e tempi dedicati alla voce degli studenti, affinché possano esprimere vissuti, bisogni, domande di senso. L'ascolto si configura allora come pratica di cura che non solo sostiene l'apprendimento, ma alimenta la partecipazione e il senso di appartenenza. La comunità educante fondata sull'ascolto diventa così un contesto in cui le differenze sono accolte come risorse, e non come ostacoli. In questo senso, l'ascolto rappresenta un presidio contro l'esclusione e la marginalità, poiché riconosce e valorizza la pluralità dei linguaggi, delle culture e delle esperienze.

Un'altra caratteristica fondamentale della comunità educante è la *corresponsabilità*. Non solo gli insegnanti, ma anche studenti, famiglie, dirigenti e attori sociali del territorio partecipano al processo formativo. Tale prospettiva richiama il principio della *cittadinanza educativa*: ogni membro della comunità è responsabile del benessere degli altri e della qualità complessiva dell'ambiente scolastico (Boffo, 2006).

Questa corresponsabilità si traduce, nella pratica, in forme di governance partecipata, in progetti di co-progettazione educativa, nella valorizzazione del ruolo attivo degli studenti. Non si tratta di ridistribuire genericamente compiti, ma di costruire un *ethos condiviso*, in cui la cura diventa responsabilità diffusa.

La prospettiva della comunità educante si collega strettamente al tema della *giustizia educativa*. Come sostiene Nussbaum (2009), l'educazione deve essere intesa come processo che sviluppa le capacità fondamentali di ogni persona, affinché ciascuno possa condurre una vita dignitosa. Questo implica che la comunità educante debba impegnarsi a ridurre le disuguaglianze, a valorizzare le differenze e a promuovere inclusione. La scuola che si configura come comunità educante non si limita a offrire opportunità uguali in astratto, ma lavora concretamente per garantire pari condizioni di accesso, di partecipazione e di successo formativo. In questa prospettiva, “la giustizia educativa non si riduce all'equità distributiva, ma diventa capacità di riconoscere e rispondere ai bisogni concreti delle persone” (Nussbaum, 2009, p. 214). In questa direzione, anche l'UNESCO (2024) sottolinea che le comunità scolastiche inclusive devono fondarsi su pratiche di cura reciproca, come condizione per promuovere equità e cittadinanza globale.

In ultimo, la comunità educante può essere considerata sia come spazio simbolico che come realtà concreta. Simbolico, perché rimanda a un orizzonte di significati condivisi, a un patto etico che orienta le azioni dei soggetti. Concreto, perché si traduce in pratiche quotidiane: organizzazione della vita scolastica, gestione delle relazioni, modalità di valutazione e di partecipazione.

In questo senso, la scuola diventa *spazio generativo*, dove le persone non solo apprendono nozioni, ma costruiscono identità e relazioni. Come osserva Elia (2023), “l'educazione non è mai un processo solitario, ma sempre un'esperienza comunitaria di condivisione e di co-costruzione di senso” (p. 59).

3. La cura tra pedagogia e politica

Negli ultimi decenni, i sistemi educativi europei sono stati fortemente influenzati da modelli di governance ispirati al managerialismo e alla logica dell'efficienza. La scuola è stata spesso interpretata come un'agenzia di certificazione delle competenze, valutata attraverso indicatori di performance, test standardizzati e misurazioni di rendimento. Questo orientamento tecnocratico ha progressivamente ridotto lo spazio per la dimensione relazionale, generando un impoverimento del senso stesso della missione educativa.

In questa cornice, la categoria della cura si pone come principio critico e alternativo. Ripensare la scuola come *spazio della cura* significa riaffermare che l'educazione non può essere ridotta a mero addestramento funzionale. Essa è, piuttosto, esperienza di riconoscimento, di accompagnamento e di co-costruzione del senso. Come afferma Mortari (2015), “la cura rappresenta il gesto etico che restituisce centralità alla persona, sottraendola alla logica del mero utilizzo strumentale” (p. 112).

Se intesa come categoria pedagogico-politica, la cura non riguarda solo l'atteggiamento individuale dell'insegnante, ma investe l'intera organizzazione scolastica, diventando principio regolatore dei dispositivi

istituzionali: dai regolamenti interni alle modalità di valutazione, dalle pratiche didattiche quotidiane alle politiche di inclusione.

Moshel e Berkovich (2025), analizzando le narrazioni degli insegnanti della scuola primaria, mostrano come l'etica della cura sia spesso percepita come elemento fondante della professionalità docente. “Gli insegnanti non parlano di efficienza o di standard, ma di relazioni, fiducia, reciprocità” (Moshel, Berkovich, 2025, p. 7). Analogamente, il rapporto OECD (2024) conferma che il benessere e la cura per lo studente devono essere considerati criteri centrali nella valutazione dei sistemi educativi. Questo dato suggerisce che la cultura della cura non sia un’aggiunta esterna, bensì un nucleo costitutivo della vita scolastica che va riconosciuto e potenziato a livello istituzionale.

Un esempio concreto di risignificazione è rappresentato dalle pratiche valutative: una prospettiva di cura spinge a superare la valutazione esclusivamente sommativa e classificatoria, per orientarsi verso forme di valutazione formativa, dialogica e personalizzata, che sostengano il processo più che misurare solo il prodotto.

Il valore politico della cura emerge anche nella sua connessione con la giustizia sociale. Tronto (2013) sostiene che “non vi può essere democrazia senza cura, perché la democrazia stessa è pratica di attenzione reciproca” (p. 48). In ambito scolastico, ciò significa che la giustizia educativa non può essere garantita solo attraverso l’eguaglianza formale di accesso, ma deve essere coltivata nella concretezza delle relazioni quotidiane. Nussbaum (2009), con la teoria delle capacità, evidenzia come la cura sia necessaria affinché ciascun individuo possa sviluppare pienamente le proprie potenzialità. La scuola della cura diventa allora *scuola della giustizia*, in cui le differenze non sono neutralizzate, ma riconosciute come risorse e opportunità di crescita.

Assumere la cura come categoria politica significa anche ripensare la cittadinanza in chiave educativa. La cittadinanza non è mera appartenenza formale a un sistema, ma partecipazione attiva a una comunità che riconosce e sostiene i suoi membri. L’educazione alla cittadinanza, in questa prospettiva, non può limitarsi a trasmettere nozioni di diritto e doveri, ma deve radicarsi in pratiche di cura reciproca.

Come ricorda hooks (1994), “insegnare è un atto di libertà, ma anche di responsabilità: significa creare spazi di cura in cui gli studenti possano apprendere a pensare criticamente e a vivere relazioni giuste” (p. 13). La scuola che adotta la cura come ethos politico diventa così palestra di democrazia, luogo in cui si sperimentano quotidianamente le condizioni di una convivenza equa e solidale.

Nonostante la ricchezza del paradigma, non si possono ignorare le difficoltà della sua attuazione. Le pressioni burocratiche, la scarsità di risorse, la frammentazione dei contesti educativi rischiano di ridurre la cura a slogan retorico. È necessario, invece, tradurre questa prospettiva in scelte istituzionali concrete: formazione degli insegnanti, politiche di inclusione, valorizzazione delle relazioni scuola-famiglia-territorio.

La sfida, in ultima analisi, consiste nel riconoscere la scuola come *istituzione politica della cura*, capace di resistere alla logica tecnocratica e di orientarsi verso la giustizia sociale.

4. Pratiche educative della cura

La cura, intesa come categoria pedagogico-politica, trova la sua traduzione più concreta nelle pratiche quotidiane della scuola. Non si tratta di un’aggiunta marginale all’attività didattica, bensì di un vero e proprio *criterio ordinatore dell’azione educativa*. Come ricorda Mortari (2006), “aver cura è intenzionalità relazionale che si traduce in scelte quotidiane, nei gesti minimi, nella disponibilità ad accompagnare l’altro nel suo percorso” (p. 44). Nella didattica questo si manifesta, ad esempio, attraverso metodologie cooperative che favoriscono il sostegno reciproco tra studenti.

Una delle forme più evidenti di cura è l’ascolto, non in senso superficiale o formale, ma un ascolto che Melchiorre definisce *radicale*, poiché implica apertura, sospensione del giudizio e riconoscimento dell’altro come soggetto portatore di senso. “Ascoltare è accogliere la parola dell’altro come evento generativo, non come semplice informazione” (Melchiorre, 2020, p. 131). L’ascolto radicale si traduce, ad esempio, in pratiche didattiche quali i *circle time*, i *laboratori di narrazione*, le *pratiche dialogiche di gruppo*.

4.1 Cura, intercultura, inclusione, conflitti e giustizia riparativa

In una società segnata dalla pluralità culturale, la cura si declina anche come *pratica interculturale*. D'Aprile evidenzia che formare alla cura significa educare al riconoscimento e all'accoglienza della diversità. Non si tratta solo di tollerare le differenze, ma di considerarle occasione di crescita reciproca: "la cura interculturale si configura come un processo dialogico che riconosce la vulnerabilità condivisa e costruisce ponti tra identità diverse" (2022, p. 89). A livello scolastico, questo implica la creazione di percorsi che valorizzino le lingue madri, che promuovano il dialogo tra studenti di culture differenti e che incoraggino il coinvolgimento delle famiglie migranti nella comunità educante.

Un'altra area in cui la cura trova applicazione concreta è la *gestione dei conflitti scolastici*. Negli ultimi anni, diversi istituti hanno sperimentato pratiche di giustizia riparativa che, invece di punire, cercano di ricostruire i legami e responsabilizzare le parti coinvolte. Tali pratiche, basate su mediazione, dialogo e corresponsabilità, incarnano la logica della cura come ricostruzione di relazioni ferite. Come afferma Elia, "la relazione educativa è lo strumento privilegiato per affrontare i conflitti, poiché non mira alla semplice soluzione del problema, ma alla crescita reciproca dei soggetti" (2023, p. 64). In questo senso, la cura non si limita a prevenire il disagio, ma diventa forza trasformativa capace di generare nuove forme di convivenza. A livello internazionale, UNICEF (2025) evidenzia che le pratiche riparative basate sulla cura costituiscono una leva fondamentale per ridurre le disuguaglianze educative e promuovere benessere formativo.

La scuola che assume la cura come ethos pedagogico si impegna di fatto a creare *spazi generativi*. Ciò significa organizzare l'ambiente educativo in modo da stimolare creatività, collaborazione e partecipazione attiva. I laboratori interdisciplinari, i progetti di *service learning*, le attività di cittadinanza attiva sono esempi di come la cura possa strutturare l'intera esperienza scolastica. Il paradigma della Pedagogia Generativa, infatti, poggia su una riflessione intorno all'evoluzione dell'uomo contemporaneo e al suo rapporto con la conoscenza, la natura e la cultura. Ogni persona, nella sua plasticità dinamica, è Sistema-Mondo. L'esperienza della conoscenza e dell'apprendimento è processo di autopoiesi che permette la trasformazione (Mannese, 2016; 2019; 2023). La generatività implica che gli studenti non siano meri destinatari di conoscenze, ma *co-autori del processo educativo*. Hooks ricorda che "insegnare è un atto di libertà: significa creare le condizioni perché gli studenti diventino protagonisti della propria formazione" (1994, p. 15). Una scuola che cura è, dunque, una scuola che apre possibilità, che coltiva il senso critico e che alimenta la partecipazione.

Le pratiche della cura, infine, si configurano come responsabilità condivisa da tutta la comunità educante. Non solo docenti, ma dirigenti, famiglie, personale scolastico e studenti stessi sono chiamati a farsi carico del benessere comune. Questa corresponsabilità si traduce in un ethos collettivo, in cui la cura non è compito di pochi, ma *dovere e diritto di tutti*.

5. Questioni pedagogiche e prospettive future

Assumere la cura come principio pedagogico significa elaborare una *nuova grammatica della formazione*, capace di ridefinire i fini, i contenuti e i metodi dell'educazione. Non si tratta semplicemente di introdurre attività aggiuntive legate al *welfare* degli studenti, ma di riorientare l'intero impianto educativo. La scuola della cura si oppone a un paradigma centrato unicamente sul rendimento e sulla competizione, sostituendolo con un ethos di responsabilità reciproca e di solidarietà. Mortari sottolinea come "la cura, intesa come prassi riflessiva e responsabile, non può essere relegata ai margini dell'educazione: essa ne costituisce la condizione di possibilità" (2015, p. 119). La grammatica della cura, in questa prospettiva, orienta tanto la progettazione didattica quanto l'organizzazione istituzionale.

Uno dei principali effetti della prospettiva della cura è il suo legame con la *giustizia sociale*. L'educazione, se intesa come cura, diventa strumento di emancipazione e di riduzione delle disuguaglianze. Tronto ha insistito sul fatto che la democrazia stessa non può reggersi senza un tessuto di pratiche di cura, poiché "una società giusta è quella che riconosce i bisogni di ciascuno e si organizza per rispondervi" (2013, p. 51). In ambito scolastico, questo implica non solo garantire pari opportunità di accesso, ma predisporre

contesti che tengano conto delle condizioni di partenza differenti. L'approccio della cura spinge a concepire politiche educative capaci di contrastare la dispersione scolastica, di sostenere le fragilità e di promuovere inclusione. Come ricorda Nussbaum, “l’educazione è il luogo in cui si costruiscono le capacità fondamentali che rendono la vita degna di essere vissuta” (2009, p. 215).

Un’altra implicazione riguarda la *formazione iniziale e continua degli insegnanti*. Se la cura è principio fondativo della scuola, allora la professionalità docente non può limitarsi al possesso di competenze disciplinari. Deve includere capacità relazionali, attitudini all’ascolto, disponibilità alla riflessività e all’accompagnamento. Gilligan (1982), pur scrivendo in un contesto diverso, aveva già mostrato come la cura fosse una forma di sapere morale specifico, capace di integrare ragione e sensibilità. Tradotta in termini pedagogici, questa intuizione indica la necessità di formare insegnanti non solo come trasmettitori di conoscenze, ma come *custodi della relazione educativa*.

Tradurre il paradigma della cura in pratica scolastica richiede anche un impegno istituzionale. Le scuole devono essere sostenute da politiche educative che favoriscano spazi di ascolto, riducano la pressione burocratica e promuovano modelli organizzativi più partecipativi. Senza un tale sostegno, il rischio è che la cura resti confinata alle buone intenzioni di singoli docenti, senza incidere sulla struttura complessiva. Biesta avverte che “un’educazione ridotta a misurazione e controllo perde di vista il suo compito principale: formare soggetti capaci di vivere insieme in modo democratico” (2010, p. 27). La cura, in questo senso, non è semplice aggiunta, ma condizione di possibilità per un’educazione autenticamente democratica.

Guardando al futuro, la sfida è costruire scuole che siano *luoghi generativi e trasformativi*, capaci di resistere alla logica tecnocratica e di aprirsi come spazi di possibilità. Ciò richiede un rinnovato patto educativo tra insegnanti, studenti, famiglie e territorio, in cui la cura sia principio fondativo. Come osserva hooks, “insegnare è sempre un atto politico: significa scegliere se riprodurre l’ordine esistente o aprire spazi di libertà e di trasformazione” (1994, p. 23). La prospettiva della cura invita a optare per la seconda strada: trasformare la scuola in un laboratorio di democrazia, in un luogo in cui la responsabilità condivisa e l’ascolto radicale siano al centro dell’esperienza formativa. In coerenza, l’edizione aggiornata di Noddings (2024) riafferma la centralità della cura come fondamento etico dell’educazione, confermandone l’attualità di fronte alle sfide globali contemporanee.

Riferimenti bibliografici

- Balzano V. (2025). *Pedagogia sociale. Teorie, contesti e pratiche educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Biesta G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Boffo V. (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. Bologna: Clueb.
- Boffo V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano* (A. Molinari, trad.). Bologna: Il Mulino. (ed. or. 1979).
- D’Aprile G. (ed.). (2022). *Formare alla cura interculturale. Università e scuola in dialogo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Elia G. (2023). La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione. In S. Kanitz, A. M. Mariani (eds.), *Pedagogia Generale* (2a ed., pp. 53-70). Milano: Pearson.
- Gilligan C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women’s development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Heidegger M. (2005). *Essere e tempo* (P. Chiodi, trad.). Milano: Longanesi. (ed. or. 1927).
- hooks b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
- Lévinas E. (1980). *Totalità e infinito: Saggio sull’esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese E. (2019). *L’orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese E. (2023). Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell’Uomo. *Attualità Pedagogiche*, 5(1), 1-2.
- Melchiorre M. G. (2020). *Pedagogia dell’ascolto. Una prospettiva relazionale*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell’aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 91–105.
- Moshel S., Berkovich I. (2025). The centrality of care ethics in narratives of primary school homeroom teachers. *Journal of Moral Education*, 1-24.

- Noddings N. (2024). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (updated ed.). Berkeley: University of California Press.
- Nussbaum M. C. (2009). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- OECD. (2024). *Future of Education and Skills 2030: Well-being Update*. Paris: OECD.
- Tronto J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York, NY: NYU Press.
- UNESCO. (2024). *Reimagining Education for a Changing World*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2025). *Global Education Monitoring Report: Equity and Care in Schools*. New York: UNICEF.

Promuovere culture di apprendimento inclusive attraverso azioni educative di successo (SEAs): pratiche basate sull'evidenza in contesti formali e non formali in Sicilia

Fostering inclusive learning cultures through Successful Educational Actions (SEAs): evidence-based practices in formal and non-formal settings in Sicily

Maria Rita Mancaniello

Associate Professor of General and Social Pedagogy, Department of Social, Political and Cognitive Sciences, University of Siena, mariarita.mancaniello@unisi.it

Tiziana Chiappelli

Researcher of General and Social Pedagogy, Department of Social, Political and Cognitive Sciences, University of Siena, tiziana.chiappelli@unisi.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Mancaniello M.R., Chiappelli T. (2025). Fostering inclusive learning cultures through Successful Educational Actions (SEAs): evidence-based practices in formal and non-formal settings in Sicily. *Pedagogia oggi*, 23(2), 33-40.
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-04>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-022025-04>

ABSTRACT

This paper explores how inclusive and democratic learning cultures can be cultivated through the implementation of Successful Educational Actions (SEAs) in both formal and non-formal settings. Grounded in general and social pedagogy, drawing on Flecha's dialogic educational principles (2000) and rooted in the legacy of Freire's critical pedagogy, the contribution examines SEAs as evidence-based, transformative practices capable of reshaping educational environments, enhancing the professional development of teachers and educators, and promoting equity and participation.

After presenting the theoretical foundations, the paper discusses key findings from international literature and empirical data. Particular attention is devoted to Sicilian implementations within the European REFUGE-ED project, highlighting the impact on school climate, student performance, and family and community engagement in multicultural contexts.

Bridging theory and practice, the paper argues that SEAs are powerful tools for rethinking the culture of education, improving academic achievement and transforming professional roles, spatial design, and dialogic relationships.

Questo articolo indaga come promuovere culture educative inclusive e democratiche attraverso l'implementazione delle Azioni Educative di Successo (SEAs) in contesti formali e non formali. Basato sulla pedagogia generale e sociale, ispirato ai principi educativi dialogici di Flecha (2000) e alla pedagogia critica di Freire, il contributo analizza le SEAs come pratiche trasformative basate su evidenze, capaci di migliorare gli ambienti educativi, sostenere lo sviluppo professionale di insegnanti ed educatori e favorire equità e partecipazione.

Dopo aver delineato il quadro teorico, l'articolo presenta risultati tratti dalla letteratura internazionale e da dati empirici, con un focus sulle implementazioni in Sicilia nel progetto europeo REFUGE-ED. I risultati mostrano effetti positivi sul clima scolastico, sugli apprendimenti e sul coinvolgimento di famiglie e comunità nei contesti multiculturali. Mettendo in relazione teoria e pratica, l'articolo evidenzia come le SEAs possano rinnovare la cultura educativa, potenziare gli apprendimenti e trasformare ruoli professionali, spazi e relazioni dialogiche.

Keywords: Successful Education Actions (SEAs), inclusive dialogic intercultural education, evidence-based pedagogy, educators and teachers, REFUGE-ED project

Parole chiave: azioni educative di successo (SEAs), educazione interculturale dialogica inclusiva, pedagogia basata sulle prove, educatori e insegnanti, progetto REFUGE-ED

Received: September 29, 2025

Accepted: October 21, 2025

Published: December 30, 2025

Credit author statement

Although the scientific work is the result of the authors' joint reflection, Sections 1 and 3 are attributable to Maria Rita Mancaniello, while Section 3 and 4 was written by Tiziana Chiappelli. The introduction and conclusion were jointly developed by both authors.

Corresponding Author:

Maria Rita Mancaniello, mariarita.mancaniello@unisi.it

Introduction

Over the past decades, the urgency of cultivating inclusive and democratic learning cultures has grown sharper, driven by widening social inequalities, intensifying migratory movements, and persistent educational disparities. Formal institutions such as schools, as well as non-formal learning spaces like community centers and educational services, are increasingly called upon to respond with approaches that go beyond the narrow pursuit of academic achievement. What is required are practices that also nurture participation, equity, and social cohesion. Within this pressing context, Successful Educational Actions (SEAs) have emerged as transformative, research-grounded strategies—capable not only of improving learning outcomes but also of reshaping the very fabric of educational relationships and environments.

Rooted in social and critical pedagogy, and inspired by the dialogic principles elaborated by Freire (1970) and later by Flecha (2000), SEAs offer a participatory model of learning that centers on dialogue, inclusion, and the active engagement of all members of the educational community. SEAs represent more than a methodological innovation; they signal a cultural shift in how education is conceived and practiced—placing interaction, co-construction of meaning, and democratic participation at the heart of the learning process.

This article aims to explore how SEAs are implemented in both formal and non-formal settings in Sicily, focusing on their impact on school climate, student performance, and the involvement of families and local communities. Drawing on theoretical literature and empirical data from European project REFUGE-ED, this contribution highlights the ways in which dialogic and inclusive practices can address structural challenges and contribute to educational transformation.

After outlining the theoretical framework that supports SEAs, the paper describes their main characteristics and evidence base. It then presents the methodology and findings of case studies from Sicilian contexts, illustrating both the benefits and challenges of implementation. Finally, the article reflects on the implications for educator training and offer policy recommendations for fostering inclusive learning cultures.

1. Social and critical pedagogy: dialogic learning toward transformative inclusion and democratic cultures

Paulo Freire's legacy remains pivotal, particularly his view of education as an act of liberation and dialogue. Freire's Pedagogy of the Oppressed proposes that education should be an act of co-creation between teachers and learners, challenging hierarchical power structures and fostering critical consciousness (conscientização). Similarly, John Dewey (1916) conceptualized education as a deeply social and participatory process, rooted in experience and community life. Both perspectives align with the goals of SEAs, which view education as a collective endeavor that transcends the transmission of content to embrace transformative interaction and empowerment. Vygotsky's (1978) sociocultural theory further supports this view by emphasizing the role of social interaction and mediated learning in cognitive development, thus highlighting the importance of collaborative environments.

The concept of dialogic learning, as elaborated by Flecha (2000), introduces a framework where knowledge is built through egalitarian dialogue. In this view, all participants—students, teachers, families, and community members—contribute meaningfully to the learning process. The principles of dialogic learning, including equality of differences, cultural intelligence, and solidarity, underpin SEAs and distinguish them from traditional instructional models (Flecha, 2000; Valls, Kyriakides, 2013). SEAs such as Interactive Groups and Dialogic Literary Gatherings are concrete applications of dialogic learning that have demonstrated a strong impact on academic and social outcomes across diverse settings. A recent systematic review (Aiello *et alii*, 2025) confirms that dialogic educational practices are not only theoretically grounded but also empirically validated as tools for reducing inequality and improving educational success, particularly among students from marginalized backgrounds.

In line with UNESCO's (2020) global commitment to equity and inclusion—"All means all"—Successful Educational Actions offer a robust, evidence-based model for overcoming structural barriers in ed-

ucation. Their strength lies not only in promoting academic achievement, but also in creating just and equitable learning environments where all voices are recognized and valued. This theoretical framework provides the basis for the empirical work presented in the following sections. By implementing SEAs in Sicilian schools and non-formal learning spaces, educators are not only applying evidence-based strategies but also reshaping the culture of education itself, contributing to a broader project of democratic and inclusive transformation. SEAs are based on egalitarian dialogue, which provides a foundation for intercultural learning and collective transformation. This is particularly relevant in educational contexts shaped by migration, where dominant narratives often impose fixed cultural categories on learners. Instead, dialogic educational practices invite co-construction of meaning across differences, turning diversity into a resource. As Aiello-Cabrera, Chiappelli, and Troya Porras (2023) argue, participatory methodologies enable a shared construction of knowledge between researchers, educators, and communities—particularly those who are often marginalized in institutional settings. These methodologies “challenge top-down approaches, opening spaces of epistemic justice and recognizing the role of participants not only as informants but as co-creators of meaning and interpretation” (Aiello *et alii*, 2023, p. XIII).

This vision resonates deeply with the ethos of SEAs, which are designed to democratize the learning process through interaction among students, families, and community members. By disrupting hierarchical models of knowledge and valuing lived experience, SEAs promote what Aiello-Cabrera *et alii* call a relational and situated understanding of learning, one that is particularly powerful in multicultural and migrant settings. In this way, SEAs do not merely “include” marginalized learners—they transform the conditions of inclusion by redefining relationships, roles, and the nature of educational knowledge itself. The following sections explore how this transformation unfolds in practice within Sicilian formal and non-formal educational settings.

2. Successful Educational Actions (SEAs) core characteristics

Successful Educational Actions (SEAs) are educational practices that have been scientifically validated to produce significant improvements in learning outcomes, social cohesion, and inclusion—particularly among students from vulnerable or marginalized backgrounds. The concept of SEAs was developed within the INCLUD-ED Project (2006–2011), funded by the European Commission under the 6th Framework Programme, and continues to be applied in multiple international contexts, including schools with high rates of migration and socio-economic disadvantage (Flecha, 2000; Aiello *et alii*, 2025).

Far from being generic interventions, SEAs stand out as evidence-based practices that meet three essential criteria:

1. they are grounded in solid scientific research;
2. their effectiveness is consistently replicated in diverse contexts;
3. they contribute to both academic success and social inclusion.

The unifying element of SEAs is their foundation in dialogic learning, where learning takes place through egalitarian dialogue and shared construction of knowledge. In this model, every voice counts, and diversity is seen as a strength rather than a challenge (Flecha, 2000; Valls, Kyriakides, 2013).

Among the SEAs most commonly implemented and studied, three stand out for their proven effectiveness:

- Interactive Groups (IGs): Students are organized into small, heterogeneous groups that work collaboratively on academic tasks. Each group is supported by an adult (often a community volunteer or family member), facilitating interaction and mutual support. Research shows that IGs improve both academic performance and social relationships, especially in multicultural classrooms (Valls, Kyriakides, 2013; Aiello *et alii*, 2025);
- Dialogic Literary Gatherings (DLGs): Participants—students, families, or community members—read and discuss classical works of universal literature. Through open, respectful dialogue, participants de-

velop critical thinking, empathy, and cultural awareness. A recent systematic review found that DLGs significantly contribute to overcoming educational inequalities (Ruiz-Eugenio *et alii*, 2023);

- Dialogic Model of Conflict Prevention and Resolution: Based on community agreements and collective dialogue, this model fosters a peaceful school climate and shared responsibility for behavior management. It empowers students and teachers to jointly construct rules and resolve conflicts through dialogue, rather than punishment or exclusion (Aubert *et alii*, 2017).

These actions are flexible and can be adapted to different age groups, educational levels, and cultural contexts, as long as their core dialogic principles are preserved. The scientific literature supporting SEAs is both extensive and rigorous. A systematic review by Aiello *et alii* (2025) concluded that SEAs consistently produce:

- marked improvements in academic achievement, with notable gains in literacy and mathematics;
- a clear surge in student motivation and active participation;
- significant reductions in school dropout rates;
- stronger and more consistent engagement of families and local communities in education.

These findings are particularly relevant in light of recent evidence highlighting that inclusive, participatory pedagogies - such as SEAs - are among the few interventions to show sustained success for migrant and refugee students (Aiello *et alii*, 2025). The review shows that practices rooted in dialogue and co-construction not only support learning, but also foster a sense of belonging and emotional security in school settings. As SEAs are applied beyond formal schooling—in community centers, afterschool programs, and social services—they also demonstrate a remarkable potential to connect non-formal learning environments with school-based education, creating learning ecosystems that are inclusive, democratic, and culturally responsive.

3. Research design: a dialogic and transformative approach

This study deliberately embraces a qualitative, participatory research design, rooted in the epistemological foundations of dialogic and critical pedagogy. In alignment with the principles of Successful Educational Actions (SEAs), the methodology mirrors the values of inclusion, co-construction, and dialogic engagement (Sordé-Martí *et alii*, 2023). The research is inspired by the dialogic co-creation process developed within the REFUGE-ED project (Sordé-Martí *et alii*, 2023), which challenges extractive and top-down research paradigms. Instead, it proposes an alternative, collaborative model where the voices of participants are central to all phases of knowledge construction.

The dialogic co-creation process ensures that the voices of the children and the stakeholders directly involved in the educational settings are taken into account in every phase of the research process, including problem definition, identification of promising practices, implementation, and evaluation (Sordé-Martí *et alii*, 2023, p. 2).

This methodological approach is supported by broader theoretical reflections on participatory epistemologies in migration research, which emphasize the need to “challenge hierarchical knowledge production and to create inclusive frameworks where migrants are not just studied, but empowered as agents of knowledge” (Aiello-Cabrera, Chiappelli, Troya Porras, 2023, p. XIII). Their work stresses that research with refugee and migrant communities must recognize participants not merely as informants, but as co-protagonists in shaping research questions, interpretations, and outcomes. In this framework, researchers act as facilitators of collective reflection, rather than detached observers. The goal is not only to understand educational practices, but to transform them through joint action, involving schools, communities, and families as equal agents in the process.

The fieldwork was conducted in diverse educational settings in Sicily, all involved in European projects Shar-ed and REFUGE-ED. These included:

- primary and secondary schools in socio-economically and culturally diverse areas;
- non-formal educational spaces such as community centers, libraries, and family support services;
- hybrid contexts where schools collaborate with local associations and NGOs working with migrant and refugee families.

Participants included students (especially minors with migration backgrounds), educators, teachers, school leaders, social workers, family members, and cultural mediators.

The data collection phase was designed not as a unidirectional extraction of information, but as a shared inquiry process, where methods were adapted to local contexts through consultation and collaboration with participants. Techniques included:

- dialogic interviews and focus groups, co-designed to explore collective perceptions and lived experiences;
- observations of SEAs in action, with attention to the dialogic interactions and transformations in classroom dynamics;
- participatory mapping of school and community relations, co-created with educators and families to visualize inclusion processes.

This methodological orientation supports what Sordé-Martí *et alii* (2023) describe as the creation of dialogic spaces that “foster trust, mutual recognition, and solidarity among participants, including researchers, educators, and community members” (Sordé-Martí *et alii*, 2023, p. 5). In line with dialogic ethics, the research upheld principles of informed consent, transparency, confidentiality, and the right to dissent. Particular care was taken when working with minors and refugee children, ensuring that their participation was voluntary, respectful, and empowering. Moreover, the research team engaged in ongoing reflexive dialogue, documenting the evolution of assumptions, power relations, and learning throughout the fieldwork. This self-reflection was shared with participants to validate interpretations and co-produce meaning, reinforcing the credibility and ethical grounding of the study.

Data were analyzed using a thematic, dialogic approach, combining inductive coding with iterative discussion among researchers and practitioners. The process followed the co-creation model in which findings are not “discovered” by the researcher alone but jointly constructed through cycles of reflection, discussion, and feedback with the participants.

Co-interpretation allows for richer and more situated understandings of the realities experienced by children and educators, particularly when those realities involve histories of displacement, exclusion, or systemic marginalization” (Sordé-Martí *et alii*, 2023, p. 10).

This collaborative analysis approach ensured that the emerging themes were not only accurate but socially meaningful and actionable within the educational communities involved.

4. Successful Educational Actions (SEAs) in Sicilian contexts

The implementation of Successful Educational Actions (SEAs) in Sicily can only be understood within a broader socio-educational and territorial framework marked by complex challenges and rich intercultural potential. As one of the southernmost regions of Italy—and a key landing point for migration across the Mediterranean—Sicily faces high levels of social vulnerability, but also plays a central role in the European laboratory of inclusion. Many of the schools and educational services involved in this study are situated in urban peripheries or rural areas affected by economic precarity, early school leaving, and limited access to public services. At the same time, these contexts are characterized by dense cultural diversity, with growing communities of children and families from North and Sub-Saharan Africa, the Middle East, South Asia, and Eastern Europe.

The educational inequalities generated by this scenario are both structural and relational. They manifest in learning gaps, school disengagement, linguistic barriers, and reduced family-school trust. Yet, they are

also met with innovative responses from educators, community actors, and institutions committed to transforming education through inclusive, evidence-based practices. Within this landscape, the REFUGE-ED project has offered key frameworks for testing and scaling SEAs in both formal and non-formal settings. This initiative has facilitated:

- teacher and educator training in dialogic and intercultural methodologies;
- the creation of collaborative networks among schools, municipalities, and third-sector organizations;
- the emergence of learning communities that bring together students, families, and community members across linguistic and cultural differences.

Sicilian Pilot Sites were located in Palermo, Acate, Vittoria, three very different territories.

The Palermo pilot sites are located in urban contexts situated close to the city center. Despite their centrality, these areas are characterized by deep social fractures and multiple forms of vulnerability. Alongside a growing presence of children and families with migration backgrounds, the schools also serve local populations experiencing significant socio-economic fragilities. This coexistence of migrant and native groups within contexts marked by precarious housing, unemployment, and weak welfare support renders the educational mission particularly complex, yet also rich in intercultural potential.

By contrast, the pilots in Acate and Vittoria are situated in the so-called “Cintura Trasformata”, a rural belt that, over the past decades, has been radically reshaped by the expansion of intensive greenhouse agriculture. The landscape—and with it, the social fabric—has been profoundly reshaped: vast stretches of greenhouses dominate the territory, the coastline is semi-devastated, and daily life is organized around highly demanding agricultural work rhythms, often beginning before dawn. This economy relies heavily on migrant labor, including undocumented workers, generating conditions of social precariousness and educational poverty. Families—particularly women and mothers—often live in isolated farmhouses far from inhabited centers, with limited access to services and mobility. Children from these families face structural barriers in attending school regularly, as many live dispersed within the greenhouse areas and lack adequate means of transportation. In this context, interventions such as school transport services, family support initiatives, and inclusive educational actions respond not only to pedagogical needs but also to urgent basic social necessities, ensuring access, presence, and participation in education.

Table 1: REFUGE-ED SEAs implementations carried out in Sicily across formal and non-formal educational settings

Pilot site	Main activities (SEAs)	Participants involved	Key outcomes
Palermo (multiple schools: E. De Amicis, La Masa, Archimede, Silvio Boccone, IISS Ferrara, IISS Pietro Piazza)	Dialogic Literary Gatherings (DLG), Interactive Groups (IG), Conflict-prevention clubs	175 (teachers, families, students)	Improved student participation, language acquisition, strengthened school-family trust
Acate – Primary School Centrale and Addario	Dialogic Literary Gatherings, Family-school assemblies, Community participation	79 (teachers, families, students)	Reduced school disengagement, improved linguistic inclusion, stronger community-school links
Vittoria – IC Vittoria Colonna	Dialogic pedagogy, Family education, Open assemblies	24 (teachers, families, students)	Enhanced democratic participation, reinforced belonging for migrant-background students

Due to these deep territorial difference, in the Sicilian pilots several methodological adjustments were necessary to ensure inclusiveness and contextual relevance. In general, language barriers emerged as a major challenge, given the presence of recently arrived migrant families. Informal translation networks and community members (such as parents, or volunteers) and cultural mediators were mobilized to bridge communication gaps. In some cases, training sessions were delivered in Spanish by the expert of the Autonomous University of Barcelona with translation into Italian, and learning materials were translated from English to guarantee accessibility for all the educators and teachers. Flexibility in implementation

was also crucial: Dialogic Literary Gatherings were adapted by selecting shorter texts or organizing collective readings in class, making them more feasible for students with limited language proficiency or scarce time availability. Teachers and educators emphasized the need for context-sensitive training, particularly regarding classroom coexistence and mental health aspects, which were integrated into the SEAs activities. Moreover, in non-formal settings and in schools with limited parental involvement, as in Acate and Vittoria, the notion of the learning community was expanded to include university students, retired citizens, and members of local associations. Finally, the school calendar and daily schedules were adjusted to avoid overburdening staff and learners, while peer-to-peer facilitation in Interactive Groups supported non-Italian-speaking students, strengthening both linguistic acquisition and social cohesion. It is important to underline that, as a direct outcome of the comprehensive involvement of the local community, a school bus service was established for students residing in the rural areas who, lacking private means of transportation, faced significant barriers in accessing educational institutions. This outcome goes beyond evidence-based pedagogical interventions or curricular support, representing instead a concrete transformation of the social environment in which the project was implemented. It constitutes clear evidence of social impact, demonstrating how dialogic and community-driven approaches can generate structural changes that enhance educational accessibility and equity.

5. Conclusions

The evidence gathered across diverse Sicilian territories demonstrates that SEAs are far more than “merely” pedagogical interventions: they are genuine catalysts of systemic and cultural transformation. In both school-based and community-based settings, dialogic practices have redefined educational relationships, enhanced student engagement, and opened new avenues for democratic participation. The Sicilian pilots confirm the potential of SEAs to spark educational and social innovation precisely in those territories most affected by economic vulnerability and intense migration flows. By linking classrooms with communities and turning diversity into a shared resource, these practices reveal how inclusive education can generate lasting change that extends well beyond the school walls. Several transversal findings emerge:

- *community participation as a lever of inclusion*: Open assemblies in Palermo, Acate, and Vittoria demonstrated that when families and community members actively participate in school life, trust is rebuilt, and intercultural dialogue flourishes;
- *improved language acquisition and engagement*: Dialogic Literary Gatherings facilitated not only literacy but also self-esteem, giving migrant children new opportunities for expression and participation;
- *systemic change beyond the classroom*: SEAs promoted a cultural shift within schools, generating democratic and collaborative climates that extended to families and local networks and public bodies.

At the same time, challenges remain, particularly regarding the sustainability of practices in contexts of high students turnover, limited resources, and persistent socio-economic inequalities. Findings from Sicily add to the growing international evidence that SEAs are effective across highly diverse contexts. Even in territories marked by profound differences between urban and rural realities, they have shown measurable impact, reinforcing their global scalability for fostering social cohesion and intercultural education.

Bibliography

- Aiello-Cabrera E., Chiappelli T., Troya Porras M. B. (2023). Participatory methodologies for the co-construction of the research on migration and refugee studies. An introduction to the monographic issue. *Pedagogia delle differenze. Bollettino della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer"*, 52(2), I-XXI. <https://www.pedagiadelldifferenze.it/home/index.php/pdd/article/view/96/57>

- Aiello E., *et alii* (2025). School Success for Migrant and Refugee Children: A Systematic Literature Review. *SAGE Open*, 15(2), 1-19. <https://doi.org/10.1177/21582440251330126>
- Aubert A., Flecha R., García C., Flecha A., Racionero S. (2017). *Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: Evidence-based practices to prevent bullying and violence in schools*. Berlin: Springer.
- Dewey J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Flecha R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Ruiz-Eugenio L., *et alii* (2023). Dialogic literary gatherings: A systematic review of evidence to overcome social and educational inequalities. *Educational Research Review*, 39(2), 100552. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100552>
- Sordé-Martí T., *et alii* (2023). The REFUGE-ED dialogic co-creation process: Working with and for REFUGE-ED children and minors. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), Article 35. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01967-6>
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all* (Global Education Monitoring Report 2020). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718.locale=en>
- Valls R., Kyriakides L. (2013). The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Vygotskij L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Intorno al concetto di “cultura scolastica”: il contributo degli storici dell’educazione al dibattito epistemologico

Around the concept of “school culture”: the contribution of historians of education to the epistemological debate

Matteo Morandi

Researcher of History of Pedagogy and Education, Department of Humanities, University of Pavia, matteo.morandi@unipv.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Morandi M. (2025). Around the concept of “school culture”: the contribution of historians of education to the epistemological debate. *Pedagogia oggi*, 23(2), 41-48.

<https://doi.org/10.7346/PO-022025-05>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-05>

ABSTRACT

This article reflects on the epistemological contribution offered by historians of education to the definition of the concept of “school culture”, understood as the set of contents, gestures and representations of knowledge elaborated in schools over centuries. Specified in the context of increased interest in the evolution and redefinition over time of the curriculum and teaching subjects, the notion has made it possible to review the role and mission of the school, viewing it no longer as a mere transmitter of knowledge elaborated elsewhere and gradually betrayed, but as an elaborator of its own culture, which is in fact “teachable”, with its own rules, values and practices. In light of a well-established tradition of studies, this article will examine, among other things, the constructs of “device”, “practice”, “discipline”, and “educations”, which historians of education have gradually identified and reworked, including on the basis of different lines of research, with the aim of showing the transversal, yet always contextual and situated nature of the school phenomenon.

L’articolo riflette sul contributo epistemologico offerto dagli storici dell’educazione alla definizione del concetto di “cultura scolastica”, da intendersi come l’insieme dei contenuti, dei gesti e delle rappresentazioni del sapere elaborato a scuola nel corso dei secoli. Precisata nell’ambito di un accresciuto interesse per l’evolversi e il ridefinirsi nel tempo del curricolo e delle materie d’insegnamento, la nozione ha permesso di rivedere il ruolo e la *mission* della scuola, non più come mera trasmettitrice di un sapere elaborato altrove e via via tradito, bensì come elaboratrice di una cultura propria, “insegnabile” appunto, con le sue norme, i suoi valori, le sue pratiche. Alla luce di un’ormai consolidata tradizione di studi, l’articolo rifletterà, tra l’altro, sui costrutti di “dispositivo”, “pratica”, “disciplina”, “educazioni”, che gli storici della pedagogia hanno via via intercettato e rielaborato, anche sulla scorta di filoni di ricerca differenti, con l’intento di mostrare la natura trasversale, e però sempre contestuale e situata, del fenomeno scolastico.

Keywords: history of education, school history, curriculum history, school culture, history of teaching practices

Parole chiave: storia dell’educazione, storia della scuola, storia del curricolo, cultura scolastica, storia delle pratiche didattiche

Received: September 18, 2025
Accepted: October 16, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Matteo Morandi, matteo.morandi@unipv.it

1. “Storia interna della scuola” e “costume educativo”: due idee per cominciare

Partiamo da lontano. Agl'inizi del Novecento, più di un secolo fa, Emilia Formiggini Santamaria, un'allieva di Luigi Credaro¹, proponeva in alcune sue ricerche storiche sulla realtà degli Stati preunitari (Formiggini Santamaria, 1909; 1912) d'indagare, accanto all'impalcatura istituzionale, la “vita interna” delle scuole. Non si trattava solo di ampliare l'ottica da una prospettiva macrosistemica a una più attenta alla dimensione locale, ma anche di situare, entro i contesti politici, culturali e sociali, l'evoluzione delle materie insegnate e dei metodi adottati, lo strumentario didattico e i libri di testo, gli ambienti d'apprendimento, le pratiche punitive e premiali e, più in generale, l'attività dei docenti, non ultimo l'atteggiamento dell'opinione pubblica, espresso soprattutto attraverso la stampa periodica. Poco dopo, la stessa necessità fu esposta da uno dei “padri” della storiografia scolastica nazionale, Giuseppe Manacorda, che proprio alla “storia interna della scuola” sceglieva di dedicare il secondo tomo della sua *Storia della scuola in Italia*, rimasta ferma al Medioevo (Manacorda, 1913).

Pur da angolature differenti (più pedagogica la prima, storico-erudita la seconda), quello illustrato fu il tentativo, compiuto da quei pionieri, di dare dignità storiografica alla didattica², intesa latamente come ambito d'indagine sulla scuola quale occasione specialmente istituita d'insegnamento-apprendimento. Per Manacorda, esaminare “le condizioni morali, intellettuali ed economiche dei maestri e degli allievi, i programmi, i metodi didattici, la disciplina, i libri e la suppellettile stessa” dell'aula significava fare “storia del costume” (ivi, p. 1). Ora, cos'egli intendesse di preciso per “costume scolastico”, al di là di una generica consuetudine di pensiero e azione tra i banchi, contratta per abitudine o per educazione, non è specificato. Possiamo solo annotare che qualche tempo prima, Saverio De Dominicis, forse il più noto divulgatore della pedagogia positivistica in Italia, aveva utilizzato nei suoi manuali e nelle sue lezioni pavesi la già ricordata locuzione “vita interna della scuola”, per indicare il concretarsi delle teorie educative nell'esercizio quotidiano di docenti e discenti (De Dominicis, 1897, più volte riedito fino al 1922).

Ottant'anni dopo, non precludendo lo sguardo alla sola scuola, ma anzi allargandolo ai più disparati ambiti di educazione anche informale, Egle Becchi suggeriva di ragionare sul “costume educativo”, considerando esperienze di lunga durata, capaci di diventare “idee-guida” e “pratiche” caratterizzanti i “rapporti formativi tipici di intere epoche e culture”. Il costrutto, spiegava, “implica non solo strategie poco studiate, applicate e trasmesse in via irriflessa, ma anche metodologie precise, apprese e adottate non casualmente. [...] Proprio perché resiste negli anni, [...] contiene, a vari livelli di esplicitazione, nuclei teorici più o meno elaborati, i quali costituiscono una dimensione essenziale della sua fondatezza e intelligibilità”. Con ciò, esso indicava appunto, a detta della pedagogista e storica dell'infanzia, “la diffusività di queste operazioni, il loro sedimentarsi e pulsare nei tempi e negli spazi comunitari, coinvolgendo gruppi di individui con l'intento di fissare condotte apprezzabili o di promuoverne di nuove” (Becchi, 1983, p. 2).

Caratteristiche del costume educativo sarebbero, dunque, il suo protrarsi nel tempo, la sua capacità d'incidere sui diversi contesti, il reciproco influenzarsi di teorie e pratiche, la commistione di conoscenze, esperienze e condotte, infine la sua natura deontica, sempre finalizzata a interventi trasformativi, per quanto a gradi plurimi d'intenzionalità.

2. Contaminazioni interdisciplinari

Alla base di tale agire trasformativo stanno rapporti di natura sociale, che nelle aule occidentali hanno assunto, a partire dall'età moderna, la connotazione di una precisa “forma scolastica”. Il concetto, di origine polemica come l'analogo statunitense *grammar of schooling* (Tyack, Tobin, 1994; Tyack, Cuban, 1995), si deve al francese Guy Vincent, che lo elaborò alla fine degli anni Settanta, all'incrocio fra storia della scuola (in particolare Chartier, Compère, Julia, 1976) e sociologia dell'educazione (Vincent, 1980; 1994). Assunto è che l'attuale forma di socializzazione tra i banchi (tra maestro e allievo e tra essi e il sapere che rappre-

1 Circa la concezione storico-educativa di Credaro, espressa compiutamente nel 1903, all'atto di occupare la cattedra di Pedagogia alla Sapienza di Roma, cfr. in particolare Bellatalla (1999) e Morandi (2020).

2 Sulle origini di tale interesse, cresciuto in ambito pedagogico più che storico, rimando a Morandi (2020).

sentano, impartiscono o acquisiscono) sia il frutto di una particolare configurazione dell'esperienza (forma in senso gestaltico) dettata dalla storia e contrassegnata da "dispositivi", volti ad affermare un astratto, impersonale e soggiogante apparato di regole. La tipologia di apprendimento correlata, di tipo simbolico anziché esperienziale (il "veder fare" e il "fare con" del rapporto maestro-apprendista), presuppone pertanto una separazione della scuola dal mondo circostante, nei confronti del quale essa è riconosciuta come la principale e più legittima opportunità di preparazione.

Il passaggio necessita un chiarimento. Già nel 1916 John Dewey aveva parlato della scuola come ambiente "speciale" (il tempo e lo spazio degli studi), argomentando che "l'unico modo in cui gli adulti controllano coscientemente il tipo di educazione che gli immaturi ricevono è controllare l'ambiente in cui essi agiscono, e quindi pensano e provano sentimenti" (Dewey, 1916/2020, p. 116). All'indomani del Sessantotto, in una congiuntura straordinaria animata dalla volontà di cambiare la scuola, e con essa la società, autori come Ivan Illich (1971/2010), per non citare che i più noti, avevano mostrato il "programma occulto" secondo cui solo la scolarizzazione legittimerebbe una preparazione alla vita³. Poco dopo, Michel Foucault (1975/1976) ragionava appunto di "dispositivi", all'interno di una più ampia riflessione sul potere che, in una "microfisica" dell'agire quotidiano, s'irradia negli individui e nelle relazioni⁴. E ancor prima Erving Goffman (1961/2010) definiva "totali" quelle istituzioni, come le caserme, le prigioni, i manicomì e i collegi, che, basate su logiche di separazione dettate da una norma, agiscono nella costruzione d'individui "nuovi".

Tutto ciò contribuiva a dare maggiore spessore alle ricerche sulla scuola, sempre più letta nella sua processualità diacronica, anche grazie a un intelligente rinnovamento storiografico in corso nel secondo Novecento (cfr. ad es., da ultimo, Fasan, 2023, pp. 35 ss.). In particolare, l'adesione al cosiddetto *cultural turn* negli anni Ottanta traghettava la storia dell'educazione, non più concepita soltanto come storia delle idee o degli apparati istruzionali, nel vasto e complesso mondo della storia culturale, con la sua tripolarità poteri-sentimenti-idee (Pazzaglia, De Giorgi, 2005). In sostanza, occorreva, come scrisse Dominique Julia nel 1995, aprire la "scatola nera" della scuola (espressione coniata dal sociologo britannico Colin Lacey nel 1970), per comprenderne più da vicino il funzionamento (Julia, 1995, p. 356, ma anche Depaepe, Simon, 1995, p. 10; Braster, Grosvenor, del Pozo Andrés, 2011; Dussel, Caruso, 1999; Meda, Polenghi, 2021).

3. "Trasposizione didattica" e storia delle discipline

Siffatta ispezione dei meccanismi reconditi del dispositivo-scuola avvenne soprattutto attraverso lo studio del curricolo scolastico, ambito d'indagine che interessò gli storici dei processi educativi a partire dall'ultimo scorcio del Novecento. L'attenzione alle pratiche didattiche adottate in classe, e ancor prima agli obiettivi che presiedono al costituirsi delle discipline, alla gerarchia o alle connessioni fra le stesse⁵, sta alla base dell'attuale nozione di "cultura della scuola", a sua volta debitrice di una rinnovata idea di cultura in generale, proposta e diffusa dagli antropologi.

3 In questa sede, mi piace ricordare anche, almeno, Rodolfo Quadrelli, autore nel 1968, su *Vita e pensiero*, di un articolo dedicato proprio alla "cultura della scuola". Vi si leggeva, tra l'altro: "Si ritiene cultura un accrescimento non già di libertà, ma di potenza, e si sa troppo bene che questa non vale se non verso gli altri e contro gli altri. Il termine è divenuto un motto magico, adulatorio o ingiurioso, e tale da muovere il disprezzo nei confronti di chi non possa fregiarsene". E ancora: "Che nozione apprende di se stesso un uomo quando legge di essere classificato 1534 in un concorso statale? Quando anche i contadini saranno trasformati in operai agricoli, e ci saranno con probabilità analoghi concorsi, s'assisterà al medesimo grottesco e degradante fenomeno: che un uomo abituato tradizionalmente a misurarsi sull'oggettività della propria terra, verrà invece misurato dal confronto con altri, mobilitati da tutti i capi della nazione, o, magari, da tutti i paesi del Mercato Comune" (Quadrelli, 1968, pp. 414, 419).

4 Sul concetto di dispositivo in educazione, cfr. Massa (1987) e Ferrari (2011). Per una riflessione filosofica, Agamben (2006).

5 A un esame dell'oggetto non solo "in una prospettiva disciplinare, seguendo le successive articolazioni e modifiche nelle prescrizioni per le singole materie", invitava nel 2007 Mauro Moretti (pp. 292-293): "È rilevante, in questo campo, anche uno sguardo sincronico ed infradisciplinare, per provare a cogliere le connessioni fra le varie materie di insegnamento, le gerarchie legate anche [...] alla distribuzione oraria delle materie stesse, e gli intrecci strumentali fra i singoli programmi, finalizzati al conseguimento di un obiettivo didattico e culturale d'insieme".

Per questi ultimi, essa è da intendersi, grossomodo, come “l’insieme dei valori, dei simboli, delle concezioni, delle credenze, dei modelli di comportamento e anche delle attività materiali che caratterizzano i modi di vita dei gruppi sociali” (così Remotti, 1999; per una genealogia definitoria, Aime, 2025). Allo stesso modo, il già ricordato Julia circoscriveva l’accezione scolastica a quelle “*norme* che definiscono saperi da insegnare e comportamenti da inculcare” e a quelle “*pratiche* che consentono la trasmissione di tali saperi e l’incorporazione di tali comportamenti, norme e pratiche ordinati a finalità variabili a seconda dell’epoca” (Julia, 1995, p. 354, traduzione mia)⁶.

Al riguardo, l’esame diacronico delle discipline risulta fondamentale. Esso, favorendo uno sguardo sulla scuola come entità mutevole, costantemente influenzata da fattori esterni (politici, sociali, religiosi, di mercato...), permette di avvalorare, altresì, la natura antinomica dell’insegnamento, così come ci è stata presentata da Jerome Bruner (1996/1997): non solo tutela di un tradizionale ordine di valori mediante la sua rigida riproduzione (aspetto che la sociologia francese aveva, tra gli altri, da qualche decennio svelato: cfr. Bourdieu, Passeron, 1970/1972), ma potenziale apertura al nuovo, vale a dire alla possibile alternatività di quello stesso universo valoriale. Chiariva Foucault (1971/2004, p. 16):

In una disciplina, a differenza del commento, ciò che si suppone in partenza non è un senso che deve essere riscoperto, né un’identità che deve essere ripetuta; bensì ciò che è richiesto per la costruzione di nuovi enunciati. Perché ci sia disciplina, occorre dunque che vi sia possibilità di formulare, e di formulare indefinitamente, nuove proposizioni.

Più in generale, al di là dell’elemento-verità (“La medicina non è costituita dal totale di ciò che si può dire di vero sulla malattia; la botanica non può essere definita colla somma di tutte le verità che concernono le piante”: *ibidem*), una disciplina risponde, per Foucault, a condizioni di opportunità, e con esse di emergenza, della disciplina stessa: è cioè una forma di controllo e di coercizione del discorso.

Un esempio, che non è tra quelli ricordati dal pensatore francese, ma che spesso si fa quando si pensa alla scuola italiana, è rappresentato dall’insegnamento della filosofia. Dapprincipio concepita secondo un modello teoretico-sistematico (la tripartizione logica, metafisica ed etica, modificata dal positivismo in psicologia, logica ed etica), la materia assunse con Gentile l’attuale connotazione storica, con funzioni filosofiche (essenzialmente antidogmatiche) ancor prima che storicistiche (ad es. Scalera, 1990b e a; Stelli, Lanari, 2001). Allo stesso tempo, l’educazione fisica (inizialmente “ginnastica militare”, poi “educativa”) esercitò per almeno un secolo dopo l’Unità un ruolo principalmente “ordinativo” (leggasi disciplinante: del corpo e del carattere) piuttosto che di ricerca e promozione del benessere psicofisico dell’allievo (Ferrari, Morandi, 2015). Più di recente, le Indicazioni nazionali 2025 per la scuola dell’infanzia e il primo ciclo d’istruzione, attualmente allo stato di bozza, hanno esplicitato il valore comportamentale delle discipline⁷ (e della scuola in generale), dichiarando: “Grazie al lungo allenamento all’autogoverno garantito negli anni di frequenza scolastica, e in virtù delle ‘regole’ (regole di comportamento, ma anche regole tratte dai contenuti e dai metodi delle stesse discipline, come, p.e., le regole di grammatica o le regole dei giochi in palestra), l’allievo interiorizza il senso del limite e un’etica del rispetto verso il prossimo” (Premesse culturali, p. 7: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/8952594/Indicazioni+nazionali+2025.pdf>).

Questa operazione creatrice, finalizzata alla fabbricazione di un insieme di contenuti “insegnabili”, ha assunto il nome di “trasposizione didattica”, formula che, lanciata nel 1985 dal didatta della matematica Yves Chevallard⁸, indica da allora il passaggio dal sapere *savant*, che nasce dalla ricerca, al sapere da insegnare e, dunque, insegnato. Quattro le fasi del processo: 1. un sapere esperto è elaborato e discusso ogni giorno nelle università e nei centri di studi superiori (né la matematica né la grammatica sono state “prodotte”

6 Al contrario, l’antropologia, anche quando interessata al fenomeno scolastico, si è mossa più che altro su un piano etnografico, ovverosia di attenzione alle condotte e alle interazioni sociali interne alla classe: come ci si comporta, come ci si veste, di cosa si discute...

7 Che un significato normativo, più che comportamentale in senso stretto, sia implicito nel termine “disciplina” è affermato da Chervel (1998, p. 11), il quale mostra il suo apparentamento con l’accezione moderna del “disciplinare” (assoggettare a norme di disciplina) più che col latino *disco* (imparo). In tal modo, starebbe a dire materia atta a “disciplinare lo spirito”, mediante metodi, regole, uno statuto specifico.

8 Sulla scorta dei lavori di Michel Verret. Circa il concetto, in rapporto a quelli di “cultura scolastica” e “scolarizzazione”, si veda Denizot (2021).

per i bambini); 2. da tale sapere le autorità preposte selezionano cosa, quanto e come in quel momento è utile trasmettere alle nuove generazioni: è la fase della stesura dei programmi e della loro “procedurizzazione” nei libri di testo, la cui analisi comporta, forse più di tutte, la commistione fra storia delle istituzioni e storia delle idee educative; 3. a programmi e manuali scolastici si affidano i docenti per elaborare la loro personale offerta didattica; 4. ai discenti è infine chiesto di far propria la proposta, “soggettivandola” (così Recalcati, 2025, p. 4).

Mentre le prime due fasi si riferiscono a contesti esterni, sebbene non certo estranei all’aula, le ultime due danno significato alla stessa, rendendola appunto un ambiente peculiarmente “culturale”.

4. Cultura *della* scuola o cultura *nella* scuola

Si domandava nel 1998 André Chervel, forse il principale indagatore di quest’ambigua nozione, “cultura scolastica”, oggetto del presente contributo⁹:

Nell’attività di trasmissione culturale che va dagli adulti ai più giovani, e a cui procedono, una dopo l’altra, le generazioni successive, la scuola potrebbe essere altro che un mezzo, uno strumento, un’istituzione più o meno efficiente al servizio di un complesso di finalità su cui tutti sono più o meno d’accordo? (Chervel, 1998, p. 6, traduzione mia)

La domanda, che ne presupponeva un’altra, sostanziale – è possibile ipotizzare una cultura prodotta *dalla* scuola anziché, semplicemente, trasmessa *nella* scuola – generava una riflessione più ampia sugli ambienti, sulle condizioni e sui processi di scolarizzazione, riflessione che ha riguardato, da lì in avanti, numerosi oggetti di ricerca, dagli insegnanti ai libri di testo, dai programmi allo strutturarsi del curricolo. Già dieci anni prima, introducendo un dossier di *Histoire de l’éducation* dedicato a una possibile, e ancora incoativa, storia delle discipline scolastiche, Pierre Caspard scriveva:

Troppò spesso nei contenuti dell’insegnamento e della formazione si vede il *riflesso*, il *veicolo* o l’*immagine degradata* delle idee o delle conoscenze scientifiche e tecniche vigenti nella società globale. Al contrario, occorre partire dall’ipotesi che tali contenuti siano creazioni relativamente autonome della scuola: essi sono il prodotto di un’alchimia complessa che tiene conto, in proporzioni variabili a seconda dell’età, delle materie o dei percorsi formativi, di tutto un insieme di vincoli didattici e convenienze sociali. L’analisi di questa alchimia richiede, come minimo, che ci s’interroghì sulle sue ricette e i suoi ingredienti, il che obbliga, in ultima analisi, a riconoscere alla scuola, tra gli altri attori istituzionali della storia, un ruolo e un’efficacia propri, e non solo speculari o strumentali (Caspard, 1988, p. 4, traduzione mia).

E ancora Chervel:

La cultura scolastica, in senso proprio, è tutta quella parte della cultura acquisita a scuola, che trova nella scuola non solo la sua modalità di diffusione, ma anche la sua origine. [...] La grammatica scolastica francese e la venerazione che la società francese odierna nutre per il suo sistema ortografico sono entrambe parti costitutive della cultura scolastica dei francesi (Chervel, 1998, p. 191, traduzione mia).

Da tale punto di vista, la ricerca storica ha contribuito a dare ulteriore spessore epistemologico alla didattica, ormai non più schiacciata soltanto sulla sua dimensione pragmatico-funzionale (il “come”), ma anzi aperta al “perché” delle cose. Il problema dei fini dell’insegnamento, soprattutto se declinato in termini storici (cfr. ad es. Chartier, 2003), ha funto e funge pertanto da analizzatore del fenomeno scolastico nel suo complesso. Pensiamo alle ragioni che portano una determinata produzione culturale (in senso lato) a entrare nella scuola, o al contrario a esserne esclusa; e, ancora, ai fattori in gioco e alle conseguenze che ne derivano, in termini sociali e di scolarizzazione. Ivor Goodson, uno dei massimi riferimenti della *curriculum*

9 Più in generale, cfr. la rassegna di Viñao (2010), su Inghilterra, Francia e Spagna; per l’Italia, Bianchini (2010) e Polenghi (2014).

history anglosassone (Goodson, 1983 e 1988), ha posto ad esempio l'attenzione sulla musica: nella costruzione della disciplina, il conflitto fra “musica seria”, legittimata dalla scuola, e “musica pop”, marginalizzata dal curricolo, riguarda infatti essenzialmente i suoi obiettivi potenziali. “Che tipo di educazione di massa – si è chiesto – perseguiamo quando ciò che è popolare non solo s’ignora, ma si rifiuta chiaramente? Ed è buona cosa analizzare la pratica in aula senza tenere in considerazione tale conflitto critico sulla definizione e costruzione del curricolo?” (Goodson, 1991, p. 14, traduzione mia).

Non basta: quando e perché un soggetto sociale diventa significativo per la scuola? Quando rende servizio al progetto trasformativo della stessa? Un esempio al riguardo è dato dall'introduzione delle cosiddette “educazioni” (artistica, musicale, tecnica, motoria), ciascuna chiamata, in tempi diversi ma secondo la stessa logica, a svolgere la funzione di “bussole” esperienziali, expressive e valoriali rispetto alle “sorelle” di più antico statuto (lingua nazionale e straniera, matematica, scienze, storia, geografia) (Neri, s.d.). In particolare, l'imporsi negli ultimi cinquant'anni almeno di una “scuola parallela”, rappresentata dall'extra-scuola, ne ha avvalorato la presenza nei curricoli, specie ai livelli più bassi. Allo stesso modo si giustificano, in tempi recenti, le “educazioni a” (alla salute, all'ambiente, al consumo, alla cittadinanza...), dichiaratamente orientate alla formazione dei comportamenti piuttosto che alla ricerca di una possibile verità (Audiger, 2012; 2014). In un certo senso, la scelta costituiva il tentativo dell'istituzione scolastica di riappropriarsi di una centralità perduta, recuperando terreno in una realtà ormai pienamente policentrica.

Abbiamo detto che la cultura scolastica prende forma da un bagaglio di pratiche, da intendersi come attività contrassegnate da una qualche, anche remota, intenzionalità formativa, risultato del contagio consuetudinario fra dichiarato e agito (cfr. Ferrari, Morandi, Piseri, 2019). Dettato, copiatura, lettura ad alta voce, metodo a domanda-risposta, versioni, problemi di realtà, questionari valutativi sono tutti esercizi che sostanziano il fare scuola, conferendo ai suoi attori un senso d'identità. Tali occasioni, in quanto strumenti ed espressioni culturali, variano al variare dei contesti, connotandosi per la loro peculiarità. Spesso date per scontate, senza troppe descrizioni, esse richiedono un uso esperto delle fonti, il più delle volte di natura materiale. Perciò la ricerca storico-educativa tende oggi a valorizzare questa particolare tipologia documentaria (quaderni, registri, carte geografiche, materiale da laboratorio, filmine educative, *outillage didattico*, arredi...)¹⁰, l'unica in grado, in molti casi, di dirci qualcosa sui meccanismi culturali della scuola. Sono sfide che la storia dell'educazione sta affrontando (ad esempio, mediante il ricorso a nozioni altrettanto generative, come quella di “lezione delle cose”: Ferrari, Morandi, 2017), accanto a piste più tradizionali, ma ancora sorprendenti, come la storia degli insegnanti e quella della manualistica scolastica (sul punto, almeno Chiosso, 2003; 2008). Soggetti e oggetti di una cultura della scuola, della quale in questa sede si è voluto solo ricostruire il percorso definitorio, così com'è stato tracciato negli ultimi decenni da un settore storico-pedagogico attento agli apporti fruttiferi di altri saperi.

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- Aime M. (2025). Cultura. In G. Matucci (ed.), *Cultura. Nuovi significati nella società globale* (pp. 23-48). Roma: Carocci.
- Audiger F. (2012). Les *Éducation à... et la formation au monde social*. *Recherches en didactiques*, 14: 47-63.
- Audiger F. (2014). L'educazione a... Quali significati e quali implicazioni teoriche e pratiche? Tracce per un'analisi. *Scuola ticinese*, 319: 12-19.
- Becchi E. (1983). Premessa. *Quaderni. Fondazione Giangiacomo Feltrinelli*, 23 (Per una storia del costume educativo, età classica e Medio Evo): 1-5.
- Bellatalla L. (1999). Classici e storia della pedagogia: una lezione di Credaro del 1903. In G. Cives, G. Genovesi, P. Russo (eds.), *I classici della pedagogia*. Atti del Seminario Cirse (Cassino, 3-4 dicembre 1997) (pp. 109-124). Milano: FrancoAngeli.

10 Una rassegna delle risorse online in proposito è offerta per l'Italia da Morandi (2022). Quanto al resto, la bibliografia è vastissima, a livello nazionale e internazionale. Ricordo solo la messe di studi sulla storia delle singole discipline scolastiche apparsa nel nostro Paese a partire dagli anni Settanta e in gran parte elencata, con aggiornamenti a quella data, in Morandi (2014, pp. 20-21).

- Bianchini P. (ed.) (2010). *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*. Torino: Sei.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1972). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*. Trad. it. Rimini: Guaraldi (ed. orig. 1970).
- Braster S., Grosvenor I., del Pozo Andrés M.d.M. (eds.) (2011). *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom*. Brussels: Peter Lang.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Trad. it. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1996).
- Caspard P. (1988). Pour une histoire des disciplines scolaires. Introduction. *Histoire de l'éducation*, 38: 3-5.
- Chartier A.-M. (2003). Culture scolaire et savoirs. Approche historique. *Ville-École-Integration Enjeux*, 133: 192-215.
- Chartier R., Compère M.-M., Julia D. (1976). *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*. Paris: Société d'édition d'enseignement supérieur.
- Chervel A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Chiasso G. (ed.) (2003). *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Chiasso G. (ed.) (2008). *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*. Milano: Editrice Bibliografica.
- De Dominicis S. (1897). *Linee di pedagogia elementare, per le scuole normali e i maestri [...]*, II: *La vita interna della scuola*. Roma: Società editrice Dante Alighieri.
- Denizot N. (2021). *La culture scolaire: perspectives didactiques*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.
- Depaepe M., Simon F. (1995). Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in and outside Schools. *Paedagogica Historica*, 31(1): 9-16.
- Dewey J. (2020). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Ed. a cura di G. Spadafora, trad. it. Roma: Anicia (ed. orig. 1916).
- Dussel I., Caruso M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Fasan G. (2023). *Per una rinnovata storia delle idee pedagogiche. Questioni epistemologiche e didattiche*. Milano-Udine: Mimesis.
- Ferrari M. (2011). *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari M., Morandi M. (2015). *I programmi scolastici di "educazione fisica" in Italia. Una lettura storico-pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari M., Morandi M. (eds.) (2017). *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*. Mantova: Comune di Mantova, Settore Sviluppo Servizi educativi, bibliotecari e archivistici.
- Ferrari M., Morandi M., Piseri F. (2019). Maestri, pratiche, didattica. Tre parole per una storia. In Iid. (eds.), *Maestri e pratiche educative in età umanistica. Contributi per una storia della didattica* (pp. 5-30). Brescia: Scholé.
- Formiggini Santamaria E. (1909). *L'istruzione popolare nello Stato pontificio (1824-1870)*. Bologna-Modena: A.F. Formiggini.
- Formiggini Santamaria E. (1912). *L'istruzione pubblica nel ducato estense (1772-1860)*. Genova: A.F. Formiggini.
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Trad. it. Torino: Einaudi (ed. orig. 1975).
- Foucault M. (2004). *L'ordine del discorso e altri interventi*. Trad. it. Torino: Einaudi (ed. orig. 1971).
- Goffman E. (2010). *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Trad. it. Torino: Einaudi (ed. orig. 1961).
- Goodson I.F. (1983). *School Subjects and Curriculum Change. Case Studies in Curriculum History*. London [etc.]: Croom Helm.
- Goodson I.F. (1988). *The Making of Curriculum. Collected Essays*. London: The Falmer Press.
- Goodson I.F. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de educación*, 295: 7-37.
- Illich I. (2010). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* Trad. it. Milano-Udine: Mimesis (ed. orig. 1971).
- Julia D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, 31(sup. 1): 353-382.
- Manacorda G. (1913). *Storia della scuola in Italia*, I: *Il Medio Evo*, t. 2: *Storia interna della scuola medioevale italiana. Dizionario geografico delle scuole italiane nel Medio Evo*. Milano [etc.]: Sandron.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Meda J., Polenghi S. (2021). The impossible schools: rural classrooms in the paintings of Italian artists during the second half of the nineteenth century. In F. Comas Rubí, K. Priem, S. González Gómez (eds.), *Media matter. Images as presenters, mediators, and means of observation* (pp. 203-274). Oldenbourg: De Gruyter.
- Morandi M. (2014). *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi dal 1859 ad oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Morandi M. (2019). Luigi Credaro e la pedagogia scientifica: i temi della prolusione romana del 1903. *Civitas educationis*, 8(1): 33-49.
- Morandi M. (2020). "Uno sbocciare lento, ma costante". Gli albori della storiografia scolastica sull'età moderna in

- Italia. In M. Ferrari, M. Morandi (eds.), *Maestri e pratiche educative dalla Riforma alla Rivoluzione francese. Contributi per una storia della didattica* (pp. 37-58). Brescia: Scholé.
- Morandi M. (2022). *Risorse digitali per la storia dell'educazione in Italia: una panoramica*. <https://bildungsgeschichte.de/beitrag/3985>.
- Moretti M. (2007). Le lettere e la storia. Di alcuni aspetti dell'istruzione secondaria classica nell'Italia unita fra vecchi programmi e nuove ricerche. In P.L. Ballini, G. Pécout (eds.), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità. Nuovi percorsi di ricerca comparata* (pp. 279-306). Venezia: Istituto veneto di scienze, lettere ed arti.
- Neri S. (s.d.). *Le tre educazioni nella scuola elementare*. <https://www.comune.modena.it/memo/dedicato-a-sergio-neri/scritti-inediti/d-le-tre-educazioni.pdf>.
- Quadrelli R. (1968). La cultura della scuola. *Vita e pensiero*, 51(5): 414-423.
- Pazzaglia L., De Giorgi F. (2005). Le dimensioni culturali e politiche della ricerca storica nel campo dell'educazione. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 12: 148-149.
- Polenghi S. (2014). School Subjects Didactics in the History of Education. Sources and Methodology. Italian Studies. *History of Education & Children's Literature*, 9(1): 635-648.
- Recalcati M. (2025). *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare?* Torino: Einaudi.
- Remotti F. (1999). Cultura. In *L'Universo del corpo*. Roma: Istituto della Enciclopedia italiana, [https://www.trecani.it/enciclopedia/cultura_\(Universo-del-Corpo\)](https://www.trecani.it/enciclopedia/cultura_(Universo-del-Corpo)).
- Scalera V. (1990a). *L'insegnamento della filosofia dalla riforma Gentile agli anni '80*. Firenze: La Nuova Italia.
- Scalera V. (1990b). *L'insegnamento della filosofia dall'Unità alla riforma Gentile*. Firenze: La Nuova Italia.
- Stelli G., Lanari D. (2001). *Modelli di insegnamento della filosofia. Modello teoretico, modello storico, filosofia al computer*. Roma: Armando.
- Tyack D., Cuban L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge MA-London: Harvard University Press.
- Tyack D., Tobin W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3): 453-479.
- Viñao A. (2010). Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne. *Histoire de l'éducation*, 125: 73-98.
- Vincent G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Vincent G. (ed.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Nuove frontiere della ricerca sulla cultura materiale della scuola: il progetto Cata-LOH

New frontiers in research on the material culture of school: the Cata-LOH Project

Francesca Davida Pizzigoni

Researcher of History of Pedagogy, Department of Philosophy and Educational Sciences, University of Turin, francescadavida.pizzigoni@unito.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Pizzigoni F.D. (2025). New frontiers in research on the material culture of school: the Cata-LOH Project. *Pedagogia oggi*, 23(2), 49-57.
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-06>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-06>

ABSTRACT

Artificial intelligence meets primary historical sources – specifically the commercial catalogues of companies producing school materials – to unlock hitherto unexplored potential in the study of educational artefacts. Cata-LOH (Catalogues for Researching Learning Objects and their History) is an innovative system capable of providing customized responses and offering thousands of new research data points, both on the identification of didactic objects and on the wide range of multidisciplinary information contained within, and revealed by, the catalogues themselves. Currently based on a corpus of 98 catalogues published between 1880 and 1994, Cata-LOH has already extracted data on 55,000 historical teaching objects, thus providing the scholarly community with information derived from an objective and philologically grounded primary source. This contribution helps to address a significant gap in the identification and classification data of historical teaching aids. In addition, Cata-LOH aims to innovate the methodological approach to documentary primary sources within the field of studies on the history of the material culture of schools.

L'Intelligenza Artificiale incontra le fonti primarie storiche rappresentate dal catalogo commerciale delle ditte produttrici di materiale scolastico per offrire potenzialità finora inesplorate nella conoscenza dei materiali scolastici. Cata-LOH (Catalogues for researching Learning Objects and their History) è l'innovativo sistema che riesce a dare risposte personalizzate e offre migliaia di nuovi dati di ricerca sia sull'identificazione degli oggetti didattici sia su tutte le informazioni multidisciplinari che esso contiene e che il catalogo rivela. Ad oggi basato su un corpus di 98 cataloghi compresi tra il 1880 e 1994, Cata-LOH ha già estrapolato dati su 55.000 oggetti didattici storici, offrendo alla comunità scientifica informazioni basate su una fonte primaria oggettiva e filologica, capaci di contribuire a colmare una lacuna nei dati di identificazione e classificazione dei sussidi didattici storici. Oltre a ciò, Cata-LOH intende innovare il metodo di lavoro sulle fonti primarie documentali nell'ambito degli studi sulla storia della materialità scolastica.

Keywords: material culture of school, commercial catalogue of teaching aids, historical teaching objects, Artificial Intelligence, University of Turin

Parole chiave: cultura materiale della scuola, catalogo commerciale, oggetti didattici storici, Intelligenza Artificiale, Università di Torino

Received: September 29, 2025
Accepted: November 3, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Francesca Davida Pizzigoni, francescadavida.pizzigoni@unito.it

Introduzione. Materialità scolastica e oggetti didattici storici: bisogni della ricerca e prospettive di sistematizzazione

A distanza di trent'anni da quando gli studi di Julia (1995) e di Chervel (1998) hanno messo in luce l'esistenza di un aspetto materiale nello studio della storia della scuola, l'attenzione sulla materialità scolastica intesa in chiave euristica per svelare molteplici aspetti della storia dell'istruzione ha acquistato uno spazio sempre più significativo, sapendo apportare tasselli di grande rilievo negli studi di settore (Gaspar *et alii*, 2021). All'interno di tali "nuove" fonti, gli oggetti didattici e le collezioni che li riuniscono hanno certamente saputo rappresentare uno dei campi di indagine capace di contribuire non solo con informazioni sugli oggetti stessi (D'Ascenzo, Vignoli, 2008; D'Enfert, 2014; Figeac-Monthus, 2018; Egginger, 2018; Martínez Ruiz-Funes, Marín Murcia, 2022), ma anche mettendo in luce l'ampia gamma di possibili aspetti tematici a cui tale fonte tridimensionale offre tasselli di nuova conoscenza: dalla storia di una disciplina scolastica a quella di uno specifico ordine di scuola; dalla storia industriale-produttiva o artistica e autoriale che si cela dietro un singolo oggetto alla storia di una collezione didattica, fino ad arrivare al ruolo degli oggetti nelle grandi esposizioni internazionali come mezzo di scambio di idee, influenze, diritti commerciali, brevetti, e molto altro ancora (Del Pozo, 1983; Lawn, Grosvenor, 2009; Meda, 2016; Targhetta, 2016; Morandini, Pizzigoni, 2024). La potenzialità euristica contenuta nell'insieme del patrimonio costituito dagli oggetti didattici storici è indubbiamente ampia e aurifera.

Di contro, proprio la varietà di soggetti racchiusi dentro la categoria "oggetto didattico storico", unitamente alla pluralità di sguardi con cui è possibile indagare ciascuno di essi, ha probabilmente inciso nel determinare un fenomeno che riguarda lo studio di tale categoria di fonti: pur disponendo di ottimi contributi in merito, manca ad oggi un'ampia indagine di insieme che offre un quadro complessivo di dati e una cornice teorico-metodologica organica dedicata al tema degli oggetti didattici storici. In altre parole, come già rilevato da diversi studiosi (Meda, 2010; Viñao Frago, 2017; Brunelli, Vitale, 2023), si avverte un vuoto di studi che si dedichino ad affrontare nel suo insieme la categoria "oggetti didattici storici" riflettendo sul loro ruolo all'interno degli studi sulla materialità scolastica e, ancor di più, offrendo strumenti sistematici affinché l'enorme mole di dati che essi forniscono possa essere sistematizzata e fungere da base di dati a disposizione di tutta la comunità di ricerca. Vi è quindi ancora una lacuna o, meglio, uno spazio di ricerca che, se colmato, può consentire un significativo balzo in avanti negli studi di settore.

I tempi sono ora maturi per indagare possibili soluzioni in tal senso, capaci di risolvere questo aspetto che la comunità scientifica nazionale e internazionale avverte come bisogno.

1. Intelligenza artificiale al servizio della ricerca storico-educativa: nuova frontiera di innovazione con Cata-LOH

Muovendoci in questa sfera di riflessione, ci si è interrogati in merito a quali elementi potessero offrire un contributo a fornire risposte a tali esigenze di ricerca. L'analisi dello stato dell'arte rispetto agli orientamenti più recenti negli studi della materialità scolastica ha evidenziato come la fonte rappresentata dai cataloghi commerciali storici delle ditte produttrici di oggetti didattici abbia la capacità di fornire un'ampia gamma di dati di identificazione dell'oggetto didattico, non soffermandosi solo a un livello di conoscenza superficiale dell'oggetto stesso (ad esempio, solo il suo nome), ma consentendone una identificazione profonda e una significativa messa in rilievo delle informazioni plurali che un singolo oggetto contiene in sé, capaci di nutrire direttive multiple di indagine. Sono infatti numerosi gli studi (Moreno Martínez, Sebastián Vicente, 2012; Martínez Ruiz-Funes, 2012; Carillo Gallego, 2018; Brunelli, 2018; Martínez Ruiz-Funes, Marín, 2023; Pizzigoni, 2024) che hanno mostrato come il catalogo commerciale – pur senza dimenticare la sua inevitabile parzialità legata agli scopi commerciali che in origine lo generano – permette di indagare l'oggetto inserendolo in una rete informativa che tocca elementi riferiti a orientamenti pedagogici, sviluppi tecnologici, metodi didattici, autori e inventori, sviluppi industriali e commerciali, scambi, mostre, trasformazioni e come, quindi, le informazioni ricavate da questa fonte consentono di alimentare studi che vedono l'oggetto didattico storico come elemento capace di contribuire a ricerche che spaziano dalla storia

di una disciplina alla storia di un ordine o grado scolastico, dalla storia scolastica di genere, alla storia di brevetti e di materiali e molto altro ancora.

È emerso con chiarezza come utilizzare la fonte rappresentata dal catalogo commerciale storico dei materiali scolastici per mettere in luce e sistematizzare tutti i dati che è capace di esprimere sia sul singolo oggetto didattico sia sul tema complessivo “oggetti didattici storici” può offrire un contributo determinante per compiere un passo in avanti nella conoscenza globale della fonte materiale rappresentata dagli oggetti didattici.

L'opportunità di unire tale fonte al centro di un recente e innovativo filone di ricerca con l'innovazione promossa dalle potenzialità offerte dall'Intelligenza Artificiale ha portato a sviluppare un – a sua volta innovativo – sistema capace di fornire in pochi secondi risposte puntuale e personalizzate relativamente a tutti i dati sugli oggetti didattici presenti sui cataloghi. *Cata-LOH: Catalogues for researching Learning Objects and their History* nasce dall'incontro tra gli interessi di ricerca dell'autrice con le tecnologie offerte dal Dipartimento di Informatica dell'Università di Torino e si presenta come una sorta di database basato su una Intelligenza Artificiale sviluppata *ad hoc* e modellato specificamente sulle esigenze di ricerca legata agli studi sui cataloghi commerciali storici. Il sistema intende innovare i tradizionali database e innovare il metodo con cui la ricerca storico-educativa consulta le sue fonti documentali, contribuendo in maniera incisiva a mettere a disposizione una enorme mole di nuovi dati dedicati agli oggetti didattici storici. Cata-LOH infatti non è soltanto il più ampio repository on line della rara e preziosa fonte rappresentata dal catalogo storico delle ditte produttrici di oggetti didattici e non si limita a consentire l'individuazione delle fonti stesse attraverso parole chiave prestabilite, ma riesce a fornire risposte personalizzate, capaci di modellarsi esattamente sugli interessi e i bisogni di chi lo interroga. Tale risultato è possibile grazie a due caratteristiche specifiche e identitarie del sistema: “legge” dentro al documento e cioè ricerca nell'intero contenuto di una fonte (non si basa soltanto sui suoi dati identificativi, di copertina o su un sommario) e risponde a keywords non fisse o prestabilite, ma a quelle immesse liberamente dal singolo utente, in una totale capacità di adeguare la ricerca esattamente sui criteri con cui il ricercatore in quel momento desidera interrogare quella fonte. Cata-LOH, infine, oltre a singoli documenti, ha la capacità di analisi trasversale e contemporanea dei contenuti di tutti i documenti contenuti nel suo sistema e sa analizzare e gestire grandi numeri di informazioni, restituendo in maniera chiara e strutturata i risultati.

Ogni ricerca su Cata-LOH può essere realizzata sulla base di uno o più query combinate tra loro in maniera flessibile, su uno o più documenti e secondo parole chiave libere. Ogni risposta fornita da Cata-LOH è correlata dall'estrapolazione del testo esatto riportato sulla fonte, dall'indicazione puntuale del catalogo e della relativa pagina da cui è tratta e dal pdf della pagina stessa per consentirne una visualizzazione diretta. In questo modo ogni risposta è verificabile da parte del ricercatore, che mantiene la propria autorialità e viene soltanto supportato dall'Intelligenza Artificiale che, per precisa scelta progettuale, è di tipo supportivo e non sostitutivo. I primi risultati di ricerca, basati su un corpus attualmente composto da 98 cataloghi¹, hanno estrappolato e offerto dati di identificazione su 55.000 oggetti didattici storici.

2. La struttura di Cata-LOH

La struttura pensata per Cata-LOH – sistema attualmente in fase di ultimi test e che sarà fruibile accedendovi come se si trattasse di un tradizionale sito internet – è suddivisa in tre sezioni principali. Nella prima è possibile prendere visione dell'intero *corpus* di fonti primarie contenute in Cata-LOH che funge anche da repository digitalizzato di tale rara e preziosa fonte primaria. Un elenco permette di evidenziare ditte produttrici, anno di pubblicazione, titolo del catalogo e un apposito campo di ricerca agevola il ricercatore nel raggruppare tali fonti secondo il proprio interesse (es: specifico ordine di scuola o specifica

1 Essi sono di ditte italiane (Paravia, Vallardi, Bemporad) e coprono un arco temporale compreso tra il 1880 e il 1994: per forza di cose, data la rarità di questa fonte, i cataloghi non coprono cronologicamente tutti gli anni compresi tra i due estremi. Il corpus è stato costituito utilizzando i cataloghi di materiale scolastico disponibili nelle biblioteche presenti in OPAC SBN e nel fondo già disponibile on line della Fondazione Tancredi di Barolo. Una continua attività di ricerca è in atto per ampliare numero e rappresentatività dei cataloghi presenti nel corpus.

disciplina o ditta a cui è dedicato un catalogo). Il sistema permette anche di associare più criteri di ricerca in modo da restringere il campo affinché la risposta sia sempre più mirata.

La seconda sezione è quella che permette di identificare nel profondo gli oggetti didattici. Inserendo infatti una qualsiasi keyword e scegliendo se si desidera la risposta sull'intero corpus o su una parte specifica, il sistema legge in pochi secondi tutti i contenuti dei cataloghi e risponde in modo puntuale. A differenza dei tradizionali database dove le voci di ricerca sono preimpostate, come si è anticipato, Cata-LOH consente di inserire liberamente qualsiasi keyword di ricerca, mostrando quindi tutta la sua capacità di adattarsi perfettamente al singolo ricercatore e ai suoi interessi. In questa sezione la ricerca può essere totalmente libera (e partire quindi dal nome di un oggetto che si sta cercando o da un autore o materiale o qualsiasi tipo di dato che interessa il ricercatore) oppure realizzata attraverso una maschera di ricerca, che abbiamo chiamato *Ricerca attraverso il Metodo Cata-LOH* e che, come si dettaglierà nel paragrafo successivo, ha lo scopo di mettere in rilievo tutti i differenti campi euristici a cui il catalogo e le informazioni che contiene sono in grado di contribuire. Attraverso questa sezione di lavoro, si intende valorizzare appieno tutto il potenziale informativo contenuto nella fonte rappresentata dal catalogo commerciale storico ed offrire quindi il più ampio e dettagliato set di informazioni ad oggi disponibili nel campo della conoscenza degli oggetti didattici storici.

La terza sezione intende offrire per la prima volta un quadro di dati capace di identificare tutti gli oggetti didattici riferiti a una specifica disciplina scolastica (ovviamente sempre in relazione alle fonti finora disponibili e quindi ai cataloghi compresi nel corpus, ma impostata già in modo da configurarsi come elenchi aperti e in continua implementazione a mano a mano che nuovi cataloghi diventino disponibili e aggiungano nuove informazioni). Il dato, che potrebbe sembrare di facile identificazione, rappresenta in realtà una delle sfide di ricerca di chi lavora con gli oggetti didattici storici, come si illustrerà nel paragrafo successivo.

3. La ricerca che sta dietro a Cata-LOH

Cata-LOH è frutto di un ampio e complesso percorso di ricerca. Se il punto di partenza è stato necessariamente un profondo studio su identità e caratteristiche della fonte stessa che è alla base di Cata-LOH e cioè il catalogo commerciale storico, decisivo è stato l'approfondimento compiuto grazie alla stesura del progetto *Didactic Objects as Key to Unveiling the Interwoven Layers of Past Societies* realizzato nel 2025 in relazione all'opportunità offerta dal FIS-Fondo Italiano Scienza. Tale occasione di sistematizzazione delle mie precedenti indagini sui cataloghi (Pizzigoni, 2023; 2024), ha portato alla elaborazione di un framework con un set di dati di identificazione che il catalogo può offrire rispetto a un singolo materiale scolastico presente all'interno delle sue pagine. Il framework evidenzia come dimensioni riferite all'oggetto scolastico individuabili attraverso il catalogo:

- Nome specifico dell'oggetto;
- Anno di produzione/commercializzazione;
- Ambito disciplinare a cui è aggregato;
- Ideatore;
- Realizzatore (pittore, incisore, ceramista...);
- Ditta produttrice;
- Luogo di produzione;
- Serie di cui fa parte;
- Grado scolastico a cui è indirizzato;
- Premi ricevuti dall'oggetto;
- Partecipazioni a Esposizioni Universali e mostre didattiche;
- Commenti su riviste magistrali (riportate sul catalogo);
- Misure;
- Prezzo;
- Materiale con cui è costruito;

- Metodo didattico a cui si riferisce;
- Riferimenti a leggi, circolari e indicazioni ministeriali a cui si riferisce².

La numerosità di queste voci permette di comprendere profondità di identificazione e ampiezza di possibili piste di studio per ciascun oggetto didattico offerte dai dati estrapolati dalla fonte del catalogo. Cata-LOH quindi è stato progettato per dar risposta a tutti questi campi e la maschera che si è voluta creare per interrogare la fonte attraverso il “metodo Cata-LOH” (presente nella specifica sezione del sistema), è frutto di una sintesi di tale set che tiene conto della maggior ricorrenza dei dati sempre disponibili sulla fonte catalogo. Tutti gli altri campi di indagine non esplicitati nella maschera di ricerca “metodo Cata-LOH” sono comunque ricavabili in Cata-LOH grazie alla possibilità offerta dal sistema di effettuare ricerca totalmente libera.

Un secondo complesso e sfidante ambito di ricerca ha riguardato la creazione della terza sezione di Cata-LOH e cioè la possibilità che offre di visualizzare rispetto a una specifica disciplina tutti i materiali scolastici che i cataloghi vi associano. L'estrema complessità è nata da due differenti nodi scientifici: le caratteristiche stesse della fonte rappresentata dal catalogo scolastico e la mancanza di una riconosciuta tassonomia delle discipline.

Il primo punto attiene al fatto che lo studio approfondito dei cataloghi mette in evidenza come ciascun produttore utilizzi suddivisioni disciplinari differenti o modi diversi di nominare una medesima disciplina. Tale caratteristica ha inevitabilmente portato a grandi difficoltà nel ricavare criteri omogenei. Questa estrema variabilità, quasi infinitezza, in realtà rappresenta essa stessa un dato di ricerca e una caratteristica della fonte rappresentata dal catalogo. E corrisponde alla rappresentazione filologica e puntuale della denominazione e dei raggruppamenti disciplinari esistenti al momento dell'immissione sul mercato commerciale di tali materiali scolastici. Ciò che oggi appare come “caos” è in realtà la registrazione della “voce” dei produttori coevi: studiare tali aspetti e restituirli fedelmente – come si è scelto di fare in Cata-LOH – equivale a seguire la strada più oggettiva possibile. Altro aspetto che ha fortemente inciso sulla ricerca che sta alla base di questa sezione di Cata-LOH e in particolare sul lavoro di associazione tra oggetto e disciplina, sul nome stesso con cui indicare una determinata disciplina e sulla possibilità di raggruppamenti e gerarchie interne tra differenti discipline è stata l'inesistenza a livello internazionale di una standardizzazione. Ricerche approfondite circa tassonomie già esistenti delle discipline hanno evidenziato come ad oggi esistano classificazioni correlate solo a specifici scopi (raccogliere dati statistici, organizzare riviste scientifiche o assegnare fondi di ricerca) e agli enti ad essi collegati (ONU, UNESCO, OCSE, sistemi bibliografici, agenzie di finanziamento quali ERC nei settori di ricerca). Confronti diretti con l'Istituto Centrale per la Catalogazione e la Documentazione-ICCD del Ministero della Cultura italiano hanno confermato la mancanza ad oggi di una classificazione riconosciuta rispetto alle discipline oggetto del nostro tema di ricerca.

A fronte della mancanza di un criterio ufficiale di riferimento si è optato anche in questo caso per una linea che fosse il più oggettiva possibile e il più filologica, fedele alla fonte di ricerca scelta per il progetto Cata-LOH. Si è quindi avviato uno spoglio puntuale di tutti i cataloghi a nostra disposizione al fine di creare un elenco delle discipline fedele alle diciture presenti nei cataloghi. Tale elenco è dunque la fotografia precisa dell'organizzazione disciplinare data dal venditore stesso del bene che si sta studiando, nel momento stesso della sua comparsa nel mercato scolastico. Le discipline sono riportate volutamente senza alcun ordine gerarchico tra loro: si è optato per *peer categories*, per rispettare appieno il valore storico del dato e delle informazioni storiche offerte dalla fonte.

Come detto, l'elenco creato non è da considerarsi né fisso né completo: esso si basa unicamente sulle fonti dei cataloghi oggi a nostra disposizione e certamente nuovi ritrovamenti potranno ampliare il numero di discipline, il modo di nominarle o anche mettere in discussione questo primo modello prodotto. Ciò che presenta oggi Cata-LOH vuole essere inteso come prima rappresentazione, in attesa di una auspicata implementazione futura.

2 Queste, ovviamente, non sono sempre tutte presenti contemporaneamente e riferite a ciascun oggetto presentato in catalogo.

4. Sfide e scelte di Cata-LOH

Le sfide che Cata-LOH ha posto all'équipe di ricerca nelle fasi di sua realizzazione e gli interrogativi che porrà ai fruitori sono molteplici. Esse attengono a due aree principali: una sfida scientifica legata alla fonte utilizzata e quindi di ambito storico-educativo e una sfida tecnico-tecnologica legata allo sviluppo delle sue potenzialità e all'applicazioni su documenti spesso antichi e di complessa lettura automatica.

Per quanto attiene agli aspetti di ricerca storica, il catalogo commerciale come già detto contiene in sé stesso una serie di peculiarità con cui ci si deve confrontare. Accanto alla sua rarità – da cui deriva l'incompletezza del numero di cataloghi ad oggi disponibili rispetto a tutti gli anni, tutte le possibili ditte che hanno prodotto oggetti didattici tra Otto e Novecento e anche tutte le possibili serie prodotte in un medesimo anno da una medesima ditta³ –, una sfida significativa nell'utilizzare tale fonte dipende anche dalla differenza nell'organizzazione interna dei contenuti. Come è stato ben rilevato (Martínez & Marín Murcia, Amorós Poveda, 2024; Davila, Naya, 2024), non esiste un modello standard, bensì ciascun catalogo può variare rispetto a sezioni di cui si compone, all'organizzazione delle informazioni all'interno di ciascuna sezione (talvolta suddivise a seconda della disciplina, talvolta secondo la classe a cui sono rivolti, talvolta ancora rispetto alla normativa ministeriale coeva) e al livello di specializzazione. Per poter rendere paragonabili tra loro i contenuti afferenti a medesimi argomenti ma organizzati in maniera diversa, è stato necessario realizzare un ampio lavoro manuale preliminare di ricostruzione degli indici di dettaglio di ciascuna fonte. Si è trattato come di una sorta di "traduzione" in un medesimo meta-linguaggio della struttura dei vari differenti cataloghi, in modo da portare in luce le porzioni di sezioni e basarsi poi sull'omogeneità tra quelle. Tali indici ricostruiti sono serviti come strumento al servizio del "lavoro dietro le quinte" che permette al sistema di intelligenza artificiale di comprendere e organizzare i dati, associando correttamente le varie parti di informazione (indipendentemente da dove si trovano inserite nella fonte), ma in futuro potrebbero invece essere messi a disposizione su Cata-LOH al fine di agevolare possibili studi dedicati alla struttura di questa fonte o ad altre indagini di dettaglio.

Passando alla seconda sfera di sfide scientifiche che Cata-LOH ha posto all'équipe di ricerca, si entra nel campo tecnico-tecnologico. A livello tecnico, infatti, una delle criticità è stata riuscire a fare in modo che l'intelligenza artificiale "leggesse" documenti non recenti, realizzati in formati differenti tra loro (fotografie, scansioni, pagine singole o doppie, immagini in verticale o orizzontale), scansionati da persone diverse e con strumenti tecnologici diversi. Inoltre, il sistema doveva riuscire a captare e comprendere anche scritte con formati tipografici e caratteri assai diversi tra loro. Oltre a questo genere di complessità, considerevole è stata quella legata alla struttura interna dei singoli cataloghi nonché al modo di presentare i singoli oggetti che, cambiando di catalogo in catalogo, poneva la sfida di insegnare al sistema a capire quale tipologia di informazione fosse, dove era collocata all'interno della pagina del catalogo (ad esempio: elenchi di oggetti con un nome proprio ma tutti riferiti a un medesimo tipo di oggetto didattico, non più riportato nell'elenco stesso) e da associare a cosa⁴.

Conoscenza profonda della fonte e del suo campo di studio di riferimento e conoscenza profonda informatica hanno lavorato a strettissimo contatto, per riuscire nell'obiettivo di mantenere rigore dei dati e di modellare le risposte tecniche alle esigenze di ricerca della disciplina storico-scolastica⁵.

3 Con il passare degli anni talvolta la numerosità di materiale didattico e la sua specializzazione diventa tale da richiedere a una ditta di suddividere la propria offerta in più cataloghi tematici.

4 A titolo di esempio alcuni cataloghi quando presentano una serie (es: tavole murali dedicate ai mammiferi) riportano un elenco con i nomi dei singoli soggetti a cui è dedicata ogni tavola ma non indicano ogni volta che si tratta di una tavola murale, costringendo il sistema a capire che l'informazione scritta nella riga iniziale è valida anche per tutte quelle dell'elenco sottostante, anche se non più riportata.

5 L'équipe che lavora a Cata-LOH e che coordino è composta dal prof. Fabio Ciravegna, responsabile dello sviluppo tecnologico AI, coadiuvato da Zaharia Laurentiu, Michele Colombino e Matteo Miceli, e da Giulia Lombardo per le ricerche storico-educative.

5. Un sistema nuovo: criticità, esigenze nuove, metodo nuovo

A fronte di tutte queste complessità è evidente che l'errore è possibile e, anzi, probabile. Sia rispetto all'eventualità di una occasionale inesattezza del sistema in una risposta, sia proprio rispetto a una pecca in relazione a una scelta scientifica che si è operata (che magari potrebbe essere ritenuta non ottimale o rivelarsi *in itinere* migliorabile) a livello di impianto progettuale. Poiché Cata-LOH si muove su un terreno inesplorato e cioè l'unione delle fonti documentali della ricerca storico-educativa con l'estrapolazione automatica dei dati attraverso l'AI, un margine di errore è stato considerato come parte intrinseca del progetto e come accettabile, in un'ottica di evoluzione e di *work in progress* orientato al miglioramento continuo. Decidere di fermarsi di fronte a criticità – pur oggettive – o di non operare scelte perché potrebbero rivelarsi non ottimali o non condivise, significherebbe non fare avanzare la ricerca. Non provarci nemmeno. Si è scelto di esporsi al rischio di errore inteso come parte di un processo che mira a innovare il modo di consultare le fonti storico-documentali all'interno del mondo della ricerca storico-educativa.

Bisogna infatti pensare a Cata-LOH in una maniera del tutto nuova rispetto ai tradizionali database: essi erano “certi” come risposte perché fissi nelle possibilità di interazione. Ora che invece il sistema risponde modellandosi alle specifiche domande e specifiche esigenze del singolo utente, il risultato è molto più performante e supportivo della ricerca ma può avere un margine di errore.

Usare Cata-LOH richiede flessibilità, una minima tolleranza dell'errore (va messo in conto e previsto, come nelle migliori tabelle di risk analysis), va pensato come in divenire e soprattutto parte di un progetto corale, che trae beneficio dalla partecipazione attiva di tutta la comunità di ricerca. Cata-LOH, infatti, è inteso come progetto collaborativo e partecipativo sia rispetto al contributo nel reperimento di sempre nuove fonti primarie con cui allargare il corpus sia rispetto al supporto nella verifica di inesattezze e possibilità di messa a punto.

Conclusioni: migliaia di nuovi dati, nuove potenzialità e un ponte per il futuro della ricerca sulla storia della materialità scolastica

Cata-LOH rappresenta il primo repository interamente dedicato ai cataloghi commerciali storici delle ditte che producono oggetti didattici e in particolare il primo sistema di ricerca dedicato ad essi e sviluppato modellando il sistema esattamente sulle specificità di tale fonte di ricerca. Da un lato quindi Cata-LOH offre l'opportunità di consultare una fonte ricchissima e multidisciplinare, mettendo a disposizione della comunità scientifica migliaia di nuovi dati di ricerca. Dall'altro lato, grazie alle sue innovative potenzialità basate sull'intelligenza artificiale, modifica il tradizionale metodo di far ricerca storica sulle fonti primarie documentali e funge da booster per l'intero settore scientifico, sviluppando un metodo di analisi che può essere applicato in futuro ad altre tipologie di fonti documentali. Restrингendo l'obiettivo sullo specifico campo di indagine, Cata-LOH offre la possibilità di dar risposta al bisogno di approfondimento della conoscenza dell'aspetto della storia della materialità scolastica legato agli oggetti didattici storici, agli arredi scolastici storici e agli oggetti propri della vita scolastica, offrendo l'opportunità di avanzare in una riflessione a tutto tondo su queste categorie di beni.

In realtà le significative funzionalità tecnologiche e i grandi risultati in termini di dati estrapolati che Cata-LOH ha mostrato di avere hanno portato a sviluppi in termini di suo impatto scientifico inizialmente non previsti, ma che possono offrire un contributo determinante per lo sviluppo degli studi di settore. Si fa qui riferimento alla possibilità di arrivare a definire un vocabolario dei beni scolastici grazie all'estrazione automatica di tutti i nomi degli oggetti didattici prodotti a partire dal 1880 in poi o alla realizzazione di una prima tassonomia.

Al di là degli sviluppi futuri, è possibile affermare che attualmente la fase di avanzata sperimentazione di Cata-LOH ha mostrato di poter rispondere a bisogni plurali della ricerca dedicata alla storia della materialità scolastica. Consapevoli da un lato della necessità di ampliare il corpus di cataloghi e quindi di rappresentatività e consapevoli anche, come detto, della possibilità di errore o di necessità di futura revisione delle scelte di base operate, Cata-LOH si configura come strumento aperto, flessibile, pronto a continui aggiornamenti e implementazioni.

In questo articolo, per ragioni di spazio, non è possibile approfondire in modo esaustivo dettagli, scelte e risultati di Cata-LOH, ma ciò che si auspica è di essere riusciti a mostrare gli obiettivi che da un lato attengono alla volontà di fornire a tutta la comunità di ricerca un nuovo strumento e una nuova ampia base dati e dall'altro lato di provare a utilizzare una fonte oggettiva e filologica come quella rappresentata dal catalogo commerciale delle ditte produttrici dei materiali scolastici per contribuire a questo filone di ricerca attraverso l'individuazione di nomi, categorie, suddivisioni disciplinari definite secondo un criterio in cui tutta la comunità scientifica possa riconoscere e cioè quello dell'identità stessa attribuita direttamente da chi ha creato e immesso sul mercato questi oggetti.

Riferimenti bibliografici

- Brunelli M. (2018). Cataloghi commerciali dei materiali scolastici e collezioni storiche dei sussidi didattici. Nuove fonti per la storia dell'industria per la scuola in Italia (1870- 1922). *History of Education & Children's Literature*, XIII(2): 469-510.
- Brunelli C., Vitale C. (2023). Un patrimonio in cerca di tutela. Spunti e riflessioni sull'inquadramento giuridico di una possibile categoria di beni culturali scolastici. In M. Brunelli, F.D. Pizzigoni (eds.), *Il passaggio necessario: catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola* (pp. 17-50). Macerata: EUM.
- Carillo Gallego D. (2018). Los catálogos de material escolar como fuente de la historia de la educación matemática: el caso de los ábacos. *Historia y Memoria de la Educación*, 7: 573-613.
- Chervel A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Bell.
- D'Ascenzo M., Vignoli R. (eds.) (2008). *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento: il Museo didattico Luigi Bombicci di Bologna*. Bologna: Clueb.
- Dávila P., Naya L.M. (2024). El fondo de catálogos de material escolar del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. *Cabás*, 32(2): 42-63.
- Del Pozo M. (1983). Presencia de la pedagogía española en las Exposiciones Universales del XIX. *Historia de la Educación*, 2: 165-172.
- D'Enfert R. (2014). Les objets de l'école, XIX-XX siècles. Une approche matérielle de la culture scolaire. In J.F. Condette et alii (eds.), *Sur les traces du passé de l'éducation. Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français* (pp. 149-162). Pessac: Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Eggering J.G. (2018). *Belles plantes! Modèles en papier mâché du Dr Auzoux*. Rouen: Munae.
- Figeac-Monthus M. (ed.) (2018). *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVI^e siècle à nos jours*. Paris: Honoré Champion.
- Gaspar Da Silva V. L., Meda J., De Souza G. (eds.) (2021). The material turn in the History of Education, *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 38: 1-169.
- Julia D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, 31(sup. 1): 353-382.
- Lawn M., Grosvenor I. (eds.) (2009). *The Making of School Modernities. Education in World Exhibitions*. Oxford: Symposium Books.
- Martínez Ruiz-Funes M.J. (2012). Los catálogos de material de enseñanza como fuente para el estudio de la cultura material: la recepción y difusión del Método Froebel en España. In P. Moreno Martínez et alii (eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (pp. 265-277). Murcia: SEPH-CEME.
- Martínez Ruiz-Funes M.J., Marín Murcia J.P. (2022). Origen, difusión y comercialización del material Montessori en el primer tercio del siglo XX. *Educació i història*, 40: 131-159.
- Martínez Ruiz-Funes M.J., Marín J.P. (2023). Génesis y desarrollo de los catálogos de material escolar en España en el periodo entre siglos (XIX- XX). In M.C. Morandini, F.D. Pizzigoni (eds.), *Looking for the First "Educational Technologies": Commercial Catalogues as Sources for the Study of the Birth of School Materialities* (pp. 29-46). Macerata: EUM.
- Martínez M.J., Marín Murcia J.P., Amorós Poveda L. (2024). Evolución en la clasificación de objetos educativos a través de los catálogos de material de enseñanza en España (1880-1950). *Cabás*, 32: 25-41.
- Meda J. (2010). Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole. *History of Education & Children's Literature*, V(2): 489-501.
- Meda J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Morandini M.C., Pizzigoni F.C. (2024). (eds.). *Objects that travel in time. The commercial circulation of educational objects between the 19th and 20th centuries*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Moreno Martínez P., Sebastián Vicente A. (2012). Los catálogos de material de enseñanza y la cultura material de la escuela. La colección del Centro de estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia. In Id., *En Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo xx, Murcia* (pp. 293-309). Murcia: SEPHE-CEME.
- Pizzigoni F.D. (2022). *Tracce di patrimonio. Fonti per lo studio della materialità scolastica nell'Italia del secondo Ottocento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pizzigoni F.D. (2024). A new source for the historical-educative research: commercial catalogue of educational aids. First methodological reflections. *Paedagogica Historica*, 60(1): 87-101.
- Targhetta F. (2010). “Uno sguardo all’Europa”. *Modelli scolastici, viaggi pedagogici ed importazioni didattiche nei primi cinquant’anni di scuola italiana*. In M. Chiaranda (ed.), *Storia comparata dell’educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento* (pp. 155-176). Milano: FrancoAngeli.
- Viñao Frago A. (2017). Patrimonio histórico-educativo y cultura escolar material: fuentes, métodos y problemas de investigación. In J. Meda *et alii* (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education* (pp. 17-39). Berlino: Springer.

“Il nuovo re della luce e dell’ombra è per altro un buon re costituzionale”: l’uso del cinema a scuola nei primi due decenni del Novecento

“The new king of light and shadow is a good constitutional king”: the use of cinema at school in the first two decades of the 20th century

Gabriella Seveso

Full Professor of History of Education, Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa”, University of Milano-Bicocca, gabriella.seveso@unimib.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Seveso G. (2025). “The new king of light and shadow is a good constitutional king”: the use of cinema at school in the first two decades of the 20th century. *Pedagogia oggi*, 23(2), 58-65.
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-07>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-022025-07>

ABSTRACT

At the beginning of the 20th century, Western culture was marked by the spread of photography and cinema, which soon gave rise to a significant debate on the use of these tools in classrooms: figures from different institutional backgrounds, political ideologies and roles wrote numerous essays in specialist journals of the time, united by a concern to reflect on the potential of cinema in schools as part of an educational project. At the same time, schools began to embrace this new teaching tool. This article aims to offer an initial partial analysis of the reflections on the introduction of cinema in schools that appeared in the pages of the magazine *La Cultura Popolare*.

All’inizio del XX secolo, la cultura occidentale fu segnata dalla diffusione della fotografia e del cinema, che presto diede vita a un dibattito significativo sull’uso di questi strumenti all’interno delle aule scolastiche: personalità differenti per appartenenza istituzionale, ideologia politica, ruolo firmarono numerosi saggi su riviste specialistiche del tempo, accomunate dalla preoccupazione di riflettere sulle potenzialità del cinema a scuola all’interno di un progetto educativo. Contemporaneamente, le pratiche scolastiche registrarono iniziali fenomeni di accoglimento del nuovo strumento didattico. Il presente contributo intende proporre una prima parziale analisi delle riflessioni sull’introduzione del cinema nelle scuole apparse sulle pagine della rivista *La Cultura Popolare*.

Keywords: history of school, history of teaching, educational tools, cinema at school in the 20th century, educational film

Parole chiave: storia della scuola, storia della didattica, strumenti didattici, cinema a scuola nel XX secolo, film educativi

Received: September 29, 2025
Accepted: November 7, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Gabriella Seveso, gabriella.seveso@unimib.it

Introduzione

Fin dall'antichità i processi educativi, formali e informali, si sono dipanati non solo fruendo della comunicazione verbale, ma anche disponendo della comunicazione visiva: nella storia della cultura occidentale, i percorsi formativi sono stati anche avventura dello sguardo, attraverso immagini realizzate su molteplici supporti, quali sculture, affreschi, opere pittoriche, iconografie riportate su oggetti di uso quotidiano e così via (Farné, 2006). Se pensiamo ai dispositivi iconografici nelle istituzioni scolastiche, una congiuntura epocale si verificò all'inizio del Novecento, quando la rapida affermazione del cinema animò un dibattito acceso in merito all'uso didattico di questo strumento e diede vita a varie iniziative in tal senso. Ricordiamo che all'interno delle istituzioni scolastiche erano già state in alcuni casi introdotte da qualche anno le proiezioni luminose (Lombardi, 2010; Callegari, 2020; Targhetta, 2024) precorritrici dell'uso del cinema, che certamente era caratterizzato da un maggiore e più profondo coinvolgimento emotivo. È da sottolineare, inoltre, un elemento di non poca rilevanza: il cinema fu inizialmente riconosciuto ed utilizzato come straordinario mezzo per poter affinare la conoscenza di oggetti di studio scientifici, più che come forma di intrattenimento e come forma d'arte¹. Proprio a partire da queste formidabili potenzialità, precocemente il cinema fu preso in considerazione come strumento di educazione e di istruzione (Felini, 2015): alcuni esponenti della cultura del tempo, quali ad esempio Filippo Tommaso Marinetti o Thomas Edison, addirittura lo salutarono come un dispositivo che incarnava la modernità e il progresso e che avrebbe rapidamente soppiantato l'utilizzo del libro, pronosticando un tramonto della carta stampata. Infine, occorre tenere presente che l'ingresso del cinema nella scuola avvenne in Europa e nelle Americhe all'interno di un particolare contesto che vide i governi attivarsi al fine di approvare eventuali azioni legislative in merito al controllo del nuovo mezzo di comunicazione, stimolando un confronto vivace a differenti livelli. Un interesse – quest'ultimo – comprovato dal fatto che fin dai primi anni del Novecento nel nostro Paese si diffusero opuscoli che riflettevano sul "cinema educatore": scritti da pedagogisti, medici, insegnanti, erano pubblicati dalle case Editrici Vallardi, Hoepli, Bocca, Bemporad, e sovente anche da piccole tipografie. L'accoglienza del nuovo mezzo ad uso didattico emerse anche quando nel 1910 si celebrò a Bruxelles il primo Congresso Cinematografico Internazionale, all'interno del quale fu affrontato il tema del "cinema educativo". Negli anni immediatamente precedenti la Prima guerra mondiale, furono messe in atto convenzioni fra istituti scolastici e sale cinematografiche e i film vennero utilizzati non solo come mezzo per raggiungere le classi più umili, ma anche altre categorie sociali ed educative, quali ad esempio i carcerati (D'Arcangeli, 2015), i militari di leva, i corrigendi dei riformatori, gli internati nei manicomii. L'uso del grande schermo si diffuse, inoltre, rapidamente anche all'interno degli oratori (Viganò, 1997; Eugeni, Viganò, 2006; Alfieri, 2011), a testimonianza dell'accoglienza di questo mezzo in molteplici istituzioni formative. Riflettere, dunque, sul dibattito acceso in merito alle potenzialità e all'uso educativo del cinema costituisce un significativo campo di indagine per la ricostruzione storico educativa.

1. Oggetto della ricerca

Il presente contributo si colloca nel quadro dei più recenti mutamenti storiografici che hanno provocato una feconda dilatazione e ridefinizione delle metodologie, degli ambiti di indagine, delle fonti e dei documenti considerati, promuovendo un'accresciuta consapevolezza della ricchezza e della complessità della ricostruzione storica (Ascenzi, Covato, Meda, 2021; Gaspar da Silva, Meda, de Souza, 2021; Lawn, Grosvenor, 2005; Meda, Polenghi, 2021; Polenghi, 2024; Sani, 2016).

In questa cornice, il saggio intende analizzare le riflessioni sull'introduzione del cinema quale strumento didattico e le notizie di sperimentazioni italiane in tal senso, attraverso le pagine della rivista *La Cultura Popolare*, organo dell'Unione Italiana di Educazione Popolare, vicina agli ambienti del socialismo milanese e alla Società Umanitaria: pubblicato a partire dal 1910, il periodico era riconosciuto come spazio di con-

¹ Si pensi al microbiologo Jean Comandon che, combinando il microscopio con la cinepresa, proiettava sullo schermo bacilli e cellule nel film *L'ultramicroscope et la cinématographie* del 1909 o al regista Roberto Omegna che filmò la crescita delle piante o di animali nelle pellicole *La vita delle farfalle*, 1911 e *La mosca delle olive*, 1931 (Caccia, 2021).

fronto e riflessione innovativa in campo pedagogico anche da Giuseppe Lombardo Radice (1919), che negli stessi anni dava vita alla sua rivista *L'Educazione Nazionale*.

In merito allo specifico tema della diffusione del cinema, il dibattito sull'uso educativo di questo mezzo si innestò all'interno della tradizione politica del socialismo di inizio secolo, che mirava a diffondere l'istruzione fra gli strati sociali svantaggiati dando vita ad iniziative di vario genere: in questi ambienti, il cinema fu identificato come un poderoso mezzo per raggiungere in maniera efficace e innovativa i ceti fragili e analfabeti, perseguendo quelle finalità di educazione del popolo e di diffusione dell'istruzione che permeavano le iniziative della Società Umanitaria e la costellazione di associazioni a lei contigue (Lussana, 2015; Toschi, 2015). Si trattava in realtà di una posizione che accomunava anche voci collocate in altri schieramenti politici e pedagogici. In generale, il mondo culturale e pedagogico del tempo salutò, infatti, l'adozione del cinema quale strumento educativo di notevole portata: la pubblicazione di contributi di Nicola Fornelli, Giovanni Vidari, Saverio De Dominicis, Raffaele Resta, Giuseppe Lombardo Radice, don Romano Costetti, monsignor Angelo Zammarchi, su riviste specialistiche del tempo, quali *Scuola Italiana Moderna*, *Rivista pedagogica*, *I diritti della scuola*, *La Civiltà Cattolica*, era testimonianza di tale interesse. I saggi erano firmati da personalità differenti per appartenenza istituzionale, ideologia politica, ruolo, ma erano accomunati dalla preoccupazione di riflettere sulle potenzialità del cinema a scuola all'interno di un progetto sociale ed educativo.

L'analisi qui proposta, dunque, che si focalizza sui contributi apparsi su *La Cultura Popolare*, è consapevolmente selettiva e parziale, sia perché le risultanze di uno spoglio complessivo di questa rivista richiederebbero spazi più distesi, sia perché numerose furono le voci che parteciparono al dibattito (Alovisio, 2016).

2. Alcuni dati emersi

Da una prima analisi dello spoglio, si rileva come nelle annate della rivista comprese fra il 1911 e il 1922 compaiono ben centoventicinque articoli o contributi dedicati a questa tematica. La tipologia dei saggi è assai varia: notizie in merito alla diffusione di questo strumento come mezzo educativo e didattico in Italia e in altri Paesi; informazioni riguardo alla legislazione di cui i Paesi si andavano dotando in merito alla visione degli spettacoli cinematografici; approfondimenti e riflessioni sull'uso del cinema, su possibili pericoli sociali e su eventuali rischi educativi e didattici; inchieste internazionali sul cinema a scuola e nella società; cataloghi di diapositive o film su specifiche discipline scolastiche; notizie relative all'attività dell'Istituto Nazionale Minerva. Una prima osservazione riguarda proprio quest'ultimo Ente: la rivista, oltre a dare risalto alla notizia della fondazione dell'Istituto a Roma nel dicembre 1912, a partire dall'annata 1913 dedicava una rubrica fissa dal titolo "Cinematografia educativa. Istituto Minerva – Roma Via Sistina 118" nella quale riportava tutte le iniziative facenti capo all'Ente². Questo dato è strettamente connesso con la vicenda dell'Istituto, che, oltre alla sede romana, contava anche su una sede molto attiva a Milano, in parte filiazione della preesistente Associazione Nazionale per le Proiezioni Luminose costituita nel 1911 presso la Società Umanitaria. Le anime politiche che si celavano dietro l'Istituto erano due: da un lato un nucleo filo governativo, presente a Roma ed evidente dall'attribuzione della Presidenza onoraria al Ministro allora in carica Luigi Credaro, così come dal sostegno più o meno esplicito dell'élite liberale-giolittiana (Vittorio Emanuele Orlando, Corrado Ricci e altri); dall'altro lato, era vitale nella sede milanese un nucleo costituito da personalità della sinistra del tempo, fra cui Emidio Agostinoni, Ettore Fabietti, Augusto Osimo, e connesso con gli ambienti dell'Unione Italiana per l'Educazione Popolare e con la stessa *La Cultura Popolare*, che in seguito fu anche organo dell'Istituto Nazionale Minerva. Questa contiguità appariva esplicita nella pubblicazione della rubrica fissa e risultava anche da alcuni interventi politici: Claudio Treves e Filippo Turati non a caso elogiarono pubblicamente l'Istituto durante la discussione parlamentare alla Camera in merito alla legge sulla censura cinematografica (Treves, 1913). La fondazione dell'Istituto si riconnetteva dunque a una politica in quel momento assai sensibile al bisogno di maggiore diffusione dell'istruzione,

2 L'Istituto Nazionale Minerva costituì solo una delle realtà territoriali che erano finalizzate alla realizzazione e/o diffusione di pellicole educative: fra le altre, il Consorzio Nazionale Biblioteche e Proiezioni Luminose fondato da Albert Geisser.

come testimoniato anche dall'approvazione della Legge n. 487 del 4 giugno 1911 (cosiddetta Legge Daneo-Credaro); in realtà, pur godendo del Patrocinio della Direzione Generale delle Belle Arti e di quello dell'Istruzione Primaria e Popolare, purtroppo non poté fruire di finanziamenti cospicui. Nel 1914 Minerva divenne Ente Morale su proposta del Ministro della Pubblica Istruzione, investito della finalità di realizzare e diffondere pellicole cinematografiche che potessero essere utilizzate nelle scuole, a testimonianza del notevole interesse per le potenzialità educative e didattiche del mezzo da parte del mondo politico. Il discorso inaugurale della fondazione, pronunciato dal giornalista Corrado Ricci e riportato su *La Cultura Popolare*, richiamava gli antesignani del cinema, quali la lanterna magica o il cosmorama, ed evocava le voci allarmistiche di coloro che ritenevano perniciosa la diffusione del nuovo mezzo; si poneva interrogativi profondi sulla necessità di una regolamentazione, ma in una prospettiva di accoglienza entusiastica: "Io non so se i Governi pensino o no di disciplinare questo prodigioso dilagare di spettacoli, dai quali sarebbe da aspettarsi una grande, benefica azione e funzione didattica e morale" (Ricci, 1913, p. 88). L'autore additava poi la via dell'uso didattico del cinema quale strada maestra per promuovere l'accesso all'istruzione e alla cultura da parte di una vasta platea di cittadini:

Io credo, signori, di non dover nemmeno accennare a ciò che sarà riprodotto in questi spettacoli. Voi lo prevedete: ciò che la natura, l'arte, la scienza, la politica, l'industria, l'agricoltura mostrano di più grande, di più nobile, di più curioso. E si ammetteranno anche le ricostruzioni storiche come l'arte ha sempre ammesso la pittura e la scultura [*sic*] storiche, come la letteratura ha sempre ammesso il dramma e il romanzo storici. Ma le ricostruzioni dovranno essere integralmente opera accurata di ricerca e d'arte [...] (Ivi, p. 91).

Si tratta di un'articolata orazione che nei suoi passaggi cruciali appariva una sorta di sintesi dei numerosi e complessi temi che caratterizzarono gli interventi sull'uso dei film all'interno della rivista, negli anni immediatamente successivi: proviamo, in questa sede, ad indicarne alcuni. Sui numeri 2, 3, 4, 5 di gennaio, febbraio, marzo e aprile 1914, il filosofo Francesco Orestano presentava una riflessione molto accurata sulle metodologie didattiche a scuola e sull'uso didattico del cinema, rimarcando come quest'ultimo fosse uno strumento ormai imprescindibile, ma come fosse indispensabile adottare alcuni accorgimenti e adattamenti per evitarne i pericoli e per fruire in maniera opportuna ed efficace delle sue potenzialità. Orestano raccomandava di introdurre i film solo al bisogno e non con finalità di svago; in particolare esortava ad accompagnare la proiezione attraverso una spiegazione preliminare introduttiva e la lettura di materiali sui contenuti proposti, in modo da destare la curiosità degli allievi e sollecitarne l'attenzione durante la visione; terminata quest'ultima, secondo il filosofo, compito dell'insegnante sarebbe stato quello di stimolare conversazioni, commenti, riassunti, esercizi di nomenclatura. Non mancavano indicazioni sulla modalità di realizzare film efficaci ai fini educativi e didattici: essi avrebbero dovuto contenere immagini pertinenti e vivificate da colori realistici, essere coerenti, evidenziare nessi causali. Si trattava di una posizione che collocava la riflessione sul cinema a scuola all'interno di un più complesso quadro di considerazioni del tempo: ricordiamo, in proposito, che proprio qualche decennio prima, il positivismo di fine Ottocento e l'herbartismo avevano posto il problema dell'oggettività delle lezioni e l'introduzione del cinema sembrava rispondere a questa istanza o quanto meno riprenderla; così come il fermento delle scuole nuove e delle scuole attive in quegli anni portava al centro dell'attenzione proprio il tema dei materiali e dei metodi educativi e didattici. Il dibattito sul cinema può dunque essere meglio compreso se lo collichiamo sullo sfondo del più generale momento di vivacità in ambito pedagogico ed educativo del tempo (Cambi, 2008): e proprio in questa direzione di svecchiamento dei materiali e delle metodologie didattiche grazie all'uso di film si muovevano anche altri interventi su *La Cultura Popolare* in quegli anni, in alcuni casi focalizzati su discipline e elementi culturali specifici – ad esempio, nel saggio *Guerra intorno al cinematografo* del 1913, si discute se il cinema sia un mezzo adeguato a riprodurre i capolavori della letteratura. Le posizioni riportate nel contributo appaiono differenti: da un lato, il film era percepito come strumento ideale per raggiungere soprattutto i ceti svantaggiati suscitando curiosità ed interesse, e dunque come supporto efficace per la trasposizione e la diffusione di capolavori come la *Divina Commedia* o altre opere della tradizione letteraria; dall'altro, alcune voci vedevano questa operazione come uno svilimento e una riduzione di opere fondamentali a prodotti culturali di pessima qualità. Interessante notare che il saggio riportava poi gli esiti di un'indagine realizzata nei Paesi del Nord Europa coinvolgendo letterati e poeti

(Sigurd Ibsen, Peter Nansen, Biörn Biörnson) che per lo più non si dichiaravano contrari alla riproduzione cinematografica di capolavori letterari.

Sia i saggi di Orestano sia quest'ultimo contributo evidenziavano aspetti significativi del dibattito: l'antitesi fra istruzione e diletto, fra piacere e apprendimento, presente da sempre nella storia della scuola italiana; il nodo cruciale del rapporto fra estetica ed etica; la contrapposizione fra difensori di una scuola tradizionale e sostenitori della necessità di innovazione didattica. Questi ultimi, peraltro, si dimostravano entusiasti estimatori del nuovo mezzo, ma non erano ignari di eventuali limiti o rischi, come appariva chiaro da alcune notizie riportate nelle pagine della rivista. Già nel 1911, si descriveva ai lettori l'iniziativa del Collegio dei direttori didattici di Palermo, che avevano presentato all'Assessore una relazione del professor G. Amoroso sull'istituzione di cinematografi educativi, in cui si ribadiva come il cinema, attività di svago, "va assumendo una importanza pedagogica e didattica eccezionale" (Amoroso, 1911, p. 659): esso, infatti, può diffondere "l'istruzione col sussidio dell'anima vera, reale, animata, illustrante la parola del maestro e valida a fissare indelebilmente nello spirito degli alunni ciò che una descrizione arida e convenzionale fa loro comprendere in modo incompleto" (*ibidem*). Proprio a causa della sua efficacia e incisività, tale mezzo – come riportato nella relazione – richiedeva notevole cura nella scelta dei materiali: la proposta formulata all'Assessore della città siciliana era quella della formazione di una Commissione preposta alla scelta dei film, composta da direttori, un ispettore scolastico, alcuni insegnanti, a dimostrazione di una significativa collaborazione fra politica locale e mondo della scuola e di un forte coinvolgimento delle professionalità educative e scolastiche nelle azioni di vaglio e controllo del nuovo sussidio.

Un uso esplicitamente didattico e istruttivo e una solida cooperazione fra autorità locali e istituzione scolastica appariva evidente anche dalle notizie in merito all'uso del cinema per diffondere informazioni e nozioni igieniche, in un periodo storico in cui la preoccupazione di elevare le condizioni igieniche e sanitarie della popolazione costituiva uno dei principali obiettivi di parte del mondo governativo e di numerose associazioni. Nel 1913, ad esempio, un articolo dell'igienista Mario Ragazzi descriveva con compiacimento le lezioni tenute a Genova grazie all'autorizzazione dell'assessore alla Pubblica Istruzione nell'aula del dispensario trasformato in quegli anni in un piccolo Museo contro la tubercolosi: "Gli allievi, in gran parte fanciulle di 10-12 anni, ascoltano con grande attenzione e poi, seguendo una traccia che viene data loro appositamente, scrivono un componimento su ciò che hanno veduto e ascoltato" (p. 277). L'iniziativa, che si era svolta in orario scolastico ordinario, aveva coinvolto, a turno, tremilacinquecento alunni, dimostrando la possibilità di raggiungere con efficacia una vasta platea in poco tempo grazie alle proiezioni cinematografiche, con l'esplicita finalità educativa di aumentare le conoscenze della popolazione in merito all'igiene, ma anche di promuovere comportamenti quotidiani opportuni ai fini della prevenzione di patologie diffuse e difficili da eradicare. A proposito di ricadute sui comportamenti quotidiani, ben presto, il cinema "educativo", ovvero introdotto nelle aule scolastiche, venne considerato anche strumento efficace ai fini di contrastare eventuali rischi dell'uso del cinema nelle sale. In merito, già Corrado Ricci (1913), nel discorso inaugurale dell'Istituto Nazionale Minerva sopra citato, pur dimostrandosi un entusiasta fautore della diffusione del cinema, aveva ricordato un episodio di imitazione di comportamenti pericolosi appresi tramite la visione di un film: aveva infatti descritto il caso di un ragazzo suicidatosi dopo aver visto un analogo comportamento durante una proiezione cinematografica. Il timore che la visione nelle sale cinematografiche di film che proponevano comportamenti devianti, delittuosi o rischiosi causasse un fenomeno di imitazione difficile da contenere, si diffuse rapidamente, provocando anche la realizzazione di indagini, come dimostrava l'articolo *I delitti e le penitenze del cinematografo - Per non più marinare la scuola* (senza firma, 1913) che citava le conclusioni cui era pervenuta una recente indagine:

Non si nega il valore dell'opinione espressa in una vasta inchiesta condotta fra molti medici, psicologi, maestri e magistrati, che una certa relazione ci sia tra il delitto giovanile e le films di crimini, soltanto che nella grande maggioranza dei casi è impossibile stabilire che tale relazione sia di causalità (p. 294).

Gli insegnanti non rappresentavano solo i soggetti sovente coinvolti in queste indagini, ma anche i possibili attori di una campagna di prevenzione riguardo a tali rischi, poiché l'uso delle pellicole nelle scuole era indicato come strumento per contrastare l'imitazione di comportamenti devianti appresi nelle sale.

Il clima di apertura e per certi versi anche di entusiasmo caratterizzò i contributi a partire dal 1911, ma presto alcuni saggi misero in luce un arresto nella diffusione del mezzo: nel 1917 *La Cultura Popolare* pro-

poneva ai lettori un intervento di Ettore Fabietti, energico sostenitore del “cinema educatore”, che ne deplorava lo scarso utilizzo. Pur ricordando, infatti, l’efficacia delle pellicole nell’affiancare gli altri strumenti didattici, l’autore sottolineava:

Meravigliarci possiamo e dobbiamo che in Italia ancora non si riesca a introdurre largamente il cinematografo, nell’insegnamento popolare e che i tentativi fatti sinora in questo senso non abbiano avuto esito incoraggiante. È rimasto così campo libero e incontrastato al cinematografo antieducativo, che ormai è un’istituzione intangibile e trionfa nel modo e nella misura che tutti sanno (p. 817).

Il bilancio che tracciava, dunque, non era positivo, come peraltro non lo era anche da parte di altri esponenti della cultura del tempo, quali ad esempio anche Albert Geisser. La denuncia di uno scarso utilizzo dei nuovi mezzi a scuola e delle difficoltà di diffusione degli stessi registrava una situazione reale, quasi incredibile se si considera l’entusiasmo nell’accoglienza iniziale. Alcuni eventi avevano giocato un ruolo notevole in questa battuta di arresto: certamente, la crisi economica causata dalla Grande Guerra aveva avuto ripercussioni pesanti anche sull’industria cinematografica e questo interruppe un processo di diffusione del cinema ad uso didattico ed educativo nell’Italia liberale, processo che avrebbe richiesto tempo e considerevoli risorse finanziarie, che almeno inizialmente erano state stanziate grazie alla Legge Daneo Credaro. Infine, a partire dal 1923, il governo fascista intuì l’enorme potenzialità del cinema ai fini della creazione di consenso: basti pensare che nel 1928 Mussolini inaugurò a Roma l’Istituto Internazionale per la Cinematografia Educativa (Tallibert, 2019). Tale governo utilizzò ampiamente e con estrema lucidità nelle aule scolastiche sia il cinema sia la radio, non certamente con la finalità di raggiungere un più elevato livello di istruzione nelle classi popolari attraverso nuove metodologie, ma piuttosto con il chiaro scopo di creazione del consenso e di educazione ai valori del regime: l’urgente esigenza di concentrarsi sulla propaganda ideologica e non sull’innovazione didattica segnava da quel momento in poi il destino dell’uso delle pellicole all’interno della scuola.

3. Provvisorie conclusioni

Le pagine de *La Cultura Popolare* sembrano mostrare, nei numerosi articoli dedicati alla diffusione e all’uso del cinema, quanto sia a livello pedagogico sia a livello culturale vi fosse una notevole consapevolezza di trovarsi in un momento cruciale del mutamento delle modalità di comunicazione e degli strumenti didattici, e anche si palesassero interrogativi su eventuali limiti o elementi di rischio del nuovo mezzo. I saggi pubblicati mostrano riflessioni articolate sull’uso didattico del cinema all’interno delle scuole, sull’opportunità o meno di accoglierlo nei processi di insegnamento delle differenti discipline, sull’efficacia sia nel trasmettere conoscenze, sia nel promuovere atteggiamenti o comportamenti; essi mettono in luce anche le relazioni fra diversi attori coinvolti, quali ambienti governativi e politici, intellettuali, pedagogisti, mondo della scuola, attivi con la finalità di incoraggiare un uso consapevole ed esplicitamente educativo. I primi due decenni del Novecento si mostrano, pertanto, molto significativi e ricchi di voci, utili per una ricostruzione storico-educativa relativa al dibattito vivace sui temi delle metodologie, degli strumenti, dei materiali didattici. Ulteriori piste di indagine possono mettere a confronto questi dati con quanto pubblicato sul medesimo argomento da altre riviste pedagogiche coeve, che tempestivamente e con vivacità si occuparono anch’esse del tema, altrettanto preoccupate quanto *La Cultura popolare* di accrescere consapevolezza e di riflettere sui numerosi aspetti del fenomeno.

Riferimenti bibliografici

Fonti

- Agostinoni E. (1915). Un completo esperimento di cinematografia scolastica. *La Cultura Popolare*, 8: 355-358.
- Amoroso G. (1911). Cinematografia istruttiva in Italia. *La Cultura Popolare*, 6: 659-660.
- Calabi A. (1912). Il cinematografo come mezzo di educazione estetica e sociale. *La Cultura Popolare*, 7: 662-665.

- Campetti A. (1910). Il cinematografo nell'educazione. *Rivista di pedagogia*, 5(3): 73-79.
- Fabietti E. (1917). Cinematografo educatore. *La Cultura Popolare*, 11: 813-818.
- Lombardo Radice G. (1919). La Cultura Popolare. *La Cultura Popolare*, 7-8: 546.
- Orestano F. (1914a). Il cinematografo nelle scuole. *La Cultura Popolare*, 2: 53-58.
- Orestano F. (1914b). Il cinematografo nelle scuole. *La Cultura Popolare*, 3: 100-107.
- Orestano F. (1914c). Il cinematografo nelle scuole. *La Cultura Popolare*, 4-5: 179-189.
- Orestano F. (1914d). Il cinematografo nelle scuole. *La Cultura Popolare*, 7: 329-332.
- Orestano F. (1914e). *Il cinematografo nelle scuole*. Roma: Edizioni Istituto Nazionale "Minerva".
- Orlando V. E. (1913). Discorso al teatro del popolo, *La Cultura Popolare Milano*, 5: 223-232.
- Pirro R. (1921). La funzione didattica del cinematografo. *La Cultura Popolare*, 12: 580.
- Ragazzi M. (1913). La lotta contro la tubercolosi dimostrata agli scolari con proiezioni e cinematografie. *La Cultura Popolare*, 3: 277.
- Ricci C. (1913). Il battesimo dell'"Istituto Minerva". *La Cultura Popolare*, 1: 86-90.
- Treves C. (1913). La legge e la cinematografia. *La Cultura Popolare*, 12: 529-532.
- Vestre C. (1913). Guerra intorno al cinematografo. *La Cultura Popolare*, 7: 353-355.

Articoli senza firma

- s. f. (1913). Statuto dell'istituto Nazionale "Minerva" di proiezioni e cinematografie educative. *La Cultura Popolare*, 1: 90-92.
- s. f. (1913). Note e cronache. I delitti e le penitenze del cinematografo - Per non più marinare la scuola. *La Cultura Popolare*, 4: 293-294.
- s. f. (1915). Il primo spettacolo gratuito per gli scolari di Roma. *La Cultura Popolare*, 1: 36.
- s. f. (1917). Cinematografia educativa: una censura necessaria. *La Cultura Popolare*, 8: 585-586.

Letteratura consultata

- Alfieri P. (2011). *Oltre il "recinto". L'educazione popolare negli oratori milanesi tra Otto e Novecento*. Torino: SEI.
- Alovisio S. (2016). *La scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento*. Torino: Edizioni Kaplan.
- Ascenzi A., Covato C., Meda J. (eds.) (2021). *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Macerata: EUM.
- Caccia R. (2021). *Storia e cultura del cinema. Figure, forme, temi*. Milano: Pearson.
- Callegari C. (2020). I filmini e immagine fissa nella scuola italiana del dopoguerra (1958-1968): un 'nuovo' sussidio didattico. In A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa. Storia memoria e patrimonio* (pp. 345-363). Macerata: EUM.
- Cambi F. (2008). La scuola italiana tra Otto e Novecento. L'avvio della modernizzazione. In F. Cambi, S. Olivieri (eds.), *Modernizzazione e pedagogia in Italia* (pp. 153-156). Milano: Edizioni Unicopli.
- D'Arcangeli M. A. (2015). Cinema, istruzione ed educazione nella pedagogia italiana del primo Novecento. Un sondaggio: La Rivista pedagogica (1908-1939). *Immagine*, 11: 191-224.
- Eugenii R., Viganò D. (eds.) (2006). *Attraverso lo schermo. Cinema e cultura cattolica in Italia*. Roma: Fondazione Ente dello Spettacolo.
- Farné R. (2006). *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*. Torino: Utet Università.
- Felini D. (ed.) (2015). *Educare al cinema. Le origini*. Milano: Guerini.
- Gaspar da Silva V. L., Meda J., de Souza G. (eds.) (2021). *The Material Turn of the History of education (2000-2020)*. Palma de Mallorca: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, Universitat de les Illes Balears.
- Lawn M., Grosvenor I. (eds.) (2005). *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford: Symposium Books.
- Lombardi L. (2010). Il metodo visivo in Italia. Le proiezioni luminose nella scuola elementare italiana (1908-1930). *History of Education & Children's Literature*, 1(2): 149-172.
- Lussana F. (2015). "Cinema educatore". Luciano De Feo direttore dell'Istituto Luce. *Studi storici*, 4: 935-961.
- Meda J., Polenghi S. (2021). From Educational Theories to School Materialities. The Genesis of the Material History of School in Italy (1990-2020). *Educació i Historia. Revista d'Historia de l'Educació*, 38: 55-77.
- Polenghi S. (ed.) (2024). *Educational tools in History. New sources and perspectives*. Roma: Armando.

- Sani R. (2016). For a History of Childhood and of His Education in Contemporary Italy. Interpretations and Perspectives of Research. *Cadernos de Historia da Educação*, 15(2): 808-862.
- Tallibert C. (2019). *L'Istituto Internazionale per la Cinematografia Educativa*. Roma: Anicia.
- Targhetta F. (2024). Storia di un sussidio didattico dalle molte vite: le filmine educative. In AA.VV., *II Workshop Internacional "Biografías para el estudio de objetos educativos: aproximaciones metodológicas. Biographies for the study of teaching objects: methodological approaches"* (pp. 27-28). Murcia: Universidad de Murcia-CEME, Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa-Universidad Complutense de Madrid.
- Toschi D. (2015). Il cinema e l'educazione popolare e i progetti della Società Umanitaria (1915-1921). *Immagine*, 11: 43-60.
- Viganò D. (1997). *Un cinema ogni campanile*. Milano: Il Castoro.
- Viñao Frago A. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educação*, 35(1): 7-17.

La cultura scolastica coloniale: insegnare nelle scuole indigene in Libia

Colonial school culture: teaching in indigenous schools in Libya

Domenico Francesco Antonio Elia

Associate Professor of History of Pedagogy and Education, Department of Humanistic Research and Innovation, University of Bari "Aldo Moro", domenico.elia@uniba.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Elia D.F.A. (2025). Colonial school culture: teaching in indigenous schools in Libya. *Pedagogia oggi*, 23(2), 66-73.

<https://doi.org/10.7346/PO-022025-08>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-08>

ABSTRACT

This essay reconstructs the school culture overseas by analysing the work carried out by teachers at the vocational school in Tripoli and the industrial school in Benghazi. The methodology used is inspired by the heuristic suggestions developed by Nôvoa (2009) to understand how synergies, or disconnections, operate between different discourses, languages, histories and times in creating new communities. The article aims to verify the presence of these hybrid spaces within colonial school culture. The objective, therefore, is to explore the oscillating relationship between repulsion and integration, functional to the regime's projects, that existed between Italian teachers and the colonial context in which they operated.

Questo contributo ricostruisce la cultura scolastica d'Oltremare analizzando l'opera prestata dagli insegnanti nella scuola di avviamento professionale di Tripoli e nella scuola industriale di Bengasi. La metodologia adoperata si ispira alle suggestioni euristicherie sviluppate da Nôvoa (2009) per comprendere come agiscono le sinergie, ovvero le disconnessioni, operanti fra discorsi, lingue, storie e tempi diversi, nel creare comunità nuove. L'articolo intende verificare la presenza di questi spazi ibridi all'interno della cultura scolastica coloniale. L'obiettivo, dunque, è quello di approfondire il rapporto oscillante fra il polo della repulsione e quello dell'integrazione, funzionale ai progetti del regime, esistente fra i docenti italiani e il contesto coloniale nel quale operarono.

Keywords: Libya, colonialism, school culture, teachers, fascism

Parole chiave: Libia, colonialismo, cultura scolastica, insegnanti, fascismo

Received: September 27, 2025
Accepted: November 6, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Domenico Francesco Antonio Elia, domenico.elia@uniba.it

1. Studies on colonial school culture: objectives and state of the art

In the diachronic reconstruction of the Italian school system, recent historical-educational literature has largely overlooked colonial education, a topic that continues to remain marginal within this field of study (Elia, 2025, p. 64).

In Italy, the heuristic suggestions from the XV ISCHE Conference in 1993 remain largely unaddressed. These suggestions could have inspired scholars to provide convincing answers, grounded in original archival sources, to the following questions:

what was the educational policy of the ‘motherland’ in the colony and how was it reflected in the education offered? What educational processes were started among the autochthons through what channels? What educational effects ultimately resulted from the large-scale civilizing work? (Depaepe, 1995, p. 17).

Therefore, this intervention aims to contribute to the reconstruction of the teacher’s role in the colonies, a topic that has long been neglected in educational historiography, which has instead concentrated more on the representation of the Overseas Territories in the metropolitan school curricula (Gabrielli, 2015). Hence, we agree with Labanca’s written observations regarding the studies conducted on Italian overseas territories:

however, the merit gained in developing these lines of research on the “mother country” with respect to the Empire [...] risks running aground when faced with the simple question: colonials, yes, but from which colonies? If the study of the “mother country” is not accompanied by a study of the overseas colonial societies, there is a danger of considering coloniality as an abstraction, something that is the same for all countries and for all times (2024, p. 41).

In terms of historical research, instead, this risk that ought to be avoided, and specific features originating from African contexts must be taken into account (Odugu, 2023, p. 221). The scientific literature on Italian overseas territories includes the papers by Palma (2007, pp. 211-238), Minuto (2020, pp. 699-713) and Yi (2025, pp. 9-30) on Eritrean schools; the essays on Italian educational policy during the interwar period (Pretelli, 2011, pp. 275-93), and those about the Horn of Africa (Siebetcheu, 2023, pp. 311-330) and the Mediterranean area (Montalbano, 2024; Pongiluppi, Serrao, 2024). However, there are fewer studies in this field than those relating to the narration of the colonies in Italy (Scalvedi, 2025, pp. 238-239).

The methodology used will be inspired by the guidelines formulated by Nóvoa “to understand how different discourses, languages, histories and times are connected, where they are disconnected, and how they ultimately create ‘new’ communities and societies” (2009, p. 818).

Hence, the aim of the research is to verify the possible presence of hybrid spaces that were created within colonial school culture. This contribution will attempt to offer an initial response regarding the relationship between Italian teachers and the colonial context in which they operated, a relationship that oscillated between repulsion and functional integration into the regime’s projects.

Within these temporal-spatial continuities/discontinuities, it is crucial to understand whether teachers were able to navigate within an educational model based on *borrowing*, essentially the exportation of school rules proper of the metropolitan territory (Zedda, 2023, p. 3).

In particular, this analysis will examine the annual reports of schools in Tripoli and Benghazi open to indigenous students, with the purpose of understanding the specificities of a professional career pursued in the overseas territories, as well as the differing perceptions that teachers had of their roles in the colony compared to those in their home country.

The frustrated ambitions of teachers employed overseas, alongside the initiative shown by those who adapted more easily to the new context, proved fundamental in contributing to the formation of the local school culture. This can be defined as a set of *standards* that define the knowledge to be taught and the behaviours to be instilled, and *practices* that enable the transmission of this knowledge and the incorporation of these behaviours, norms and practices, ordered according to purposes that may vary depending

on the era (Julia, 1995, p. 354). Teachers were an integral part of school culture (Julia, 1996, pp. 119-147), being called upon to comply with these rules and “therefore, to implement educational measures designed to facilitate their application”. Research conducted in this area, despite the success achieved over the last thirty years in the Italian sphere (Paciaroni, 2024, pp. 903-904), which has allowed scholars “to highlight the social dynamics [...] and the tangible teaching activities that constituted the actual school culture promoted by the teacher,” (Andreassi, 2020, p. 262), have only marginally involved studies on overseas territories, as a consequence of the belated interest shown by historical-education research in colonial educational institutions (Elia, 2025, pp. 63-66).

The first Italian study on colonial education dates back to 1989, when the conference *Fonti e problemi della politica coloniale italiana* was held in Rome. On that occasion, a report was presented which, confirming the suggestions of American historiography (De Marco, 1943; Appleton, 1979), supported the presence of an education system that aimed to assimilate the indigenous population. It was also stated that, at least until the advent of fascism, “the relationship between Italians and indigenous peoples oscillated between an explicit imperialist affirmation – the myth of white superiority – and recognition of the value of Muslim culture” (Ciampi, 1996, p. 690).

However, the main volume that explores the historical events of colonial education in Libya is the doctoral thesis of Francesca Di Pasquale entitled *La Scuola per l'impero: politiche educative per gli arabi di Libia in epoca fascista (1922-1940)* (2003), which should be read in order to reconstruct the historical evolution of the local school system. The same author has also written on the reconstruction of the events regarding teachers in Libya: although its approach is mainly based on political history, the essay highlights a premise which appears entirely reasonable, in light of the elements that will be analysed below: “overall, the relationship between the administration and teachers reveals the government’s difficulty in managing the economic and social tensions that were unsettling the teaching staff in the colony” (2013, p. 120).

The scientific literature also includes a series of contributions dedicated to education in Libya during the years of Italian rule (Al-Tahir al-Jarari, 2000, pp. 61-74), examining the education of the Libyan elites during Western colonisation (Cresti, 2000, pp. 121-158), the coeval education received by Muslims (Di Pasquale, 2012, pp. 1-14; Younis, 2018, pp. 1-25) and the market for school textbooks adopted in the colonies – including Libya – which “aimed to erase pre- or anti-colonial loyalties and replace them with an Italy-centred imagined community” (Scalvedi, 2025, p. 237).

This analysis will rely on the study of unpublished archival sources, stored in the Ministry Fund of Italian Africa at the recently reorganized Central State Archive (Petraglia, 2022, pp. 1-8). The ability to access this documentation more easily has proven useful to overcome the traditional challenges posed by the incompleteness of sources in this field of study (Negash, 2005, p. 109).

2. The establishment of the role of colonial teachers

An advanced sentinel of the distant homeland, he [the teacher] has renounced many habits of comfortable living, and must fulfil his mission with the same spirit as the soldier in the trenches. Above all, he must contribute to arousing in young people the cult of Italy and keeping its memory alive through the most varied difficulties, such as the composition of the school group, which differs in lineage, religion and language; the natural distrust of pupils, their prejudices and ill-will (Mininni Caraciolo, 1930, pp. 20-21).

This long quotation demonstrates quite clearly the role attributed by fascism to teachers working overseas: to become agents of nationalisation, without, however, activating those mechanisms of equalisation between Arab and Italian pupils that were considered undesirable, as will be seen below, by the Regime.

The representation of the ideal figure of the colonial teacher did not correspond to the real state of his condition.

In the Overseas Territories, in fact, the expectations of teachers, who came from the lower and middle classes, were inevitably destined to clash with the disappointment caused by a job that required a cultural and educational approach that differed from that adopted in Italy.

The first measure adopted by Italian liberal governments regarding colonial teachers was already in

place in 1920, when Royal Decree No. 68 of 4 January led to the establishment of the role of overseas teacher, stipulating that their appointment would be the responsibility of the Ministry of Colonies and no longer, as was previously the case, of the Ministry of Foreign Affairs.

One of the main critical issues of the aforementioned Royal Decree was the complete lack of attention paid to the training of teaching staff, who therefore remained unaware of the social and legal peculiarities of the colonies in which they would be working (Di Pasquale, 2003, p. 154). For this reason, a training course was established in the following school year to help colonial teachers learn a range of information, from comparative school legislation to general knowledge about Libya. The course, to be concluded with an exam, together with a two-year probationary period, as a prerequisite for the permanent employment of teachers (Piccioli, 1933, p. 1130), failed due to lack of funds. The situation remained precarious until the beginning of the following decade, even though the abolition of colonial rule in 1924 had offered the Libyan government the opportunity to send teachers who were deemed unsuitable for their profession overseas back to Italy. It was not until 1933 that a teacher training college began operating in Tripoli, but it did not produce its first graduates until 1937, a few years before the end of Italian colonial rule (Cerbella, 1938, p. 45).

The training of indigenous teachers presented even more disconcerting features that revealed the failure of overseas education policies: however, this did not happen by chance, as it was the Italian government itself that had undermined the confidence of indigenous teachers, expressing concern about their supposed harmful actions against Italian interests, which were said to have been implemented through the spread of nationalist and pan-Islamic ideologies (Labanca, 2002, p. 337). In 1928, following the closure of Arab middle schools opened in 1922, only the vocational school in Benghazi remained active to train future teachers, although its objectives were mainly aimed at training professionals other than teachers. The other training channel, the Islamic High School in Tripoli, was inaugurated in 1936, and the first teachers graduated in 1940, the same year that Italy entered the war alongside Germany.

The introduction of compulsory examinations in 1928 to assess the skills and aptitude of Arab candidates for teaching positions made evident the real effects of the fascist government's lack of interest in the indigenous teaching body. In 1930, the first year in which these tests were held, only 22 of the 56 candidates passed (De Marco, 1943, pp. 63-65): "it was clear that the Arabs' lack of preparation was linked to a general cultural impoverishment of Libya's Muslim community caused by Italian education policy itself" (Di Pasquale, 2003, p. 157).

However, reconstructing the main stages and critical issues that characterised the training of the Italian and indigenous teaching staff in Libya provides only partial answers to the research question posed at the beginning of this article, namely understanding the complex relationships that developed in colonial schools between the colonised and the colonisers. It is, therefore, necessary to focus efforts on analysing certain archival sources that provide a better understanding of the complex conditions in which a "hybrid" school culture was being built, within which Italians and Libyans coexisted.

3. Analysis of archival sources: teachers between disappointment and integration

In the impossibility of examining the numerous reports, which refer mainly to primary schools, we wanted to identify a few specific case studies, relating to the Vocational Training School in Tripoli (Di Pasquale, 2007, pp. 399-428) and the Industrial School in Benghazi, among the few institutes with a similar character to the higher school reserved for metropolitan students. As mentioned above, the aetiology of this choice can be found not only in the attempt to define the areas of hybridisation in which colonial school culture was established, but also in the particular nature of these institutions. In addition to the previously highlighted characteristics, they also sought to satisfy the main objective pursued by the fascist government, namely the training of Libyans who were obedient to the Italian authorities and educated in a range of work activities useful to the colonisers (Palma, 2007, p. 231).

In the final report for the 1934-1935 school year addressed to the Superintendent of Schools of Tripolitania, the headmaster of the Tripoli School complained that "the poor educational performance of a large

number of pupils can be explained by the lack of necessary textbooks”¹, which can be attributed to the low socio-economic conditions of the families of origin.

A second reason was to be attributed to the teaching programmes, which were based on a set of cultural notions that, according to the director, “our pupils, heterogeneous elements of the lowest Italian, Muslim and Israelite classes, find it more difficult than elsewhere to grasp”², although it was believed that these difficulties would soon be overcome

with the new reform recently approved by the Council of Ministers which, by establishing specialisation beginning in the first year of the course and reducing cultural subjects to a minimum, will tend to give maximum development to practical exercises in the various specialisations, for the best possible start for students in the professional field³.

This quote highlights the fascist government’s tendency to reduce the cultural aspect in favour of practical teaching:

The new course, reduced to three years and approved in 1935, provided for a drastic cut in the number of hours devoted to theoretical courses: there were exactly two hours per week of general culture and four hours of mathematics, science and technology; on the other hand, the total number of hours devoted to practical exercises by all three classes rose to 34 per week (Di Pasquale, 2003, p. 131).

This is a very interesting point, which had already been anticipated by the Benghazi Industrial School, whose report will be presented later.

It confirms the fascist government’s intention to favour vocational training over theoretical education based on the acquisition of general knowledge, which was reserved for Italian schools (Di Pasquale, 2007, p. 42).

A third reason, more interesting for the purposes of the research undertaken here, was to be found in “the unfamiliarity that the teachers in charge had in this first year of the new programmes and the pupils that attended the Secondary School of Advancement”⁴. In future years, the director hoped that the teaching staff could, with the experience gained, “refine and perfect the teaching methods so as to make them more suitable for this type of school”⁵. Confirming what has been observed regarding the expectations that teachers often vainly had regarding their professional commitment overseas, the director complained that:

In this regard, it should be noted that the teaching staff from the middle schools, accustomed to dealing with pupils from a much higher social class, has been excessively strict in this first year in judging the conduct of the school’s pupils, which has resulted in frequent disciplinary reports for minor and, I would say, natural failings in pupils who receive very little education in their own families⁶.

The contemporary report compiled by the director of the Benghazi Industrial School, however, was very different. It emphasised the often overlooked importance of a teaching staff that was well integrated into local civil and political life, which testified – at least in this case and in relation to teachers of Italian origin – to their role as advance sentinels of their distant homeland.

This institute, founded in June 1919, aimed to introduce “young indigenous people to the most important local trades and to perfect the related crafts” (Di Pasquale, 2003, pp. 132-133).

The vocational school in Benghazi also trained a limited number of Libyan teachers, although the ed-

1 Central State Archives (henceforth CSA), Ministry of Italian Africa (henceforth MIA), Directorate General for Civil Affairs (henceforth DGCA), School Inspectorate Series (henceforth SIE), bundle (henceforth b.) 16, file (henceforth f.) 1: “Report of the Director of the Industrial School attached to the School of Arts and Crafts for the Superintendent of Schools of Tripolitania”, undated [but post 1934].

2 Ivi, p. 2.

3 Ivi, pp. 2-3.

4 Ivi, p. 3.

5 *Ibidem*.

6 CSA, MIA, DGCA, SIE, b. 16, f. 1: “Report of the Director”, cit., p. 4.

ucational objectives of this institution were not specifically aimed at this type of preparation, in fact it filled the same role as that previously exercised by the secondary schools.

In the “General Report on Educational and Disciplinary Progress”⁷ of the A.S. 1934/35, it is noted that during that year there were the following sections: a secondary vocational school of the metropolitan type (with one section for men and one for women) and a three-year vocational course in handicrafts for Muslims (of a secondary nature).

According to the director, “the teaching staff showed themselves to be, on the whole, up to the task entrusted to them”⁸.

It appears evident that the minor inconveniences highlighted during the school year depended, among other factors, on the teachers’ greater integration into the public civic life of the colony, as confirmed by the absence of the teacher Giacalone Sestilio from the handicrafts course for Muslims, who “was absent from 26 to 30 October 1934 to participate, duly authorised, in the inauguration of the Casa del Mutilato in Tripoli, in his capacity as president of the indigenous mutilated of Cyrenaica”⁹.

4. Conclusions: a hybrid school culture?

In conclusion, this intervention aims to assess the gap between the narrative of colonial school culture developed during Fascism – which still tended in the second post-war period to exalt the methods adopted by teachers, regarded as superior to those used by the English and Americans¹⁰ – and the archival documentation produced in the 1930s.

These reports reveal the lack of a unified system, with two distinct levels: one aimed at subordinating the indigenous population to the needs of the motherland (Whitehead, 2005, p. 442), and the other, dedicated to the children of colonists, having an elitist character and focused on a literature-based education (Myers, Ramsey, Proctor, 2018, p. 680).

The research undertaken in this contribution has barely scratched the surface of the investigation needed to shed light on the school culture that developed in the Libyan colony during the Fascist era. However, some elements have already emerged that should be considered in future research: contacts between Italian and indigenous students, and between Italian and Arab teaching staff, favoured the development of a hybrid school culture in which a series of attitudes covering a wide range of orientations overlapped. These ranged from disappointment and resentment – because teachers were dissatisfied with a job that they considered unattractive in terms of financial gain and career prospects – to a greater ability to integrate into local cultural and political activities, which made their years of service in the colony more acceptable. Teachers in Libya thus remained a weak category, “far removed from the propagandised image of proud agents of civilisation” (Di Pasquale, 2013, p. 124).

The heuristic suggestions that have emerged in these pages will need to be addressed in future studies: in particular, it will be important to assess whether hybridisation survived in the second half of the 1930s, during the years of state racism (Del Boca, 1995, pp. 329-351), caused by the regime’s racialist drift (Capristo, 2011, 243). An answer to this question may be found in the annual reports compiled by teachers and the management of the Muslim School in Tripoli (Cresti, 2000, pp. 149-150; 157-158; Younis, 2022, pp. 98-110), which was inaugurated during that phase and represented a fundamental turning point in the construction of a colonial school culture.

A heuristic approach inspired by the suggestions described above will also provide valuable support in understanding the relationships between teachers and students, both of whom are involved, albeit in different ways, in the black box of schooling (Braster, Grosvenor, del Mar del Pozo Andrés, 2011, pp. 16-17).

The importance of continuing studies on colonial school culture, with particular attention to the role

7 CSA, MIA, DGCA, SIE, b. 156, f. 1: “General Report on Academic and Disciplinary Progress (Article 12 of Royal Decree 30 April 1924, No. 965). Academic Year 1934-1935”, November 7, 1935.

8 Ivi, p. 2.

9 *Ibidem*.

10 CSA, MIA, DGCA, SIE, b. 152, f. 1: “Introduction – School Policy and General Criteria Followed by Italy for the Education of Natives in Africa”, undated [but post 1952].

played by teachers in overseas schools, can be understood in light of the need to emphasise the political project of fascism, which sought to limit “the education of the local population to only the initial levels of schooling: those sufficient to hold a subordinate position in society” (Deplano, Pes, 2024, p. 99).

Bibliographical references

- Al-Tahir al-Jarari M. (2000). L'istruzione in Libia prima e dopo il 1911. In N. Labanca *et alii* (eds.), *Un colonialismo, due sponde del Mediterraneo* (pp. 61-74). Pistoia: CRT.
- Andreassi R. (2020). Il fondo “Amelia Andreassi” tra ricerca storica ed educazione al patrimonio. In A. Ascenzi *et alii* (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)* (pp. 261-276). Macerata: EUM.
- Appleton L. (1979). *Italian Educational Policy towards Muslims in Libya 1911-1928*, PhD diss., King's College – University of London.
- Braster S., Grosvenor I., del Mar del Pozo Andrés M. (eds.) (2011). *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Lausanne: P.I.E. Peter Lang.
- Capristo A. (2011). Il Ventennio fascista. Scienze e razzismo. In C. Pogliano *et alii* (eds.), *Storia d'Italia. Annali 26. Scienze e cultura dell'Italia unita* (pp. 241-263). Torino: Einaudi.
- Cerbella L. (1938). *Fascismo e islamismo*. Tripoli: Plinio Maggi.
- Ciampi G. (1996). La scuola nelle colonie. In R. Grispo *et alii* (eds.), *Fonti e problemi della politica coloniale italiana. Atti del convegno Taormina-Messina, 23-29 ottobre 1989*, vol. II, (pp. 669-690). Roma: Ministero per i beni culturali e ambientali. Ufficio Centrale per i beni archivistici.
- Cresti F. (2000). Per uno studio delle “Elites” politiche nella Libia indipendente: la formazione scolastica, 1912-1942. *Studi Storici*, 41(1): 121-158.
- De Marco R.R. (1943). *The Italianization of African natives-Government native education in the Italian colonies 1890-1937*. Teachers College-Columbia University: New York.
- Del Boca A. (1995). Le leggi razziali nell'impero di Mussolini. In A. Del Boca *et alii* (eds.), *Il Regime Fascista: Storia e Storiografia* (pp. 329-351). Roma-Bari: Laterza.
- Depaepe M. (1995). An Agenda for the History of Colonial Education. *Paedagogica Historica*, 31(sup. 1): 15-21.
- Deplano V., Pes A. (2024). *Storia del colonialismo italiano. Politica, cultura e memoria dall'età liberale ai nostri giorni*. Roma: Carocci.
- Di Pasquale F. (2003). *La scuola per l'impero. Politiche educative per gli arabi di Libia in Epoca Fascista (1922-1940)*, PhD diss., University of Pisa.
- Di Pasquale F. (2007). La scuola di Arti e Mestieri di Tripoli in epoca coloniale (1911-1938). *Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente*, 61(3): 399-428.
- Di Pasquale F. (2012). The Spiritual Correlation. The Perception and the Response of Libyan Muslims to the Educational Fascist Policy (1931-1940). *Orient-Institut Studies*, 1: 1-14.
- Di Pasquale F. (2013). “Sentinelle avanzate della patria lontana”. Gli insegnanti in Libia in epoca coloniale (1911-43). In G. Dore *et alii* (eds.), *Governare l'Oltremare. Istituzioni, funzionari e società nel colonialismo italiano* (pp. 117-130). Roma: Carocci.
- Elia D.F.A. (2025). Le istituzioni scolastiche coloniali: le fonti dell'Archivio Storico del Ministero dell'Africa Italiana. *Ricerche Pedagogiche*, 59(234): 63-80.
- Gabrielli G. (2015). *Il curriculo “razziale”. La costruzione dell'alterità di “razza” e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*. Macerata: EUM.
- Julia D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, 31(sup. 1): 353-382.
- Julia D. (1996). Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 3(3): 119-147.
- Labanca N. (2002). *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*. Bologna: il Mulino.
- Labanca N. (2024). *Studi storici sul colonialismo italiano. Bibliografia (2000-2024)*. Bologna: il Mulino.
- Mininni Caracciolo M. (1930). *Le scuole nelle colonie italiane di dominio diretto*. Città di Castello: S. Lapi.
- Minuto V. (2020). L'apartheid educativo nell'Eritrea italiana. Quali scuole per i meticci?. *History of Education & Children's Literature*, 15(2): 699-713.
- Myers K., Ramsey P.J., Proctor H. (2018). Rethinking borders and boundaries for a mobile history of education. *Paedagogica Historica*, 54(6): 677-690.
- Montalbano G. (ed.) (2024). *Mediterranean Mobilities. Between Migrations and Colonialism* (pp. 141-156). Roma: Viella.

- Negash T. (2005). The Ideology of Colonialism: Educational Policy and Praxis in Eritrea. In R. Ben-Ghiat, M. Fuller (eds.), *Italian Colonialism* (pp. 109-119). New York: Palgrave Macmillan.
- Nóvoa A. (2009). Empires overseas and empires at home. *Paedagogica Historica*, 45(6): 817-821.
- Odugu D.I. (2023). Education in Africa: a critical historiographic review. *History of Education*, 52(2-3): 220-245.
- Paciaroni L. (2024). Chronicles about School Life between Intimate Diaries and Educational Documentation. In J. Meda *et alii* (eds.), *The School and Its Many Pasts: Individual Memories of School* (pp. 903-914). Macerata: EUM.
- Palma S. (2007). *Educare alla subalternità. Prassi e politiche scolastiche nella colonia eritrea*. In B. Carcangiu *et alii* (eds.), *L'Africa orientale italiana nel dibattito storico contemporaneo* (pp. 211-238). Roma: Carocci.
- Petraglia G. (2022). Fonti per la storia dell'Oltremare all'Archivio Centrale dello Stato. *Giornale di storia*, 41: 1-8.
- Pretelli M. (2011). Education in the Italian Colonies during the Interwar Period. *Modern Italy*, 16(3): 275-293.
- Piccioli A. (1933). La scuola e le istituzioni educative. In A. Piccioli (ed.), *La nuova Italia d'Oltremare: l'opera del fascismo nelle colonie italiane*, vol. II (pp. 1093-1165). Milano: A. Mondadori.
- Pongiluppi F., Serrao P.A. (eds.) (2024). *Istituzioni educative italiane in contesti migratori e coloniali (XIX-XX secolo)*. Milano: FrancoAngeli.
- Scalvedi C. (2025). A Printing Record? Italy's Colonial Schoolbook Market (1890-1960). *Contemporanea*, 28(2): 237-256.
- Siebetchou R. (2023). Italian colonial educational policy in the Horn of Africa. In D. Savatovsky *et alii* (eds.), *Language Learning and Teaching in Missionary and Colonial Contexts* (pp. 311-330). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Whitehead C. (2005). The historiography of British Imperial education policy, Part II: Africa and the rest of the colonial empire. *History of Education*, 34(4): 441-454.
- Yi B. (2025). Educational policies and colonization: schooling in Eritrea under Italian rule (1890-1941). *History of Education & Children's Literature*, 20(1): 9-30.
- Younis M.R. (2018). Il colonialismo fascista in Libia e l'istruzione religiosa degli arabi (1934-1940). *Storicamente.org*, 14: 1-25.
- Younis M.R. (2022). *L'esilio dorato. Luci e ombre dell'operato di Italo Balbo in Libia*. Milano: FrancoAngeli.
- Zedda M. (2023). Pedagogia postcoloniale e comparazione educativa. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 21(2): 1-8.

Widespread Education e cultura scolastica: come e perché sostenere il cambiamento

Widespread Education and school culture: how and why we should support the shift

Laura Landi

Research Fellow, Department of Education and Human Science, University of Modena and Reggio Emilia, laura.landi@unimore.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Landi L. (2025). Widespread Education and school culture: how and why we should support the shift. *Pedagogia oggi*, 23(2), 74-81.
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-09>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-09>

ABSTRACT

This paper* explores how schools, while constantly building culture through daily practices, risk becoming self-referential and detached from social change if they are not connected to external agents and institutions. It presents Widespread Education (WE), an approach based on long-term educational projects co-designed with external partners and implemented during curricular hours. These experiences take place in meaningful community settings such as theatres, museums, farms, and workplaces, where students and teachers, together with non-teaching adults, engage in tasks linked to real-life issues. Data collected through focus groups and interviews with teachers and school principals highlight the opportunities this model offers in terms of active, student-centered teaching, increased awareness of the school's role, and stronger links with local resources, as well as identifying persistent resistance. I will present a toolbox that tries to overcome resistance to support the strengthening of educational ecosystems and promote school-led WE.

Questo contributo analizza come le scuole, pur producendo quotidianamente cultura attraverso pratiche didattiche e relazioni, rischino di diventare autoreferenziali se non dialogano con istituzioni ed agenti del territorio. Viene presentata la WE, un approccio basato su progetti educativi di lunga durata, co-progettati con partner esterni e realizzati in orario curricolare. Le attività si svolgono in luoghi significativi per la comunità – teatri, musei, fattorie, contesti produttivi – dove studenti, docenti e adulti non docenti affrontano compiti legati a questioni reali. I dati raccolti tramite focus group (FG) e interviste con insegnanti e dirigenti evidenziano le opportunità offerte per una didattica più attiva e centrata sugli studenti, maggiore consapevolezza del ruolo della scuola, valorizzazione delle risorse territoriali, insieme alle resistenze. Presenterò un toolbox, che cerca di ovviare alle resistenze per rinforzare gli ecosistemi educativi e promuovere WE diretta dalle scuole.

Keywords: widespread education, education outside the classroom, educational ecosystem, active teaching methodologies, real-life issues

Parole chiave: widespread education, education outside the classroom, ecosistema educativo, didattica attiva, problemi autentici

Received: September 29, 2025
Accepted: October 28, 2025
Published: December 30, 2025

* Questo contributo è stato scritto a partire dal progetto ERASMUS+ KA220SCH *Widespread School: Innovating Teaching Approaches Outside the Classroom* finanziato dall'Unione Europea. Riferimenti del progetto: KA220SCH-E7BDB190.

Corresponding Author:
Laura Landi, laura.landi@unimore.it

Introduzione

Le scuole, spesso in maniera implicita e talvolta inconsapevole, producono ogni giorno cultura all'interno delle proprie aule, nel rapporto con genitori ed enti esterni, nell'incontro con figure professionali che sostengono l'attività didattica. La "cultura scolastica" prodotta ed agita in questo modo rischia di diventare autoreferenziale e perdere il contatto coi mutamenti sociali, perché non nasce dal dialogo con agenti del territorio ed altre istituzioni educative. Per evitare questo rischio, ma anche per offrire una proposta educativa legata alla vita reale che possa motivare gli studenti all'apprendimento e ingaggiarli nella soluzione di problemi reali, sono nate in molte parti del mondo esperienze di vario tipo di "scuola fuori dalla scuola" (EOTC) (Passy *et alii*, 2019; Erdyneeva *et alii*, 2024). Sono esperienze diversificate, che partono da quadri teorici diversi, più o meno strutturati; spesso legate a esperienze outdoor vissute vicino agli edifici scolastici; svolte da docenti ed altri educatori, ma senza enfasi sulla co-progettazione e poco connesse alla formazione docenti (Waite, 2020; Melloni, Biagini, Landi, in press).

La grande variabilità implica proposte educative e metodologie didattiche che non formano un quadro coerente rendendo difficile fare confronti e riflessioni, in particolare sulla cultura della scuola e individuare focus di ricerca. A Reggio Emilia si sono sviluppate, dall'emergenza pandemica in poi, una serie di esperienze educative EOTC, la più importante delle quali è sicuramente Scuola Diffusa (SD), una partnership tra Officina Educativa, servizio educativo comunale (OE), gli Istituti Comprensivi (IC), e varie realtà culturali e produttive del territorio (Mangione, Cannella, De Santis, 2021). Questa esperienza pluriennale ha ispirato il progetto Erasmus+ Widespread School, che dialoga e si confronta con varie realtà educative a partire da una definizione comune di una specifica tipologia di scuola fuori dalla scuola, costruita sulla base della letteratura e di pratiche raccolte. La Widespread Education (WE)

è un approccio pedagogico che coinvolge le scuole primarie e secondarie nello sviluppo di obiettivi curricolari in collaborazione con attori esterni alla scuola per un tempo significativo (minimo 5 giorni) su problemi contestualizzati, reali e autentici che sono importanti per gli studenti e le comunità attraverso la co-ricerca, la co-progettazione e il co-insegnamento, colmando il divario tra agenti formali, non formali e informali e collegando esperienze di apprendimento dentro e fuori dalla scuola (Esteban-Guitart *et alii*, 2024).

Questo contributo esplora come progetti educativi, co-progettati con altre istituzioni, svolti in ore curricolari, che portano insegnanti e studenti, insieme ad adulti non docenti, fuori dalla scuola per raggiungere obiettivi disciplinari, siano funzionali a ripensare il ruolo della scuola nell'ecosistema educativo, l'approccio all'insegnamento e all'apprendimento, le scelte curricolari. L'approccio si distingue da altre forme di community-based learning perché sono le attività didattiche e gli obiettivi curricolari ad essere svolti, nel tempo scuola, ma fuori dagli edifici scolastici, invece di essere la scuola ad uscire per fare attività utili alla comunità (Quaglia, 2022).

Protagonisti di queste esperienze prolungate vissute in luoghi significativi per la comunità sono i docenti, gli studenti, l'istituzione scolastica, ma anche gli attori del territorio che accolgono le classi. La co-progettazione tra docenti e adulti non docenti presidia l'equilibrio tra il lavoro su obiettivi curricolari e l'esplorazione di questioni reali. In letteratura sono proprio docenti ed educatori ad essere meno studiati (Melloni, Biagini, Landi, in press), mentre il loro ruolo è centrale a garantire agli studenti un percorso di senso che riporti all'interno della scuola quanto sperimentato fuori. Per i docenti uscire dalla zona di confort rappresentata dalla propria aula ed esplorare gli obiettivi curricolari all'esterno in esperienze progettate ed insegnante insieme ad altri adulti può portare a crescita professionale a patto che vengano forniti momenti di riflessione e confronto. Negli anni il "Centro di Ricerca su Insegnanti e Innovazione didattica (CERIID)" dell'Università di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE) ha accompagnato vari percorsi di EOTC a Reggio Emilia, svolgendo ricerche su tutti i protagonisti dell'esperienza (Landi, 2022; Bertolini *et alii*, 2023; Campanini, Bertolini, Landi, 2025; Bertolini, Zini, Landi, 2025; Landi *et alii*, 2025). In questo contributo mi focalizzerò in particolare su come la WE cambia la proposta didattica dei docenti e condiziona il rapporto dell'istituzione scolastica con l'ecosistema educativo.

1. La ricerca

I dati che presento sono frutto di più di 60 ore di osservazioni dirette di varie esperienze di WE svolto attraverso un approccio osservativo oggettivo, non partecipato con una griglia semi-aperta (Cardarello, Antonietti, 2019, p. 198). Le osservazioni (ogni 5 min azione prevalente di adulti e studenti, setting, strategia didattica, raggruppamenti, materiali utilizzati) codificate sulla base di categorie sia ricavate dalla letteratura di riferimento che costruite a partire dall'esperienza hanno consentito di tracciare gli elementi ricorrenti.

Per indagare il punto di vista della scuola il CERIID ha svolto FG ed interviste, dal a.s. 2020-21 ad oggi, con docenti, dirigenti scolastici e referenti dei luoghi che hanno accolto le classi. L'approccio è sempre stato semi strutturato con domande costruite a partire dalle analisi sviluppate in precedenza. Domande e codifiche sono inoltre cambiate a seconda della domanda di ricerca, che sono presentate insieme a strumenti, tempistiche e focus osservativi in Tab.1.

Tab. 1: Sintesi degli strumenti e delle domande di ricerca (Landi et alii, 2025, p. 81)

Anno	Domanda di ricerca	Strumenti	Dimensione osservata
2020-21 (SD)	Quali sono le caratteristiche dell'esperienza educativa di SD al Museo?	Osservazione (61h in unità di 5 min)	Azioni prevalenti, ambiente raggruppamento, materiali, setting
	Quali sono i guadagni per gli studenti?	Questionari agli studenti (478)	Idea di museo e di esperienza
	Quali sono i guadagni per i docenti?	FG docenti (Fg1,Fg2,Fg3_2020-21)	Crescita professionale e cambio della pratica
2021-22 WE	Come si possono migliorare i benefici per studenti e docenti attraverso al co-progettazione della settimana come unità di apprendimento coerente?	Osservazione (20h); questionario; FG docenti (Fg1_2021-22)	Processi di apprendimento, che emergono dalla documentazione degli studenti / consapevolezze sviluppate dai docenti
2022-23 WE	Come sostenere i docenti nell'applicazione di una metodologia pedagogica ricavata da contesti informali?	FG docenti (Fg1,Fg2_2022-23)	Consapevolezze sviluppate dai docenti durante la WE e in un percorso riflessivo successivo sulla progettazione didattica
2023-24 SD	Quali sono le caratteristiche dell'ecosistema di apprendimento necessarie per sostenere una pratica di WE?	FG docenti (Fg1,Fg2_2023-24); Interviste a dirigenti (I1,I2,I3)	Caratteristiche culturali, sociali e materiali per appoggiare la crescita di un ecosistema di apprendimento.
	Quali sono i cambiamenti che si possono osservare in situazioni di SD? Come si possono mantenere una volta rientrati a scuola?	FG docenti (Fg3,Fg4_2023-24)	Cambiamenti nella didattica, metodologia, valutazione e relazioni
2024-25 WE	Come sostenere i docenti nel costruire contesti di WE?	Workshop con docenti	Sostenibilità

FG ed interviste sono stati tutti trascritti ed analizzati combinando un approccio theory-driven e grounded-theory (Braun, Clarke, 2006). Combinare i due approcci è stato fondamentale per mettere in relazioni questi nuovi ambienti di apprendimento con le teorie consolidate sulla didattica e la professionalità docente, come vedremo nell'analisi. Rispetto all'ecosistema socio-educativo l'approccio si è basato sul quadro teorico di riferimento che presenterò (Creswell, 2013).

2. L'ecosistema socioeducativo e la cultura scolastica

Le osservazioni svolte confermano le caratteristiche comune dei contesti di WE. Sono ambienti di apprendimento ricchi di stimoli diversificati, dove gli studenti sono in ricerca, liberi di muoversi in relativa autonomia insieme agli adulti, con spazi flessibili che consentono di parlare insieme, ma anche di lavorare con vari linguaggi. Gli educatori e gli insegnanti scandiscono il ritmo in modo che la proposta sia dinamica, si mettono in relazione con i ragazzi, osservano e documentano i processi, ricapitolano le scoperte fatte

dai gruppi in modo che diventino patrimonio comune, offrono strumenti TIC e modalità per la documentazione autonoma degli studenti, ne supportano il protagonismo (Bertolini, Zini, Landi, 2025).

Una proposta di questo tipo è possibile se esiste una cultura scolastica aperta al territorio, che si muove nel quadro di un ecosistema socioeducativo. L'ecosistema socioeducativo può essere definito come gruppo di agenti sociali, educativi e comunitari (formali, non-formali e informali) che si impegnano intenzionalmente a mettere insieme competenze diverse e condividere responsabilità educative, co-progettando e co-implementando un progetto educativo comune (Iglesias *et alii*, 2024). La sua costituzione e buon funzionamento prevedono processi complessi che devono essere analizzati da molteplici punti di vista.

Per riuscire ad andare in profondità nelle interconnessioni tra i vari aspetti abbiamo utilizzato un quadro teorico elaborato dall'università di Girona (UdG) e sperimentato in una ricerca congiunta (idem). Lo sviluppo di un ecosistema educativo che porti a collaborazioni, crescita professionale e benefici sia dentro che fuori dalla scuola attorno all'educazione come bene comune dipende dall'emergere di una leadership ecologica e dalla costruzione di proposte educative regolari, co-progettate che portino le classi fuori dalle mura scolastiche. Le condizioni necessarie perché questo sistema nasca e cresca sono di natura culturale, sociale e materiale come sintetizzato in Tab. 2.

Tab. 2: *Categorie di analisi dei FG come condizioni caratterizzanti la leadership a sostegno degli ecosistemi educativi (idem)*

Condizioni culturali	Visione e scopi condivisi	Obiettivi condivisi e visione comune di risultati desiderati per la partnership.
	Coinvolgimento; appartenenza	Senso di appartenenza alla comunità e alla partnership.
	Apprendimento condiviso e creato	Riconoscimento del mutuo apprendimento e co-costruzione come risultato di essere parte di un ecosistema di apprendimento.
	Cambiamenti organizzativi	Ripensare relazioni di scuola e territorio per espandere i confini educativi.
Condizioni Sociali	Capitale Sociale	Network di relazioni per sostenere gli apprendimenti degli studenti.
	Fiducia	Stabilire relazioni basate sulla fiducia reciproca, e cura, riparando crisi e problemi nel corso dei progetti educativi e dei partenariati.
	Interdipendenza-collaborazione	Riunirsi per affrontare i problemi reciproci tra le organizzazioni per ridurre la rigidità.
Condizioni Materiali	Infrastrutture	Configurazioni dei requisiti fisici per progettare, implementare e sostenere l'ecosistema di apprendimento e i progetti educativi.
	Tempo	Riconoscere il tempo necessario per il lavoro collaborativo, la co-progettazione e lo sviluppo del partenariato scuola-comunità.
	Sostenibilità	Capacità di sviluppo del progetto educativo e dell'ecosistema di apprendimento attraverso tempo e autonomia distribuita.

Gli aspetti culturali che garantiscono la floridità dell'ecosistema formativo, individuati da docenti, dirigenti e gestori dei luoghi di accoglienza, partono da un obiettivo condiviso: offrire spazi di apprendimento alternativi, che promuovano collaborazione e competenze transdisciplinari, per sostenere gli apprendimenti degli studenti e la loro agentività, e costruire un'idea condivisa sui significati dell'educazione. Ogni agente ha un suo ruolo. I docenti si sentono mediatori tra ambiente, studenti, saperi disciplinari ed esperienza e facilitatori di questo processo mantenendo obiettivi curricolari e consapevolezza dei tempi dell'apprendimento. Gli educatori suggeriscono metodologie didattiche attive e divergenti, basate sulla ricerca e sulla risoluzione di problemi reali. Gli adulti non docenti forniscono spazi, strumenti, e competenze specifiche. Tutti questi ingredienti si concretizzano in un percorso coerente attraverso la co-progettazione prima e durante e la valutazione comune dopo l'esperienza (Trinchero, 2012). È qui che si strutturano le condizioni culturali: il linguaggio condiviso, l'idea comune di educazione, l'approfondirsi delle relazioni e l'ottica inclusiva e di accettazione delle differenze.

Rispetto alle condizioni sociali, l'ecosistema socioeducativo non può che essere uno spazio di dialogo tra attori differenti. Con le parole del dirigente I1, “Consente la relazione tra agenti interni ed esterni funzionale all'apprendimento, allo sviluppo di competenze, al consolidamento di una forte identità locale”. La fiducia tra le componenti è una condizione essenziale: una fiducia sistematica che nasce da una leadership forte che mantiene visione e coerenza del progetto. Nel caso di Reggio Emilia questo ruolo è esercitato da OE. Esiste poi una fiducia personale che si crea tra operatori che lavorano insieme. Questo livello micro, non scontato, è fondamentale per la riuscita dei singoli interventi. La chiave, in un ecosistema già esistente, non è costruire relazioni con nuovi partner, ma rafforzare le connessioni già esistenti per renderle più bidirezionali e collaborative e contribuire al rafforzamento della fiducia reciproca.

Per rafforzare l'ecosistema socioeducativo servono condizioni materiali di contorno. Durante l'esperienza WE le classi devono avere uno spazio che diventa loro per una settimana, con tempo e modo di esplorare l'istituzione ospitante, rendendola familiare. Condurre la mattinata scolastica fuori da scuola per periodi prolungati impone dei costi in termini logistici (trasporti ed accoglienza), di riorganizzazione degli orari dei docenti, di tempo per didattica non trasmissiva. La sostenibilità del sistema può essere garantita solo risolvendo i problemi organizzativi e logistici. A Reggio Emilia la leadership di OE è risultata chiave per lo sviluppo dell'ecosistema, ma la sostenibilità a lungo termine dipende dall'emersione di nuove leadership autorevoli che favoriscano il miglioramento delle connessioni tra scuole e territorio.

Le scuole del territorio possono assumersi il ruolo di leadership di progetti educativi, ma ci sono difficoltà organizzative e strutturali da superare. Il toolbox che presenterò è un tentativo di superare queste difficoltà e accompagnare le istituzioni scolastiche ad assumere questo ruolo di leadership e garantire la loro presa in carico del progetto educativo.

3. I cambiamenti nella didattica dei docenti

I docenti riconoscono valenze importanti nella WE in termini di inclusione di tutte e tutti, miglioramento delle relazioni e del clima di classe, costruzione di competenze trasversali, aumento della motivazione all'apprendere, manifestazione da parte degli studenti di capacità inaspettate. Questi aspetti emergono dalle codifiche dei FG (Fig. 1). Insegnanti e dirigenti riconoscono che le esperienze di WE possono consentire di superare i blocchi che le istituzioni scolastiche si autoimpongono, in particolare il ricorso a metodologie didattiche trasmissive e tradizionali e ad un sistema valutativo sommativo, centrato sul prodotto.

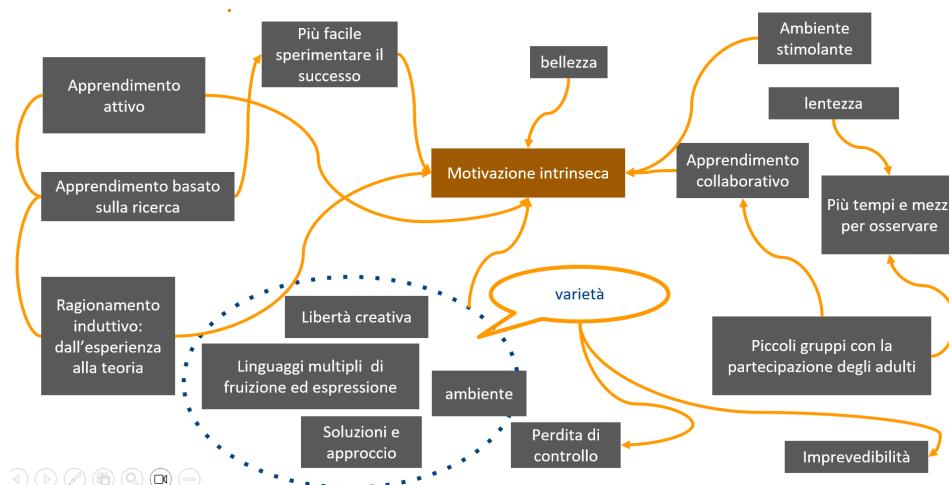


Fig.1: Codifiche di FG con i docenti partecipanti a Scuola Diffusa

Alla base di questo possibile cambiamento c'è il riconoscimento delle differenze tra i due ambienti di apprendimento. Gli educatori che collaborano nei contesti WE vedono l'apprendimento come un processo interdisciplinare che si manifesta attraverso una molteplicità di linguaggi e fa un uso diverso del tempo e dello spazio. Lo spazio è costruito per consentire l'esplorazione e il lavoro autonomo finalizzati alla co-

struzione di prodotti di ricerca corali e alla condivisione. La suddivisione dei compiti all'interno dei gruppi, le forme di documentazione gestite autonomamente (Rinaldi, Giudici, Krechevsky, 2011), anche con supporti TIC, consentono la partecipazione di tutti limitando il livello di tensione e di contrasti e il manifestarsi di comportamenti problema.

Questa idea diversa di insegnamento ed apprendimento viene esplicitata e condivisa durante le coprogettazioni e la codocenza consentendo ai docenti di appropriarsene attraverso la riflessione. "Se il docente ha una sensibilità affine ed è pronto ad accettare certi suggerimenti, questi contatti possono aiutalo a crescere professionalmente, dargli più idee" (Fg2_2023-24). I docenti riconoscono che la riflessione congiunta e l'esperienza di WE li aiutano ad appropriarsi della multimodalità espressiva e di modificare le proprie architetture di istruzione e strategie didattiche (Calvani, 2011; Bonaiuti, 2014). Anche in classe si possono sperimentare modalità di apprendimento per scoperta e ricerca, progetti legati alla soluzione di problemi reali, divisione di compiti in ottica inclusiva, apprendimento focalizzato allo sviluppo di competenze.

Docenti e dirigenti considerano che questi cambiamenti abbiano una maggiore possibilità di manifestarsi potenziando condivisione e formazione comune tra docenti ed educatori, e costruendo progettualità condivise che si sviluppino in percorsi di respiro ampio con momenti sia dentro che fuori dalla scuola. Secondo i docenti questi percorsi consentono lo sviluppo di competenze trasversali negli studenti e la costruzione di consapevolezze sul progetto di vita.

Non è facile raccogliere evidenze su quanto partecipare a WE cambi la didattica. Nelle narrative delle docenti si parla di esperienze svolte all'interno della scuola che utilizzano didattica attiva, tuttavia emergono ancora resistenze, blocchi percepiti come immutabili, spie che alcune dimensioni della cultura scolastica sono più pronte alle innovazioni e alle sfide, di quanto lo sia il sistema nella sua globalità.

Alcuni docenti, in particolare di scuola secondaria, ritengono WE e l'apprendimento attivo come un momento di stacco dalla routine scolastica, ma non una prassi da assumersi in pianta stabile

Trovo questa esperienza molto bella, perché è una varietà, se dovessi dire di farla sempre, direi di no, perché è giusto che i ragazzi abbiano possibilità di esperienze diverse, di confronto di attività diverse. È un tipo di apprendimento attivo, creativo, collaborativo, che è giusto avere, ma secondo me non è l'unica forma di apprendimento per i ragazzi (Fg4_2023-24).

Co-progettare e co-condurre attività didattiche con istituzioni esterne consente una riflessione comune sugli stessi studenti e le stesse azioni. Se ripetuti nel tempo possono portare a modifiche nella didattica. Sono strumenti di rinnovamento perché consentono alla scuola di confrontarsi con mondi possibili non ancora immaginati. Quanto i docenti trasferiscano elementi positivi di WE agli ambienti scolastici e modifichino permanentemente la propria didattica resta un ambito da investigare.

4. Il toolbox¹

Per sostenere l'apertura delle scuole, la creazione di connessioni con agenti del territorio, l'assunzione di un ruolo di leadership all'interno dell'ecosistema educativo, il gruppo di ricerca del progetto Erasmus + "Widespread School" ha costruito un toolbox.

Il toolbox, curato da Fondazione Reggio Children è stato costruito a partire dall'analisi della letteratura e delle pratiche e dalle ricerche pluriennali di UNIMORE e UdG. L'idea iniziale è stata condivisa e migliorata con docenti dei paesi coinvolti in un workshop di ottobre 2024. La stesura definitiva del settembre 2025 è frutto di vari cicli di riflessione e riscrittura sulla base delle prime sperimentazioni.

Il documento dichiara la matrice socio-costruttivista di WE e individua alcuni aspetti chiave: co-costruzione della conoscenza tra insegnanti, studenti e attori sociali; didattica attiva; insegnanti ed educatori come mediatori tra l'ambiente, la conoscenza e gli studenti; progettazione e co-progettazione; osservazione; documentazione; disseminazione di pratiche.

Per guidare i docenti nell'applicazione di questo approccio educativo si individuano 6 passaggi chiave:

¹ <https://www.widespreadschool.eu/resources/>

- *definizione del contesto* – le riflessioni preliminari dei docenti rispetto agli interessi della classe e alle risorse del territorio per collegare obiettivi del curricolo da sviluppare con possibili ambienti di apprendimento, sono un elemento funzionale a costruire esperienze significative in continuità con la scuola;
- *costruzione di alleanze* – relazioni e connessioni create con istituzioni, enti e organizzazioni del territorio hanno lo scopo di stabilire un network di collaborazioni che condividano obiettivi e mettano al centro i processi educativi. È la base per la costruzione dell'ecosistema socioeducativo;
- *co-progettazione* – prima dell'esperienza docenti, educatori e adulti non docenti definiscono gli obiettivi di apprendimento, l'organizzazione degli spazi, la struttura delle attività, la domanda di ricerca. Durante l'esperienza gli adulti vivono i contesti insieme agli studenti e modificano le direzioni della ricerca sulla base degli interessi emergenti, rendendo gli studenti coprotagonisti. Questo processo condiviso sviluppa agency di tutti i protagonisti e aumenta la motivazione all'apprendimento. Consente ai docenti di sperimentare una didattica legata agli obiettivi di apprendimento, ma anche centrata sugli studenti, dove il docente è facilitatore e non deve controllare tutto;
- *WE* – durante l'esperienza fuori dalla scuola si alternano momenti di ricerche di gruppo con riflessione collettiva; si incoraggiano gli studenti a porre domande a sé stessi, ai pari, agli adulti; i docenti osservano le dinamiche di gruppo e i singoli studenti in azione; si documentano contesti e attività raccogliendo materiale per future analisi. L'enfasi su osservazione e documentazione sposta l'attenzione degli insegnanti dalla conduzione solitaria dell'insegnamento ai processi di apprendimento. Questo spostamento potrebbe contribuire a cambiamenti nella didattica;
- *valutazione e riflessione* – momenti di debriefing tra i partecipanti, analisi congiunta della documentazione, riflessioni sui rilanci possibili dell'esperienza offrono la possibilità di accrescere la comprensione reciproca e costruire percorsi di significato;
- *sostenibilità* – per garantire la continuità e persistenza di WE è fondamentale integrare le esperienze con il programma scolastico, consolidare i rapporti della rete, sfruttare le riflessioni congiunte per migliorare continuamente l'esperienza.

Ognuno di questi passaggi è supportato all'interno del toolbox con domande guida ed esempi di esperienze.

Conclusioni

Le esperienze di EOTC organizzate dalla scuola e direttamente connesse alle conoscenze disciplinari, con partner del territorio che possano fornire ambienti di apprendimento ricchi e diversificati, basati sulla ricerca di soluzioni a problemi concreti che importino per la comunità, offrono una opportunità di crescita professionale ai docenti e di apprendimento inclusivo e profondo per gli studenti.

Le crescite dei docenti emergono in parte dalle loro parole, ma sembrano consolidarsi solo dopo varie esperienze di WE e molteplici attività di co-progettazione, valutazione e riflessione tra agenti diversi. Inoltre l'emersione di una leadership scolastica sembra fondamentale a garantire la sostenibilità di WE e la crescita di un ecosistema socioeducativo. Per sostenere entrambi questi processi è stato costruito un toolbox che tiene conto di quanto emerso dalle ricerche precedenti rispetto al coinvolgimento dei docenti. Da qui l'enfasi sui processi di coprogettazione, osservazione, documentazione, modifica della proposta per seguire le intuizioni degli studenti, valutazione e riflessione condivisa. Per garantire la stabilità di queste proposte è necessario costruire un ecosistema socioeducativo saldo e diversificato. Il toolbox è funzionale anche a questo.

Riferimenti bibliografici

- Bertolini C. et alii (2023). La scuola al museo: l'esperienza di apprendimento dal punto di vista degli alunni. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42): 391-407.
- Bertolini C., Zini A., Landi L. (2025). Osservare la scuola in museo. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 15(1): 164-185.

- Bonaiuti G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Calvani A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare: Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Campanini M., Bertolini C., Landi L. (2025). Scuola diffusa (widespread school) in Reggio Emilia and its effect on teaching methodologies and classrooms relations. In *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola Democratica* (vol. I, pp. 797-805). Roma: Associazione "Per Scuola Democratica".
- Cardarello R., Antonietti M. (2019). Osservare per progettare. In E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca (eds.), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare* (pp. 183–198). Milano: Pearson.
- Creswell J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Los Angeles: Sage.
- Esteban-Guitart M. et alii (2024). *Towards an Understanding of "Education Outside the Classroom" (EOtC). A Literature Review*. In https://www.widespreadschool.eu/wp-content/uploads/2024/11/EOtC_LiteratureREview-2024.pdf (ultima consultazione: 28/09/2025)
- Erdyneeva K. G. et alii (2024). A comprehensive bibliometric analysis of current trends in outdoor and informal learning for science education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(6): 1-12.
- Iglesias Vidal E. et alii (2024). School Leadership Dimensions that Foster the Development of Learning Ecosystems. The cases of the "Scuola Diffusa" (Reggio Emilia, Italy) and "Interseccions" (Catalonia, Spain). *Journal of Professional Capital and Community*, 10(2): 137-152.
- Landi L. (2022). Una settimana al museo: un percorso di ricerca-formazione tra scuola primaria e museo. In A. La Marca, A. Marzano (eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle softskills. Atti del convegno nazionale SIRD* (pp. 974-986). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Landi L. et alii (2025). "Scuola Diffusa" y educación ampliada como práctica socio-educativa para la inclusión.: Un estudio cualitativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1): 77-92. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop>
- Mangione G. R. J., Cannella G., De Santis F. (eds.). (2021). Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti. *I Quaderni della Ricerca*, 59. Torino: Loescher.
- Melloni B., Biagini E., Landi L. (in press). *Looking for Widespread Education within EOTC: a Systematic Literature Review*.
- Passy R. et alii (2019). Integrating outdoor learning into the curriculum: An exploration in four nations. *Curriculum Perspectives*, 39: 73-78.
- Quaglia R. (2022). *Quartiere educante. L'esperienza della scuola diffusa nei Quartieri Spagnoli di Napoli*. Bergamo: Zeroseiup.
- Rinaldi C., Giudici C., Krechevsky M. (eds.). (2011). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Trinchero R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze: Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Waite S. (2020). Where are we going? International views on purposes, practices and barriers in school-based outdoor learning. *Education Sciences*, 10(11): 73-107.

Progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi: una ricerca con i docenti dei percorsi formativi abilitanti

Inclusive learning environments: a study with teachers of qualifying training courses

Francesca Buccini

Research fellow in Didactics and Special Education, Department of Humanistic Studies, University of Naples Federico II, francesca.buccini@unina.it

OPEN  ACCESS



Double blind peer review

Citation: Buccini F. (2025). Inclusive learning environments: a study with teachers of qualifying training courses. *Pedagogia oggi*, 23(2), 82-91.
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-10>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-10>

ABSTRACT

The research conducted within the Special Education course of teacher training programs involved 194 teachers (85 from the humanities and 109 from the sciences) who were invited to reflect on the pedagogical and didactic elements that promote inclusive learning. Using Van Manen's (2007) hermeneutic-phenomenological approach, the study focused on teachers' lived experiences, exploring their meaning and intentional structure. The collected texts were analyzed with NVivo, which enabled the identification of core categories consistent with the narratives. The findings suggest that fostering inclusivity requires a profound rethinking of educational practices, beyond merely addressing special needs, aiming instead to enhance each student's potential while ensuring equity. In particular, the study highlights the importance of designing inclusive learning environments that support meaningful, autonomous, and collaborative learning, where attention to individuality is integrated with the broader educational community.

La ricerca, condotta nell'ambito del corso di Pedagogia Speciale nei percorsi formativi abilitanti all'insegnamento, ha coinvolto 194 docenti (85 di area umanistica e 109 di area scientifica) invitati a riflettere sulle dimensioni pedagogico-didattiche che favoriscono contesti inclusivi. Adottando l'approccio ermeneutico-fenomenologico di Van Manen (2007), lo studio ha posto al centro l'esperienza vissuta dei docenti, indagandone il significato e la struttura intenzionale. I testi raccolti sono stati analizzati con il software NVivo, che ha permesso di identificare le core categories coerenti con le narrazioni. Dai risultati emerge che l'inclusività richiede un ripensamento profondo delle pratiche formative, non limitato alla risposta ai bisogni speciali, ma orientato a valorizzare le potenzialità di ciascun allievo e a garantire equità formativa. In particolare, i risultati sottolineano l'importanza di progettare ambienti di apprendimento inclusivi, capaci di favorire percorsi significativi, autonomi e collaborativi, in cui l'attenzione all'individualità si integri armonicamente con quella alla comunità educativa.

Keywords: didactics, teacher training, teachers, learning environments, inclusion

Parole chiave: didattica, formazione, docenti, ambienti di apprendimento, inclusione

Received: September 12, 2025
Accepted: November 12, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Francesca Buccini, francesca.buccini@unina.it

Introduzione

La creazione di ambienti inclusivi è, oggi, una delle sfide più complesse per il sistema di istruzione e formazione, chiamato a tradurre, in prassi, i principi di equità e accessibilità al fine di garantire, a tutti gli studenti, pari opportunità educative.

L'adozione di un approccio ispirato ai principi della progettazione universale per l'apprendimento (Universal Design for Learning – UDL) non rappresenta più soltanto una scelta auspicabile, ma un obiettivo imprescindibile (CAST, 2018), che invita i docenti a superare la logica dell'intervento mirato esclusivamente ai bisogni speciali, per abbracciare invece una prospettiva sistematica, nella quale la didattica sia pensata e progettata fin dai primi anni della formazione, al fine di valorizzare potenzialità individuali e ridurre gli ostacoli all'apprendimento (Hall, Meyer, Rose, 2012; Meyer, Rose, Gordon, 2014; Novak, 2019).

Gli ambienti inclusivi, in quanto flessibili e dinamici, si configurano come contesti in grado di accogliere e valorizzare la diversità attraverso la costruzione di esperienze significative nelle quali sia lo spazio fisico che quello simbolico assumono un ruolo attivo (Bocci, Guerini, Travaglini, 2021): l'organizzazione modulare delle aule, la presenza di aree dedicate al lavoro autonomo e cooperativo, l'uso di strumenti digitali, di materiali didattici differenziati, ecc. rispondono alle peculiari esigenze individuali, adattandosi ai diversi stili cognitivi e di apprendimento, implementando, allo stesso tempo l'autonomia e la collaborazione. La scuola, quindi, diventa non solo un luogo di trasmissione di conoscenze, ma, soprattutto, un laboratorio di esperienze in cui la pluralità delle differenze viene trasformata in risorsa al servizio della collettività (Canevaro, 2007; Canevaro, Malaguti, 2014; Ianes, Dell'Anna, 2020).

La ricerca di seguito presentata offre importanti spunti di riflessione per la formazione dei futuri insegnanti, chiamati a sviluppare competenze professionali orientate alla progettazione didattica inclusiva, per tradursi in pratiche educative flessibili, riflessive e creative rispondente alla complessità e alla pluralità dei bisogni e delle potenzialità presenti in classe.

Solo attraverso un ripensamento profondo della prassi, sarà, difatti, possibile realizzare contesti pedagogici inclusivi, nei quali ogni studente possa costruire il proprio futuro in modo autonomo, significativo e condiviso.

1. Progettare ambienti inclusivi: principi pedagogici e pratiche operative

I principi inclusivi, la cui attuazione è indispensabile per la creazione di contesti di apprendimento realmente efficaci, traggono origine da istanze culturali e pedagogiche che hanno profondamente rinnovato il sistema scolastico italiano, trasformandolo in un ambiente integrato e partecipativo, nel quale la collaborazione tra pari è riconosciuta come strumento di crescita collettiva (d'Alonzo, 2015).

Quando si parla di inclusione si fa riferimento a un processo dinamico e continuo, che coinvolge l'intera comunità scolastica; un processo incentrato su una progettazione intenzionale e consapevole dei percorsi educativi e sulla riduzione e/o eliminazione delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione (Florian, Black-Hawkins, 2011).

Dal punto di vista pedagogico ciò implica l'adozione di strategie sistemiche capaci di considerare e di integrare nella didattica quotidiana i bisogni, le abilità e le potenzialità dei singoli allievi. In tale prospettiva, l'UDL rappresenta uno strumento fondamentale poiché offre criteri pratici per organizzare contenuti, strategie didattiche e strumenti di valutazione in modo flessibile, prevenendo le difficoltà, e di garantire, ad ogni studente, la possibilità di progredire secondo le proprie caratteristiche e i propri ritmi di apprendimento (Savia, 2016; 2018). La progettazione inclusiva, infatti, non si esaurisce nella dimensione fisica dello spazio, ma investe anche gli aspetti relazionali e organizzativi, contribuendo così alla costruzione di contesti in grado di valorizzare le differenze e di trasformarle in una risorsa per l'intero gruppo classe.

L'allestimento di ambienti flessibili, la diversificazione delle attività e la scelta mirata di strumenti tecnologici e materiali didattici diventano strumenti al servizio dell'inclusione poiché capaci di sostenere i diversi stili di apprendimento, di stimolare la motivazione intrinseca, di promuovere interazioni significative, di favorire la collaborazione e la condivisione delle conoscenze, incoraggiando l'autoefficacia e l'autoconsapevolezza (Santoianni, 2017; 2019).

Un elemento centrale di questo discorso è l'attenzione alla riduzione degli ostacoli, non solo cognitivi, ma anche emotivi e sociali; compito degli insegnanti è, infatti, riconoscere tali barriere e adottare strategie pedagogiche quali la progettazione di percorsi differenziati, l'utilizzo di strumenti digitali adattivi, la definizione di tempi e spazi personalizzati, l'attuazione di modalità di valutazione formative, ecc., insieme ad una costante riflessione sull'efficacia delle pratiche adottate, in grado di neutralizzarle (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Cottini, 2017; d'Alonzo, 2016; Gaspari, Lombardi, Testa, 2023).

Le metodologie didattiche inclusive quali il cooperative learning, peer tutoring, problem solving, flipped classroom, ecc. supportano questo approccio, non solo perché in grado di stimolare la motivazione, e, di conseguenza, l'apprendimento, ma, inoltre, consentono agli studenti di assumere un ruolo attivo nella costruzione della propria conoscenza, sviluppando competenze cognitive, sociali e metacognitive in contesti concreti e partecipativi (Medeghini, 2013; Caprino *et alii*, 2021). Allo stesso tempo, anche l'uso consapevole delle tecnologie digitali amplia le possibilità di personalizzazione dei percorsi, rendendo gli ambienti più accessibili e diversificando contenuti, attività e modalità di espressione in base alle caratteristiche individuali.

Comprendere questi principi teorici non significa soltanto delineare alcune linee guida operative, ma anche fornire un quadro di riferimento per osservare come essi si concretizzino nella quotidianità scolastica.

Proprio a partire da questa prospettiva teorica, la ricerca si propone di esplorare le esperienze dei docenti, raccogliendo le loro riflessioni sulla progettazione didattica inclusiva e sulle strategie che adottano per tradurre in pratica i principi dell'inclusione, per far emergere le dimensioni pedagogico-didattiche che sostengono un apprendimento realmente accessibile e partecipativo.

2. La ricerca

La ricerca fenomenologica, come quella proposta da Van Manen (2007), riconosce nelle esperienze vissute una fonte primaria di conoscenza. In ambito educativo questo approccio attribuisce un ruolo centrale ai vissuti professionali dei docenti, considerati una risorsa imprescindibile per interpretare la complessità della realtà scolastica e per orientare interventi mirati al miglioramento della qualità degli ambienti di apprendimento.

L'analisi delle esperienze, infatti, consente di comprendere come le loro scelte progettuali incidano sulla partecipazione, sul senso di appartenenza e sul coinvolgimento degli alunni, contribuendo così a definire pratiche educative più mirate e significative (Mortari, 2007; Tarozzi, 2010; Mortari *et alii*, 2024).

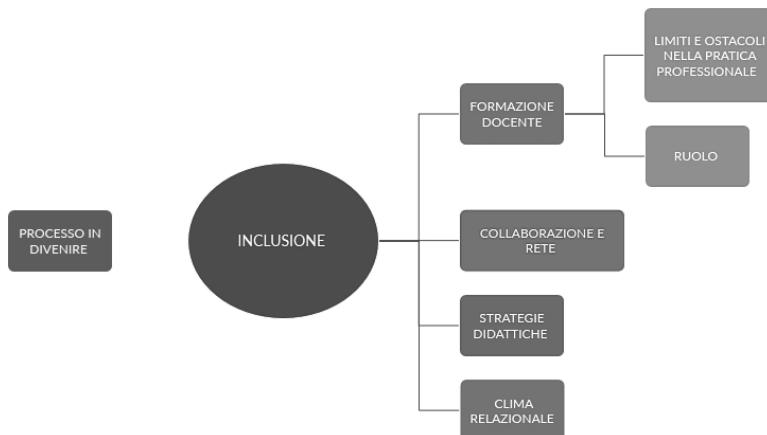
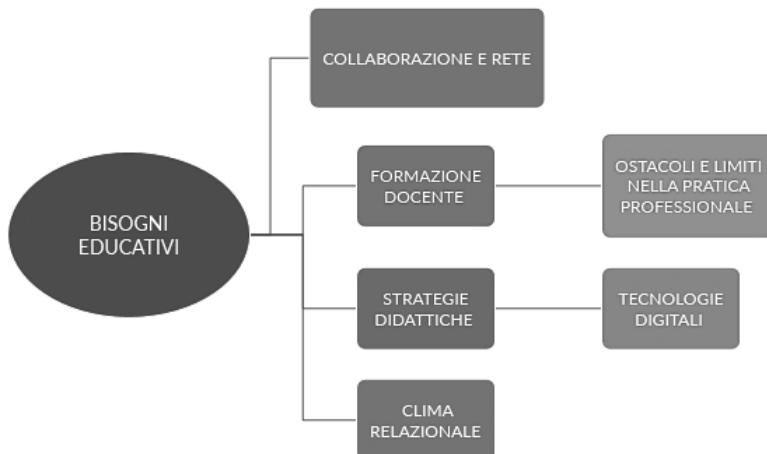
In questa prospettiva si colloca la ricerca condotta nell'ambito del corso di Pedagogia Speciale nei percorsi formativi abilitanti all'insegnamento (30 e 60 CFU). Lo studio ha coinvolto 194 docenti, appartenenti sia all'area umanistica (85) sia a quella scientifica (109), chiamati a riflettere criticamente sulle dimensioni pedagogico-didattiche che rendono possibile costruire e sostenere un contesto realmente inclusivo.

L'analisi dei dati, condotta mediante il software NVivo, ha consentito di valorizzare e organizzare il materiale raccolto, fornendo al contempo uno strumento efficace per l'esplorazione tematica. Grazie a tale supporto i contenuti narrativi sono stati trasformati in core categories, ovvero nuclei concettuali ricorrenti che, messi in relazione tra loro, hanno dato origine a una mappa coerente delle principali dimensioni emergenti (Richards, 1999; Pacifico, Coppola, 2010).

L'impiego di NVivo ha rappresentato un importante supporto operativo, non solo per la gestione efficiente di un ampio corpus di dati qualitativi, ma anche per lo sviluppo progressivo di schemi di classificazione e per la sistematizzazione delle informazioni (Lewins, Silver, 2009; Pagani, 2020).

L'analisi semantica ha permesso di segmentare i testi in unità significative dalle quali sono stati ricavati i codici (nodi). Questi ultimi, organizzati attraverso una codifica aperta, non sono stati definiti rigidamente a priori, ma hanno preso forma in maniera progressiva durante il processo analitico, fino all'identificazione di categorie strutturate che hanno favorito la costruzione di mappe concettuali coerenti (Clarke, Braun, Hayfield, 2015) capaci di restituire la dimensione pedagogico-didattica dell'inclusione percepita dai docenti. Attraverso tale processo, la ricerca ha messo in luce idee, presupposti e interpretazioni che consentono di cogliere meglio le logiche e le scelte alla base della progettazione di ambienti inclusivi, offrendo al contempo indicazioni rilevanti per l'innovazione delle pratiche didattiche.

Di seguito le categorie concettuali individuate che, pur differenziandosi nei contenuti specifici, mostrano una forte interconnessione e possono essere considerate come i nuclei centrali attorno ai quali si è strutturata la riflessione.

Fig. 1: *Categoria 1 Inclusione*Fig. 2: *Categoria 2 Bisogni Educativi Speciali*Fig. 3: *Categoria 3 Ambienti di apprendimento*

3. Risultati e discussione

Una volta individuati i nodi principali e costruito le categorie, si è proceduto con l'analisi dei dati.

Al fine di approfondire le relazioni tra i codici emersi è stata condotta una Cluster Analysis, ciascuna per le tre categorie individuate.

Il cluster 1 (Fig. 4), relativo alla categoria 1, mostra come l'inclusione sia un processo multifattoriale, che coinvolge diversi attori e strategie. Le principali ramificazioni possono essere così sintetizzate:

- ruolo della comunità e dei professionisti: l'inclusione si realizza nel territorio, attraverso il coinvolgimento della comunità e la collaborazione tra insegnanti e specialisti; centrali sono la formazione, intesa come preparazione specifica e il lavoro di rete;
- progettazione educativa inclusiva: emerge l'importanza della pianificazione e delle metodologie didattiche, l'accessibilità degli ambienti e l'uso delle tecnologie digitali per l'apprendimento;
- sfide: l'inclusione richiede che l'insegnante sappia affrontare le difficoltà, adattando l'intervento alle competenze e ai bisogni individuali degli studenti;
- strategie e valutazione: l'apprendimento collaborativo unito a modalità flessibili di organizzazione del processo di insegnamento-apprendimento e a strategie compensative, sostiene la partecipazione attiva degli allievi; anche la valutazione diventa uno strumento di accompagnamento, che aiuta a orientare i percorsi e a sostenere la crescita personale di ciascuno.

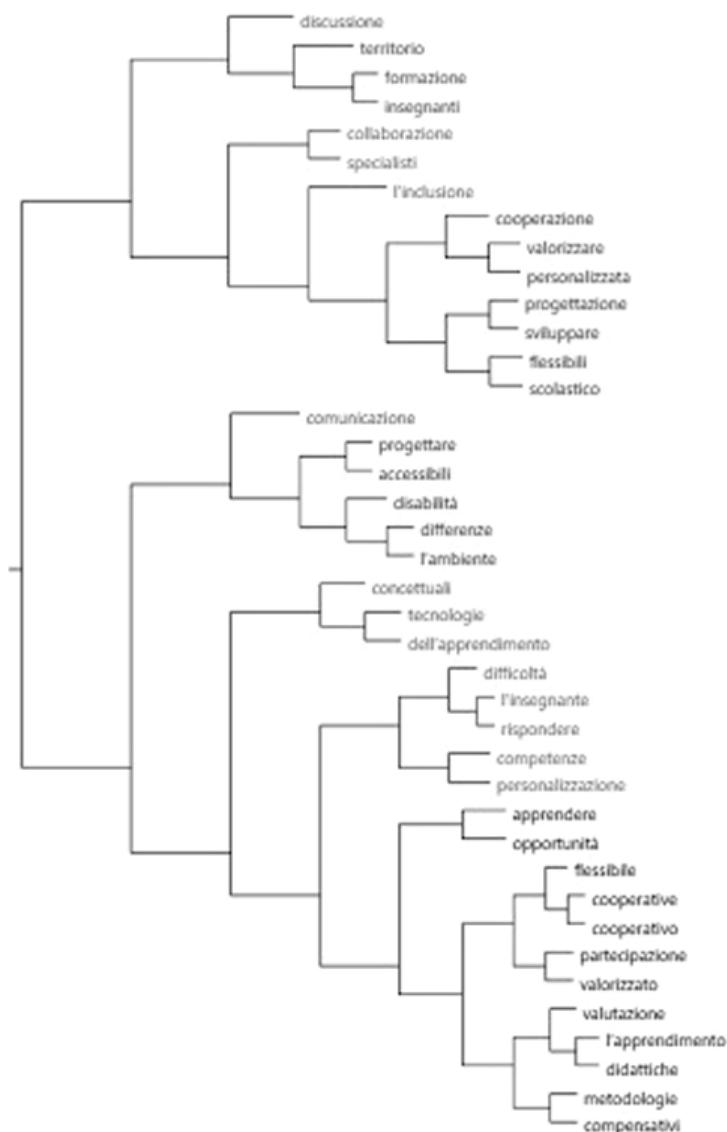


Fig. 4: Cluster 1

Il cluster 2 (Fig. 5), relativo alla categoria 2, analizza il concetto di inclusione in relazione ai Bisogni Educativi Speciali (BES), mostrando come la sua natura adattiva e collaborativa intesa la capacità di evolversi e rimodellarsi in base ai bisogni e alle caratteristiche del contesto scolastico. Le principali ramificazioni emerse sono:

- lavoro di rete: l'inclusione dei BES si fonda sulla collaborazione tra insegnanti e specialisti; un percorso condiviso che tiene conto delle difficoltà dei docenti di rispondere, da soli, in modo efficace e personalizzato, ai bisogni di ciascuno;
- osservazione e personalizzazione: osservare significa riconoscere bisogni, difficoltà ma potenzialità individuali. Da questa consapevolezza nasce una didattica flessibile, in grado di adattarsi ad ogni specificità, tesa a garantire un apprendimento autentico e personalizzato;
- didattica attiva e partecipativa: attraverso metodologie cooperative e laboratoriali gli studenti partecipano attivamente al processo di apprendimento, scoprendo il piacere di imparare insieme;
- valorizzazione delle potenzialità: la progettazione didattica deve valorizzare e implementare risorse individuali, offrendo esperienze che siano occasioni di apprendimento e di crescita personale.

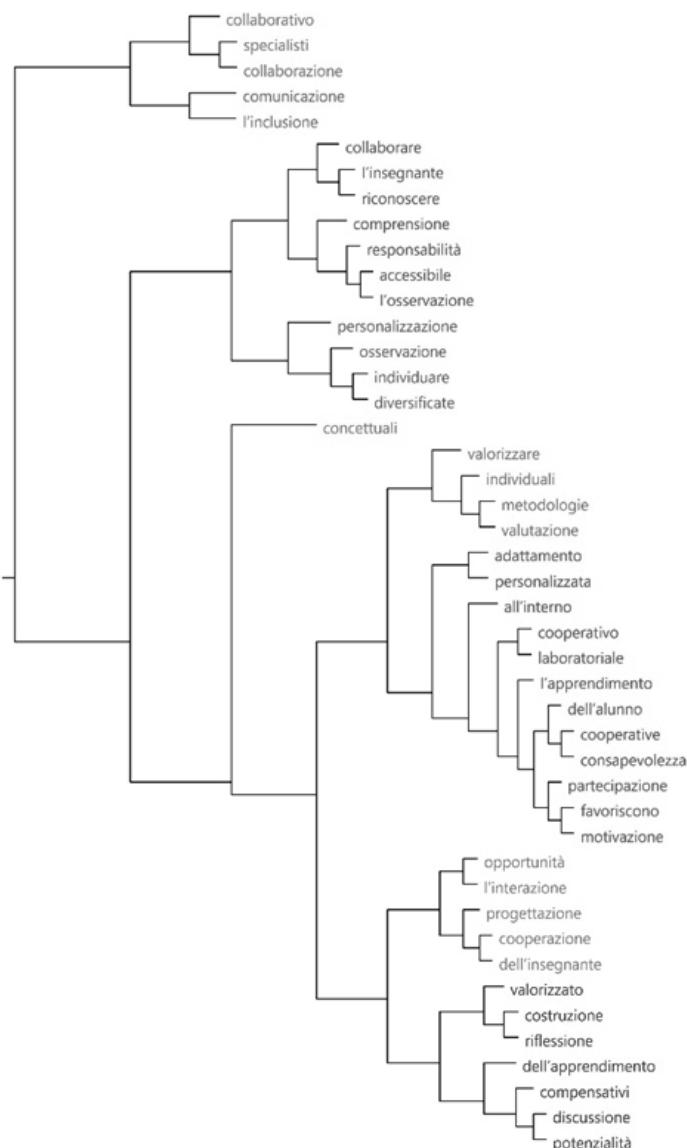


Fig. 5: Cluster 2

Il cluster 3 (Fig. 6), relativo alla categoria 3, offre una rappresentazione dettagliata degli elementi che caratterizzano un ambiente di apprendimento inclusivo. In particolare, si nota come questo non sia percepito soltanto come uno spazio fisico, ma come ecosistema complesso, plasmato da relazioni, strumenti, metodologie e tecnologie che, insieme, contribuiscono a costruire esperienze condivise e significative. Le principali ramificazioni sono:

- tecnologie e strategie: gli strumenti digitali e le tecnologie assistive, insieme alla formazione degli insegnanti, ampliano le opportunità di apprendimento e rendono il processo di insegnamento accessibile e adattabile, sostenendo i processi cognitivi;
- relazioni e partecipazione: la collaborazione, la costruzione di legami significativi e le pratiche didattiche inclusive diventano terreno fertile per la partecipazione attiva, l’interazione e la co-costruzione della conoscenza;
- materiali e risorse: la disponibilità di strumenti e contenuti flessibili, pensati per tutti, permette di accogliere la diversità – sia funzionale sia culturale – e trasformarla in un’occasione di crescita condivisa.

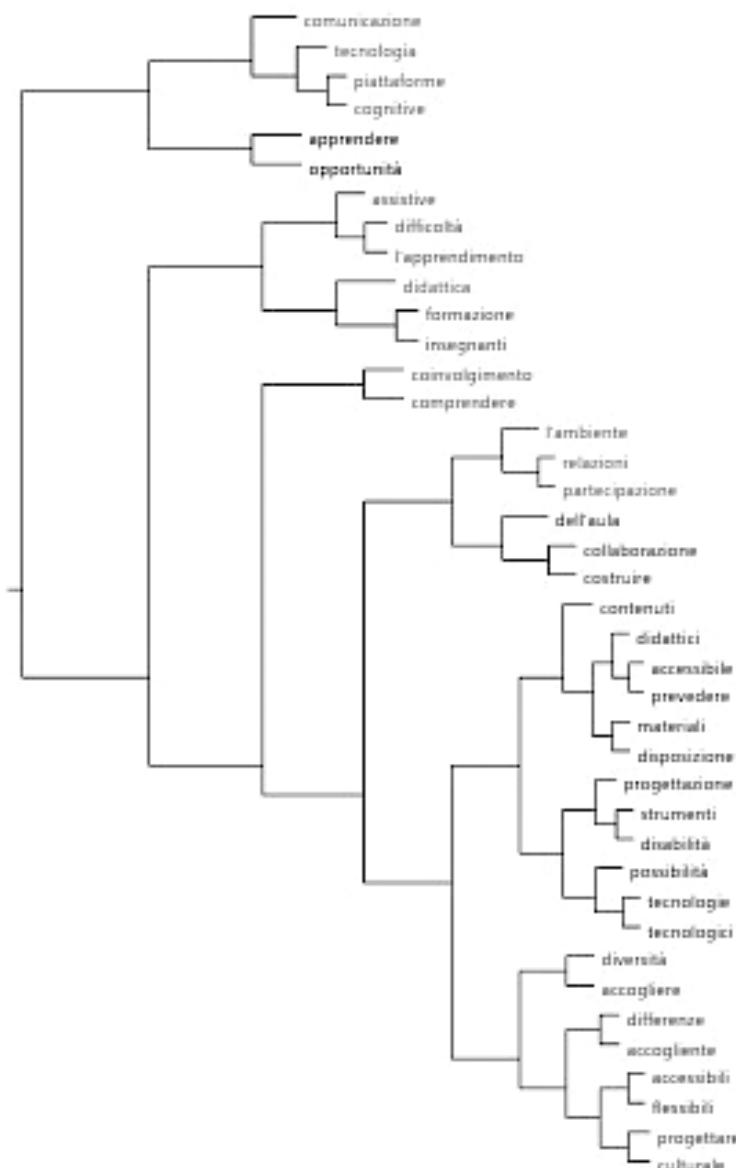


Fig. 6: Cluster 3

In parallelo, sono state eseguite delle Word Frequency Query, dalle quali sono state generate delle word cloud. Questo tipo di interrogazione ha consentito di rappresentare graficamente la frequenza dei termini presenti nel corpus testuale, rendendo immediatamente visibili le parole e i concetti più ricorrenti. Le word cloud hanno quindi integrato la Cluster Analysis, nelle specifiche categorie emerse, offrendo una rappresentazione complementare e contribuendo a delineare un quadro più chiaro e completo delle principali aree tematiche emerse.

La word cloud relativa alla categoria 1 (Fig. 7), dedicata al tema dell’inclusione, mette in luce come i termini più ricorrenti – *insegnanti, formazione e collaborazione* – richiamino l’idea che il fulcro del sistema risieda nella professionalità e nella formazione continua dei docenti. Quest’ultima non riguarda soltanto

la crescita individuale, ma implica anche la necessità di operare in sinergia, non solo a livello collegiale, ma anche con le altre figure professionali e le risorse del territorio coinvolte, con l'intento di sviluppare un approccio educativo realmente integrato e collaborativo. Si riconferma l'importanza di costruire ambienti di apprendimento rispondenti ai bisogni individuali, in grado di valorizzare, in virtù della loro flessibilità, le diversità attraverso una didattica individualizzata e personalizzata. Un simile processo si fonda su una progettazione attenta e consapevole, che integra metodologie didattiche innovative e strumenti tecnologici e digitali.



Fig. 7: Word Cloud Categoria 1

La word cloud relativa alla categoria 2 (Fig. 8), in continuità con la precedente, offre una prospettiva complementare sul processo inclusivo. I termini più ricorrenti – *insegnanti*, *formazione* e *difficoltà* – richiamano l'attenzione sul ruolo centrale del docente e sulle sfide che è chiamato ad affrontare nel supporto agli studenti con bisogni educativi speciali.

La ricorrenza significativa del termine *collaborazione* evidenzia il valore dell'apprendimento cooperativo e delle dinamiche di gruppo. Il concetto rimanda alla necessità di un lavoro congiunto tra insegnanti, specialisti e studenti, indispensabile per affrontare in modo efficace le difficoltà.

La progettazione degli interventi educativi e l'adozione di metodologie didattiche mirate emergono come aspetti centrali, espressione di un approccio strutturato e intenzionale all'insegnamento.



Fig. 8: Word Cloud Categoria 2

La word cloud relativa alla categoria 3 (Fig. 9) mette in evidenza come la costruzione di contesti educativi inclusivi richieda una progettazione intenzionale e strategica. Gli spazi di apprendimento devono essere concepiti per accogliere la diversità e valorizzare le potenzialità attraverso l'integrazione di strumenti e materiali adeguati che facilitino i processi formativi e rispondano alle esigenze specifiche. Termini quali *tecnologie*, *formazione*, *didattica*, *collaborazione* e *insegnanti* richiamano l'importanza delle competenze professionali dei docenti, dell'adozione di metodologie flessibili e dell'utilizzo di strumenti digitali e compensativi. Allo stesso tempo, concetti come *accoglienza*, *flessibilità*, *relazioni* e *ambiente* rimandano alla

dimensione relazionale e culturale, sottolineando che l'inclusione non si esaurisce negli strumenti o nei metodi, ma implica la creazione di spazi capaci di promuovere la co-costruzione del sapere.



Fig. 9: Word Cloud Categoría 3

4. Conclusioni

I risultati della ricerca restituiscono un quadro complesso e al tempo stesso coerente delle dimensioni che concorrono a delineare la qualità di un contesto formativo orientato all'equità e alla partecipazione.

L'analisi dei dati ha mostrato come la costruzione di ambienti di apprendimento capaci di accogliere la diversità non possa essere ridotta a un insieme di pratiche isolate, ma debba configurarsi come un processo intenzionale, fondato sulla progettualità educativa, sulla professionalità docente e sulla cura delle relazioni. Le diverse tecniche di analisi utilizzate – dalla Cluster Analysis alle Word Frequency Query – hanno permesso di individuare i nuclei concettuali attorno ai quali si è sviluppata la riflessione dei docenti coinvolti nella ricerca, restituendo una mappa articolata e coerente delle principali aree tematiche. Tre aspetti emergono in maniera trasversale:

- il ruolo del docente: la formazione continua, intesa non solo come crescita individuale ma anche come capacità di lavorare in rete con altri professionisti e con il territorio, si conferma indispensabile per affrontare la complessità della realtà scolastica;
- la progettazione educativa intenzionale: l'attenzione alla pianificazione e all'adozione di metodologie flessibili invita a riflettere su come l'inclusione non possa essere frutto di interventi episodici e di iniziative occasionali, ma sostenuta da un disegno pedagogico consapevole, capace di intercettare i bisogni formativi e di sostenere lo sviluppo delle competenze di ogni studente;
- la centralità dell'ambiente di apprendimento: l'ambiente scolastico non è soltanto uno spazio fisico, ma un ecosistema educativo complesso in cui strumenti, tecnologie, risorse e relazioni concorrono a creare le condizioni per la partecipazione attiva e la co-costruzione.

La relazione di complementarietà tra formazione docente e progettazione degli ambienti di apprendimento appare determinante: in assenza di una preparazione adeguata e consapevole, anche gli spazi più strutturati e tecnologicamente avanzati rischiano di non tradursi in opportunità realmente inclusive; viceversa, senza contesti e strumenti adeguati, le competenze acquisite nella formazione non trovano piena possibilità di applicazione. È dunque nell'intreccio tra sviluppo professionale, cooperazione e cura dell'organizzazione scolastica che diviene possibile configurare ambienti educativi nei quali la diversità sia riconosciuta e valorizzata come risorsa generativa.

Tale prospettiva richiede un profondo ripensamento delle pratiche formative e implica la promozione di spazi pedagogici in cui ciascun alunno sia riconosciuto come soggetto attivo, portatore di esperienze, bisogni e potenzialità, e dunque protagonista del proprio percorso di crescita.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow M., Booth T., Dyson A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Bocci F., Guerini I., Travaglini A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1): 8-23.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. United Kingdom, England: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Canevaro A. (ed.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2): 97-108.
- Caprino F. et alii (2022). Quando lo spazio include. *Progettare ambienti d'apprendimento inclusivi*, 21(1): 31-53.
- CAST (2018). Universal Design for Learning guidelines version 2.2. Wakefield: CAST. In <https://udlguidelines.cast.org> (ultima consultazione: 28/10/2025).
- Clarke V., Braun V., Hayfield N. (2015). Thematic analysis. In V. Brau et alii. *Successful qualitative research: A practical guide for beginners* (pp. 222-248). London: SAGE.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Milano: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Florian L., Black-Hawkins K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5): 813-828.
- Gaspari P., Lombardi G., Testa S. (2023). La scuola inclusiva come contesto di cura e di formazione del docente specializzato. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25): 6-24.
- Hall T., Meyer A., Rose D.H. (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York: Guilford Press.
- Ianes D., Dell'Anna S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica: Un framework ecologico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1): 109-128.
- Lewins A., Silver C. (2009). *Doing qualitative research using NVivo*. London: SAGE.
- Medeghini R. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Edizioni Erickson.
- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield: CAST.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. et alii (2024). Il Metodo Fenomenologico Empirico (MFE) e la sua applicazione in una ricerca educativa. *Formazione & insegnamento*, 22(1): 8-18.
- Novak K. (2019). *UDL now! A teacher's guide to applying Universal Design for Learning in today's classrooms*. Wakefield: CAST.
- Pacifico M., Coppola L. (2010). *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Pagani A. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Junior.
- Richards L. (1999). *Using NVivo in Qualitative Research*. London: SAGE.
- Santoiani F. (2007). Bioeducational perspectives on adaptive learning environments. In F. Santoiani, C. Sabatano. *Brain development in learning environments: Embodied and perceptual advancements* (pp. 83-96). Cambridge Scholars Publishing.
- Santoiani F. (2017). Lo spazio e la formazione del pensiero: la scuola come ambiente di apprendimento. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 4: 37-43.
- Santoiani F. (2019). Brain Education Cognition. La ricerca pedagogica italiana. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 6: 44-52.
- Savia G. (2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Treno: Erickson.
- Savia G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(1): 101-118.
- Tarozzi M. (2010) *Phenomenology and Human Science Research Today*. Bucharest: Zeta Books.
- Van Manen M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.

Pluriclasse: scelta di ripiego o laboratorio di inclusione? Una rassegna narrativa della letteratura

Multi-grade classes: a fallback option or a laboratory for inclusion? A narrative literature review

Laura Parigi

Researcher, Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, l.parigi@indire.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Parigi L. (2025). Multi-grade classes: a fallback option or a laboratory for inclusion? A narrative literature review *Pedagogia oggi*, 23(2), 92-103.
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-11>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-11>

ABSTRACT

This contribution presents a review of multigrade teaching as a “promising pedagogy” for educational inclusion, analyzing both theoretical assumptions and empirical evidence on the capacity of multigrade classrooms to promote equity and participation. From a theoretical perspective, four main assumptions emerge: the multigrade classroom as a means of access to education in marginalized contexts; as an “extreme case” of heterogeneity; as a catalyst for pedagogical innovation; and as a space for peer learning among students of different ages. The review highlights two key dimensions: differentiated instruction, which adapts content, activities, and resources to individual needs, and educational cooperation, based on collaborative learning and peer tutoring. Empirical studies show that teachers implement differentiation and mixed-age teaching strategies, but struggle with organizational and curricular constraints. Although evidence of direct student outcomes is limited, benefits emerge in terms of autonomy, motivation, and socio-emotional skills. The review provides a foundation for future research and for developing professional development frameworks for inclusive multigrade teaching.

Il contributo presenta una rassegna di studi sulle potenzialità delle pluriclassi per l'inclusione e l'equità educativa, analizzando presupposti teorici ed evidenze empiriche. Sul piano teorico, la pluriclasse costituisce una risorsa in quanto crea le condizioni di accesso all'istruzione in contesti marginali; rappresenta un “caso limite” che mette in crisi il principio di omologazione basato sull'associazione tra gradi ed età aprendo a una maggiore attenzione alle diversità e diventando così catalizzatore per pratiche di differenziazione didattica, di apprendimento cooperativo e per tutoring tra studenti di età diverse. I riscontri che emergono dalla ricerca empirica mostrano che gli insegnanti attuano strategie di differenziazione e *mixed-age teaching*, affrontando tuttavia vincoli organizzativi e curricolari. Sebbene le evidenze sugli effetti sugli studenti siano limitate, emergono benefici su autonomia, motivazione e competenze socio-emozive. La rassegna offre una base per ricerche future e per lo sviluppo di profili di professionalità per la didattica inclusiva in pluriclasse.

Keywords: multigrade classrooms, multigrade schools, inclusion, equity, diversity

Parole chiave: pluriclassi, scuole multigrado, inclusione, equità, diversità

Received: October 6, 2025
Accepted: November 7, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Laura Parigi, l.parigi@indire.it

Introduzione

Le scuole delle aree interne del Paese hanno registrato negli ultimi anni un significativo calo delle iscrizioni, determinato da fenomeni demografici strutturali come denatalità, invecchiamento della popolazione e flussi migratori verso i poli urbani. Questo trend ha colpito in particolare le sedi più periferiche di istituti di grandi dimensioni ed è rilevante per l'intero sistema educativo italiano, in quanto le cosiddette "piccole scuole" rappresentano oggi il 50,6% delle primarie e il 20% delle secondarie di primo grado. In queste scuole si registra la presenza di pluriclassi in passato presenti soprattutto nelle aree più isolate, ma che negli ultimi anni si sono diffuse anche nei piccoli centri e nelle periferie urbane, interessando circa 30.000 alunni, prevalentemente della scuola primaria (Bartolini, Zanoccoli, Mangione, 2023).

La pluriclasse è spesso percepita come una soluzione "di ripiego", che suscita resistenze tra famiglie e decisori politici (Little, 2006; Parigi, 2023). Nella maggior parte dei casi, infatti, la formazione di classi miste per età risponde a scelte di natura amministrativa più che pedagogica. Gli insegnanti, inoltre, si percepiscono spesso poco preparati ad affrontare la complessità dei contesti multigrado (Idris, 2019), anche a causa della scarsa disponibilità di opportunità di formazione specifica, sia iniziale sia in servizio.

Tuttavia, la formazione di pluriclassi non può essere concepita esclusivamente come una risposta emergenziale dei territori alla transizione demografica, senza considerare gli effetti e le ricadute in termini di equità dell'offerta formativa e di contrasto alle disuguaglianze che storicamente caratterizzano il sistema di istruzione italiano (Giancola, Salmieri, 2023). Questa necessità risulta ancora più evidente se si considera che le pluriclassi sono presenti in contesti in cui la marginalità geografica si combina con una marginalità funzionale, determinata dalla limitata accessibilità dei servizi essenziali (Di Cataldo, Romani, 2023; Parigi, 2024).

1. Il quadro teorico della ricerca

La ricerca ha indagato la fondatezza del pregiudizio secondo cui gli studenti in classi miste per età ottengono risultati inferiori rispetto ai coetanei delle classi standard. Numerosi studi indicano che la frequenza delle pluriclassi non influisce negativamente sugli apprendimenti, evidenza confermata fin dagli anni '80 e '90 e in ricerche successive in diversi contesti internazionali (Pratt, 1986; Miller, 1990; Gutierrez, Slavin, 1992). Alcune ricerche segnalano risultati più bassi in matematica, soprattutto per gli studenti più grandi, in particolare in aree rurali o con elevato turn-over del personale docente (Mariano, 2009; Lindström, Lindahl, 2011; Checchi, De Paola, 2018; Barbetta *et alii*, 2023). Al contrario, studi recenti evidenziano effetti positivi per studenti più piccoli o a rischio di emarginazione, con benefici su autostima, autoefficacia e competenze socio-relazionali (Pridmore, 2007; Parigi, 2023).

La varietà di costrutti e metodi rende complessa l'elaborazione di risposte consistenti sugli effetti del modello multigrado. Nella maggioranza delle ricerche, la pluriclasse è indagata in funzione della sua composizione, senza considerare sistematicamente le modalità di insegnamento e quindi la correlazione tra pratiche didattiche e ricadute sugli studenti. Si tratta di un limite significativo, in particolare alla luce di quanto osserva Hattie (2002), il quale interpreta l'assenza di ricadute positive della pluriclasse come l'effetto della mancata applicazione di strategie didattiche capaci di valorizzare l'eterogeneità della composizione del gruppo di apprendimento, come il tutoraggio e la cooperazione tra studenti di età diverse, strategie per le quali la ricerca ha già documentato effetti positivi (Hattie, 2009).

Si tratta di un'ipotesi su cui convergono gli studi che indagano le strategie di insegnamento in pluriclasse e le potenzialità di innovazione didattica correlate alla presenza di studenti di età diverse. Sulla base di questo principio, sono stati formalizzati modelli di insegnamento per i contesti multigrado (*multigrade teaching*), che individuano una serie di dimensioni chiave per l'attuazione di una didattica efficace e inclusiva. Tali modelli sottolineano anzitutto l'importanza dell'*organizzazione flessibile della classe*, in cui spazi e risorse sono concepite per favorire l'autonomia individuale e di gruppo, consentendo agli alunni di lavorare in modo indipendente o cooperativo a seconda delle attività previste. Alla flessibilità organizzativa si accompagna la *gestione della classe*, che richiede la definizione di tempi, regole e routine chiare, indispensabili per garantire stabilità e continuità in un contesto eterogeneo. Centrale è inoltre l'*organiz-*

zazione del curricolo e delle attività di apprendimento, orientata a compiti autonomi e cooperativi, che integrano momenti individuali e collettivi in una prospettiva di apprendimento attivo. Un’ulteriore dimensione riguarda la *strutturazione di gruppi e materiali*, organizzati secondo criteri funzionali alle esigenze di apprendimento, così come la promozione di percorsi di apprendimento autonomo, sostenuti da strumenti di *monitoraggio e autovalutazione* che permettono a ciascun alunno di riflettere sui propri progressi. Infine, i modelli includono lo sviluppo di attività di *tutoraggio tra pari*, basate su abilità e routine condivise, attraverso cui gli studenti più esperti sostengono quelli più giovani o con maggiori difficoltà (Miller, 1990; Smit, Engeli, 2015).

Negli ultimi quindici anni, gli studi sulle pluriclassi si sono sviluppati alla luce dell’agenda Education for All (Little, 2006) e dell’Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 (SDG 4) dell’Agenda 2030, che promuovono un’istruzione di qualità, inclusiva ed equa e opportunità di apprendimento permanente per tutti. In questa prospettiva, la pluriclasse è divenuta oggetto di studi di natura teorica, empirica e di rassegna che ruotano intorno alla concettualizzazione di una “promising pedagogy” (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015; Parfitt *et alii*, 2025) per la realizzazione di una scuola inclusiva, in grado di rispondere ai bisogni e agli interessi di tutti gli studenti (Booth, Ainscow, 2002). Si tratta di un filone di studi attorno a cui si sta sviluppando un interesse crescente a livello internazionale, come evidenziato anche dal recente numero monografico dedicato al tema dall’International Journal of Educational Research, pubblicato nel 2025.

2. Metodologia

L’obiettivo di questo contributo è esaminare sistematicamente gli studi sulla pluriclasse come contesto di inclusione educativa, individuando da un lato i costrutti teorici che ne fondano la concezione come “promising pedagogy” e, dall’altro, le evidenze empiriche che ne documentano l’efficacia. Rispetto alla prima direttrice di ricerca, ci si propone di sintetizzare i presupposti e gli assunti alla base di tale concettualizzazione. In particolare, si intende identificare quali siano le caratteristiche che rendono la pluriclasse un contesto di insegnamento e apprendimento potenzialmente facilitante l’inclusione. Si intende inoltre individuare i principi e le strategie didattiche (Baldacci, 2006; Calvani, 2012) che, secondo le teorizzazioni esistenti, dovrebbero orientare la progettazione e la pratica di insegnamento nelle classi multigrado. Si intende infine verificare se nella letteratura siano già presenti formalizzazioni di modelli didattici, in grado di offrire una rappresentazione semplificata ma coerente dell’agire educativo, utile a comprendere e orientare la complessità dei processi di insegnamento-apprendimento (Bertin, 1975; Baldacci, 2010; Rivoltella, Rossi, 2012).

Nella seconda direttrice di ricerca, l’obiettivo di comprendere in che misura l’inclusione trova effettiva realizzazione nei contesti di pluriclasse. A tal fine, la ricerca si propone di identificare quali siano, nei casi oggetto di indagine empirica, le strategie didattiche impiegate dagli insegnanti per realizzare l’inclusione, nonché la percezione di ricaduta sugli studenti e l’identificazione di fattori facilitanti e ostacolanti l’attuazione di tali strategie. Infine, ci si è proposti di rilevare se e in che misura in letteratura si riscontrino evidenze delle ricadute sugli studenti rilevate con studi di tipo osservazionale o sperimentale.

A partire dalle suddette finalità di ricerca, è stata condotta una *scoping review* narrativa della letteratura (Lockwood, Santos, Pap, 2021; Peters *et alii*, 2021). La rassegna della letteratura ha preso in considerazione gli studi reperibili in quattro database bibliografici (Google Scholar, ERIC, Semantic Scholar, Consensus) e ha considerato studi teorici ed empirici *peer-reviewed*, elaborati pubblicati nel periodo 2020-2025. La ricerca bibliografica è stata progettata per identificare contributi teorici ed empirici sul rapporto tra insegnamento in pluriclasse (*multigrade teaching*) e inclusione, considerata nelle sue diverse dimensioni: educativa, sociale, e di equità delle opportunità educative. La *query* di base per l’interrogazione (*multigrade AND teaching AND inclusion OR "social inclusion" OR equity*) ha subito adattamenti in relazione alla sintassi dei diversi database, allo scopo di ottimizzare l’equilibrio tra la sensibilità (*recall*), cioè la capacità di recuperare tutti gli articoli rilevanti sul tema, e la specificità (*precision*), ovvero la proporzione di articoli effettivamente pertinenti tra quelli recuperati (Peters *et alii*, 2021).

Il corpus iniziale di articoli è stato sottoposto a una prima fase di screening finalizzata alla rimozione

dei duplicati. Sono stati inoltre esclusi gli studi relativi all'educazione prescolare (*early education*) e all'istruzione superiore (*higher education*), contesti in cui la formazione di gruppi di apprendimento eterogenei per età costituisce una pratica ordinaria e non assimilabile alla pluriclasse nell'istruzione primaria e secondaria. Una successiva fase di selezione, basata sulla lettura degli abstract, ha consentito di identificare gli studi che: a) analizzano contesti *multigrado* prevalentemente nella scuola primaria e, in alcuni casi, nella secondaria; b) presentano riferimenti esplicativi al tema dell'inclusione di studenti con bisogni educativi speciali e ad interventi educativi mirati alla compensazione di condizioni di svantaggio socio-economico e culturale. Attraverso tale procedimento di selezione, sono stati individuati complessivamente 17 lavori scientifici.

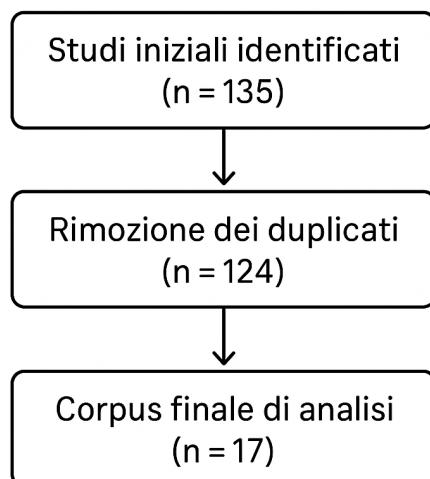


Fig. 1: Schema del processo di selezione del corpus

Gli studi selezionati sono stati sottoposti a un'analisi qualitativa del contenuto (*Qualitative Content Analysis*, Mayring, 2021; Kuckartz, Rädiker, 2023), con finalità descrittivo-interpretativa. L'analisi è stata condotta secondo un approccio misto deduttivo-induttivo, strutturato in più fasi iterative. Nella fase iniziale è stato costruito un sistema di categorie principali, elaborato in modo deduttivo a partire dalle domande di ricerca e dai riferimenti teorici sull'inclusione in ambito didattico (v. Fig. 2). È stato realizzato un primo ciclo di codifica, durante il quale le unità di testo sono state attribuite alle categorie predefinite. Nella fase successiva, gli estratti raggruppati per categoria sono stati sottoposti a un'analisi tematica di tipo induttivo (Braun, Clarke, 2022), finalizzata a individuare pattern ricorrenti nei differenti lavori scientifici. Tale passaggio ha permesso operare una sintesi interpretativa.

Domanda di ricerca	Quesiti specifici	Categorie di analisi	Definizione
D1 Quali sono le basi teoriche riguardo le potenzialità inclusive della pluriclasse?	D 1.1 Quali sono i presupposti teorici riguardo le potenzialità inclusive della pluriclasse?	Assunti e ipotesi fondative	Presupposti teorici e gli assunti alla base della concettualizzazione della pluriclasse come contesto didattico potenzialmente favorevole all'inclusione.
	D 1.2 Quali sono i principi e le strategie che dovrebbero essere applicati per realizzare le potenzialità inclusive della pluriclasse?	Principi e strategie didattiche	Indicazioni su orientamento operativi che, secondo le teorizzazioni presenti negli studi sulla didattica inclusiva nei contesti multigrado, dovrebbero guidare l'azione dell'insegnante.
	D 1.3 Quali modelli didattici vengono proposti in letteratura per la realizzazione della pluriclasse inclusiva?	Modelli educativi	Formalizzazioni che sintetizzino l'uso integrato di un complesso di strategie didattiche finalizzate all'inclusione nei contesti pluriclasse. In
D2: Quali riscontri di ricerca empirica documentano l'inclusività della pluriclasse?	D 2.1 In che modo l'inclusione viene effettivamente attuata nei contesti multigrado?	Pratiche	Insieme di atti intenzionali volti a realizzare la didattica in pluriclasse
	D 2.2 Quali sono i pensieri, le percezioni, le credenze e gli atteggiamenti dei docenti riguardo all'inclusione in pluriclasse?	Percezioni e credenze degli insegnanti	Riguarda i valori e gli atteggiamenti che influenzano la definizione e l'attuazione della pratica educativa.
	D 2.3 Quali sono gli effetti osservabili sugli studenti?	Ricadute sugli studenti	Esoni osservabili in termini di risultati di apprendimento curricolare e trasversale, motivazione, atteggiamenti, benessere

Fig. 2: Schema delle categorie di analisi della letteratura

3. Risultati

Il corpus finale comprende diciassette studi pubblicati tra il 2015 e il 2025, con una concentrazione più marcata nel periodo 2020–2025, a testimonianza dell'interesse crescente verso il tema della pluriclasse in chiave inclusiva. Gli articoli provengono da dodici paesi distribuiti su quattro continenti, con una prevalenza europea (Spagna, Finlandia, Irlanda, Francia, Italia, Austria, Regno Unito) e contributi significativi da Sud Africa, India, Maldive, Turchia, Filippine e Isole Fiji. Questa distribuzione geografica riflette la dimensione globale del fenomeno e la sua rilevanza nei contesti rurali, montani o marginali, dove la scuola multigrado rappresenta una risposta educativa all'eterogeneità e alla scarsità di risorse. Sotto il profilo metodologico, nel corpus prevalgono studi qualitativi (11 su 17), di cui sei studi di caso o multi-sito e cinque di tipo interpretativo o etnografico; seguono sei review della letteratura, comprendenti analisi sistematiche, *scoping review* e contributi teorici. La popolazione di riferimento è costituita prevalentemente da docenti della scuola primaria impegnati in contesti rurali o geograficamente isolati, con campioni che variano da piccoli gruppi di insegnanti (4–10 partecipanti) a studi su reti di scuole e intere comunità scolastiche (fino a 179 studenti e 40 docenti).

Il corpus dei lavori è stato sottoposto a una codifica di primo livello volta a realizzare una mappatura preliminare delle due dimensioni di indagine oggetto della rassegna: la cornice teorica sull'inclusione nella pluriclasse, articolata in assunti e ipotesi fondative, principi e strategie didattiche e modelli educativi, e i riscontri empirici relativi all'inclusività della pluriclasse, con riferimento a pratiche, percezioni e credenze

degli insegnanti e ricadute sugli studenti. Sono stati individuati 174 estratti complessivi, di cui 82 riferiti alla dimensione teorica e 92 alla dimensione empirica. Nel complesso emerge una leggera prevalenza di estratti che si riferiscono alla dimensione empirica (52,9%), relativi cioè a pratiche didattiche, dati osservativi ed esperienze di insegnamento, a fronte del 47,1% di contenuti teorici, connessi a principi pedagogici, modelli e riferimenti valoriali. Il corpus, pur numericamente ridotto, risulta sostanzialmente equilibrato tra riflessione teorica e descrizione empirica, evidenziando una letteratura che integra in modo coerente fondamenti concettuali e documentazione di pratiche reali sulla didattica inclusiva nella pluriclasse.

3.1 La pluriclasse come “promising pedagogy” per l’inclusione: ipotesi teoriche e orientamenti per la pratica

Per quanto concerne la prima direttrice di indagine, l’analisi tematica ha individuato 82 estratti dal corpus degli studi scelti. Il corpus presenta una prevalenza netta della categoria “Principi e strategie pedagogiche” (oltre la metà degli estratti). Le “Assunzioni e ipotesi fondative” rappresentano circa un terzo del materiale, mentre i “Modelli didattici” costituiscono una quota minore ma significativa (13%).

L’analisi degli “Assunti e ipotesi fondative” ha prodotto quattro tematizzazioni principali:

- la pluriclasse come contrasto alla marginalizzazione.

La classe multigrado è una condizione di accesso all’istruzione nelle aree geograficamente isolate o scarsamente popolate. Diversi studi evidenziano infatti che la concettualizzazione del multigrade teaching nasce in relazione al movimento *Education for All*, quale strategia per rendere effettivo il diritto all’educazione. La formazione di pluriclassi si configura in questa prospettiva come una risorsa per colmare divari territoriali (Dontogan *et alii*, 2014; Cornish, 2021; Shareefa, 2021; Domingo-Peñaflor *et alii*, 2025; Vigo-Arrazola, Moreno-Pinillos, 2025);

- la pluriclasse come caso “limite” di eterogeneità.

La pluriclasse è caratterizzata come “diverse classroom”, (Fontenelle-Tereshchuk, 2020), dove studenti con livelli di apprendimento, culture, lingue, abilità e background socioculturali diversi convivono e apprendono insieme. Sebbene queste diversità siano presenti anche nelle classi monogrado, nella pluriclasse la compresenza di alunni di età diverse mette in crisi il principio di omologazione su cui si basano molti sistemi di istruzione e che prescrive per tutti gli studenti il raggiungimento dei medesimi traguardi di apprendimento negli stessi tempi. In questa ottica la pluriclasse è potenzialmente un contesto inclusivo, in quanto consente di modulare in modo più flessibile i tempi di apprendimento evitando il ricorso a dispositivi come la bocciatura (Kuyini *et alii*, 2016; Tiernan, Casserly, Maguire, 2020; Deshpande, Prajapati, 2021; Shareefa, 2021; Day, Navani, 2025);

- la pluriclasse come catalizzatore di inclusione.

La pluriclasse è considerata un catalizzatore di inclusione, poiché la compresenza di studenti di età e livelli diversi richiede un ripensamento dei metodi tradizionali di insegnamento. Secondo questa tesi, gli insegnanti delle pluriclassi sono incoraggiati a sperimentare forme di differenziazione didattica e un ambiente di apprendimento potenzialmente più adattivo ai bisogni degli studenti, attraverso strategie di personalizzazione e differenziazione didattica (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015; Frizzarin, 2019; Tiernan, Casserly, Maguire, 2020; Carrete-Marín *et alii*, 2024; Birot-Gautron, Kohout-Diaz, Deyrich, 2025; Parfitt *et alii*, 2025);

- la pluriclasse come comunità di apprendimento tra studenti di età diverse.

Le potenzialità inclusive della pluriclasse sono correlate all’apprendimento tra pari tra studenti di diversa età. Questa eterogeneità costituisce un fattore chiave per l’inclusione, stimolando la differenziazione didattica, l’organizzazione di gruppi flessibili e strumenti di lavoro cooperativo, come piani individualizzati inseriti in una dimensione sociale e collaborativa. Dal punto di vista cognitivo, l’interazione tra studenti di età diverse favorirebbe degli studenti più giovani o con livelli di apprendimento più bassi, con benefici trasversali sugli apprendimenti e sulle competenze socio-emotive (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015; Frizzarin, 2019; Dontogan *et alii*, 2024; Parfitt *et alii*, 2025).

Per quanto concerne la categoria “Principi e strategie didattiche”, si sono individuate due tematizzazioni principali:

- la pluriclasse come contesto di differenziazione didattica.

Negli studi considerati, la differenziazione didattica (Tomlinson, 2017) è richiamata come principio cardine per l’organizzazione dell’apprendimento in pluriclasse in chiave inclusiva, poiché considera le differenze individuali tra gli studenti e le loro modalità di apprendimento, adattando contenuti, attività e strumenti in funzione delle diverse necessità (Shareefa, 2021). L’uso di strategie differenziate in pluriclasse consente di valorizzare la diversità di età, competenze e stili di apprendimento, favorendo inclusione e partecipazione attiva. Attraverso attività che coinvolgono gli studenti nella scelta dei contenuti, nella co-progettazione e nella collaborazione con pari e comunità, l’ambiente multigrado promuove autonomia, responsabilità e competenze trasversali (Tiernan, Casserly, Maguire, 2020; Sharefa, 2021; Dontogan *et alii*, 2024). Gli studi evidenziano che la didattica differenziata in pluriclasse si realizza attraverso piani di lavoro individualizzati, attività di apprendimento autodiretto e uso di pratiche valutative come autovalutazione e valutazione tra pari (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015; Frizzarin, 2019; Dontogan *et alii*, 2024; Parfitt *et alii*, 2025);

- la pluriclasse come contesto di cooperazione educativa.

Gli approcci *child-centred*, il costruttivismo e l’apprendimento cooperativo rappresentano i principali riferimenti teorici per la didattica in pluriclasse, poiché valorizzano i processi di scaffolding tra alunni di età e livelli di sviluppo differenti (Vygotskij, 1978; Hyry-Beihammer, Hascher, 2015; Dontogan *et alii*, 2024; Parfitt *et alii*, 2025). Da tali presupposti derivano orientamenti operativi come la progettazione di attività esperienziali centrate sugli interessi degli studenti, l’uso di compiti aperti (Cohen, 1999) e autentici (Wiggins, 1998) per favorire la partecipazione di tutti, e la riorganizzazione del curricolo secondo un’organizzazione a spirale (Bruner, 1977), che permette di riprendere i contenuti a livelli di complessità crescente (Frizzarin, 2019; Dontogan *et alii*, 2024; Parfitt *et alii*, 2025) e quindi di realizzare attività che consentono la partecipazione di alunni di gradi e livelli di apprendimento diversi. La valenza inclusiva della cooperazione tra pari è considerata, nel contesto della pluriclasse, strumentale alla partecipazione attiva degli studenti e allo sviluppo di competenze socio-emotive e di cittadinanza (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015; Carrete-Marín, Domingo-Peñafield, 2022; Vigo-Arrazola, Moreno-Pinillos, 2025).

Infine, per quanto concerne la formalizzazione di modelli didattici per l’inclusione nei contesti *multi-grade*, si rileva una sola elaborazione compiuta. Si tratta della proposta di Tiernan, Casserly, Maguire, (2020) che delinea le dimensioni fondamentali della didattica inclusiva nelle pluriclassi (Fig. 3).

Table 1. Instructional dimensions effecting multi-grade teaching and inclusion.

Instructional Dimension	Facilitating Learning in Multi-grade Classrooms	Examples of Connections to Research Base in Inclusive Education
Classroom organisation	<ul style="list-style-type: none"> Instructional resources Physical environment 	<ul style="list-style-type: none"> Differentiation of instructional resources (Westwood 2015) Inclusive classroom space to encourage pupils to learn together rather than apart (Foreman and Arthur-Kelly 2017)
Classroom management and discipline	<ul style="list-style-type: none"> Classroom schedules and routines that promote clear, predictable instructional patterns Pupil responsibility for his/her own learning 	<ul style="list-style-type: none"> Structure and predictability (Alban-Metcalf and Alban-Metcalf 2001) Specialist teaching methodologies to support inclusion (Jordan 2005; Reid 2011) Routines to promote security and independence (Trussler and Robinson 2015)
Instructional organisation and curriculum	<ul style="list-style-type: none"> Instructional strategies and routines for maximum co-operative and self-directed pupil learning, based on diagnosed pupil needs Effective use of time 	<ul style="list-style-type: none"> Creating learning opportunities for all learners (Black-Hawkins and Florian 2012) Adopting effective instructional practice (Lipsky and Gartner 1996) Appropriate curriculum (Jones 2002; Mesibov and Howley 2003) Effective use of differentiation (Allan 2007; Winters and O'Raw 2010) Curricula differentiation (McNamara and Moreton 1997; Westwood 2015)
Instructional delivery and grouping	<ul style="list-style-type: none"> Strategies for organising group learning activities across and within group levels 	<ul style="list-style-type: none"> Pedagogical approaches supporting social and academic inclusion (Rix et al. 2006; Nind and Wearmouth 2006) Differentiating instruction (O'Brien and Guiney 2001; Broderick, Mehta-Parekh, and Reid 2005)
Self-directed learning	<ul style="list-style-type: none"> Pupils' skills and strategies for a high level of independence and efficiency in learning individually or in combination with other pupils 	<ul style="list-style-type: none"> Self-directed learning promotes progress of learners with SEN (Wehmeyer et al. 2003) Self-directed learning encourages autonomy in learners with SEN (Mithaug and Mithaug 2003; Hume, Plavnick, and Odom 2012)
Peer tutoring	<ul style="list-style-type: none"> Classroom routines and pupils' skills in serving as 'teachers' to other pupils within and across the differing grade levels 	<ul style="list-style-type: none"> Carefully structured peer tutoring effective in inclusive classrooms (Fuchs et al. 1997; Mortweet et al. 1999) Peer tutoring associated with higher learning outcomes (Scruggs, Mastropieri, and Marshak 2012)

Fig. 3: Il modello di didattica inclusiva multigrade di Tiernan, Casserly, Maguire (2020)

3.2 La pluriclasse inclusiva: le pratiche e il punto di vista degli insegnanti

L'insieme degli studi selezionati è stato sottoposto ad un secondo procedimento di analisi tematica, per rispondere alla domanda di ricerca "Quali riscontri di ricerca empirica documentano l'inclusività della pluriclasse?". Sono stati analizzati 92 estratti, organizzati in tre macro-categorie: "Pratiche" (45 estratti), che riguarda le azioni messe in campo dai docenti sul piano della progettazione curricolare e didattica e della gestione della classe; "Credenze, atteggiamenti e fattori ostacolanti" (37 estratti), che identifica le rappresentazioni, le opportunità e le difficoltà percepite dagli insegnanti; e "Ricadute sugli studenti" (10 estratti), relativa agli effetti osservabili su partecipazione, apprendimento e sviluppo socio-relazionale.

L'analisi tematica della categoria "Pratiche" ha evidenziato un insieme di strategie utilizzate dagli insegnanti, successivamente raggruppate in tre principali categorie, in base ai temi emersi dall'analisi dei presupposti teorici:

- strategie di differenziazione didattica attuate nei contesti di pluriclasse.

Gli studi mostrano che gli insegnanti attuano effettivamente forme di differenziazione didattica per rispondere all'eterogeneità della pluriclasse, intervenendo soprattutto sui contenuti delle attività didattiche proposte. La differenziazione in pluriclasse si realizza adattando materiali e complessità delle lezioni, anche con strumenti digitali, e tramite strategie come gruppi flessibili, *peer tutoring* e didattica a stazioni, per sostenere gli alunni sia cognitivamente sia emotivamente (Tiernan, Casserly, Maguire, 2020; Shareefa, 2021; Dontogan *et alii*, 2024; Vigo-Arrazola, Moreno-Pinillos, 2025). L'impiego di piani di lavoro individualizzati per tutti gli studenti, consente di personalizzare i percorsi, promuovere

l'autoregolazione e ottimizzare il tempo di lavoro del docente a supporto degli alunni dei diversi gradi (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015). In alcuni casi l'adozione di strategie di differenziazione incide sull'organizzazione flessibile degli spazi, con allestimenti variabili dei tavoli e la formazione di centri tematici per l'apprendimento autonomo degli studenti (Cornish, 2021);

- strategie di apprendimento e cooperazione tra studenti di diversa età (mixed-age teaching).

L'interazione tra studenti di diversa età è promossa attraverso la realizzazione di attività di tipo creativo, che favoriscono la partecipazione e la cooperazione a prescindere dai livelli di apprendimento e di sviluppo, dando spazio al pensiero critico e la soluzione creativa dei problemi (Domingo-Peñafl *et alii*, 2025; Vigo-Arrazola, Moreno-Pinillos, 2025). L'attenzione alla cooperazione tra studenti di diversa età incide sull'organizzazione del curricolo con soluzioni diversificate, come ad esempio l'utilizzo di forme di rotazione (l'intero gruppo segue in un anno il programma di un grado e l'anno successivo quello dell'altro), o la già menzionata organizzazione a spirale (Makoelle, Malindi, 2014; Hyry-Beihammer, Hascher, 2015; Frizzarin, 2019; Dontogan *et alii*, 2024);

- scuole multigrado.

Gli studi riportano esempi in cui la pluriclasse ha favorito un ripensamento dell'organizzazione scolastica, portando alla nascita di scuole "multigrado". Tra questi, si segnala il modello colombiano Escuela Nueva (Cornish, 2021; Day, Navani, 2025), caratterizzato dall'assenza di una rigida suddivisione degli studenti per grado e dall'attenzione ai ritmi di apprendimento individuali, attraverso l'uso di piani di lavoro personalizzati e l'apprendimento autonomo. Un altro esempio è offerto da una scuola multigrado nei Pirenei, che accoglie studenti dai 3 ai 12 anni e promuove continuità didattica e peer tutoring organizzando gruppi flessibili (Domingo-Peñafl *et alii*, 2025).

L'analisi delle "Percezioni e credenze degli insegnanti" evidenzia tre tematizzazioni principali:

- la pluriclasse come "ostacolo generativo".

Negli studi, in particolare nelle ricerche di tipo etnografico individuati e nei lavori di rassegna, la pluriclasse è percepita dagli insegnanti come contesto favorevole all'inclusione (Tiernan, Casserly, Maguire, 2020). Si evidenzia inoltre che l'adozione di strategie di differenziazione origina dalla difficoltà di riprodurre il metodo "normale", basato su lezioni frontali e attività comuni per gli studenti dei singoli gradi, è poco sostenibile per i docenti delle pluriclassi. Da questa criticità, come evidenziano sia Tiernan, Casserly, Maguire (2020), che Joyce (2014), origina la necessità di praticare strategie alternative, tese ad esempio a promuovere la diversificazione del lavoro, la cooperazione e l'apprendimento autonomo. Sono queste sfide che secondo i docenti rendono necessario un ripensamento del curricolo per il lavoro con gruppi misti per età (Tiernan, Casserly, Maguire, 2020);

- percezione di efficacia.

L'analisi ha messo in luce percezioni di efficacia derivanti dall'adozione di strategie inclusive in pluriclasse, come effetto di attività in gruppi misti per età, nei quali gli studenti beneficiano dell'esposizione a contenuti complessi e sfidanti e del supporto sociale dei pari più grandi, mentre gli studenti più grandi consolidano conoscenze pregresse e sviluppano abilità di apprendimento autonomo (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015; Tiernan, Casserly, Maguire, 2020; Shareefa, 2021). Gli insegnanti che utilizzano la differenziazione sono inoltre convinti che queste strategie producano effetti positivi sulla autonomia e autoregolazione degli studenti (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015);

- fattori ostacolanti e facilitanti la didattica inclusiva in pluriclasse.

Pur riconoscendo le potenzialità della pluriclasse, gli insegnanti individuano alcuni vincoli significativi legati al carico di lavoro impiegato per la pianificazione di materiali e attività differenziate e nella mancanza di tempo da dedicare ad attività di supporto agli studenti, che rendono necessaria la compresenza di più docenti e forme di co-teaching (Tiernan, Casserly, Maguire, 2020; Sharefa, 2021; Birot-Gautron, Kohout-Diaz, Deyrich, 2025). Anche il confronto con le classi monogrado rappresenta un ostacolo rilevante per lo sviluppo delle potenzialità inclusive della pluriclasse, soprattutto per quanto riguarda la definizione di obiettivi e traguardi di apprendimento legati al grado scolastico. Le difficoltà emergono in particolare nell'organizzazione del curricolo e nell'adozione dei libri di testo, spesso strutturati per classi di età omogenee e quindi poco adattabili alla realtà eterogenea delle pluriclassi (Car-

rete-Marín, Domingo-Peñaflor, 2022; Birot-Gautron, Kohout-Diaz, Deyrich, 2025; Vigo-Arrazola, Moreno-Pinillos, 2025).

Negli studi considerati, le evidenze sugli effetti degli insegnamenti multigrado sugli apprendimenti degli studenti, basate su ricerche osservazionali o sperimentali, risultano ancora limitate. Tuttavia, alcuni lavori segnalano ricadute positive sullo sviluppo delle competenze socio-relazionali ed emotive (Makoele, Malindi, 2014; Tiernan, Casserly, Maguire, 2020), nonché benefici per gli studenti con basso rendimento scolastico, che traggono vantaggio da contesti di apprendimento più cooperativi e personalizzati (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015; Shareef, 2021).

4. Conclusioni

La rassegna della letteratura ha consentito di individuare quattro assunti principali su cui si basa la tesi dell'inclusività della pluriclasse; la funzione di contrasto alla marginalizzazione, correlata al fatto che le classi multigrado rendono accessibile l'istruzione in aree remote; la caratterizzazione come "caso limite" di classe eterogenea, che mette in crisi il principio di omologazione degli studenti insito nell'associazione tra grado ed età anagrafica; la funzione di catalizzatore di inclusione che scaturisce dall'inadeguatezza dei metodi tradizionali per la didattica in pluriclasse; la possibilità di sperimentare forme di apprendimento tra pari tra studenti di età diverse. Sulla base delle ipotesi fondative, la letteratura individua due dimensioni essenziali per la realizzazione della pluriclasse. La prima concettualizza la pluriclasse come contesto di *differenziazione didattica*, sottolineando l'importanza di adattare contenuti, attività e strumenti alle esigenze individuali degli studenti, valorizzando la pluralità di età, competenze e stili di apprendimento, mentre la seconda rappresenta la pluriclasse come contesto di *cooperazione educativa*, valorizzando l'apprendimento cooperativo e il tutoraggio tra pari tra studenti di età diversa.

La rassegna ha inoltre analizzato i riscontri empirici di tali teorizzazioni, evidenziando come la pluriclasse costituisca per gli insegnanti un "ostacolo generativo", in quanto le difficoltà di gestione della classe stimolano la ricerca di soluzioni alternative al "metodo normale" caratterizzato da lezioni e attività destinate all'intero gruppo classe, omogeneo per grado e per età. Negli studi analizzati si riscontrano esempi di utilizzo di strategie di differenziazione didattica e di *mixed-age teaching*. Gli insegnanti evidenziano tuttavia vincoli legati al carico di lavoro per pianificare attività differenziate e al confronto con le classi monogrado.

La letteratura esaminata, seppur ancora limitata, costituisce una prima base di conoscenza sull'inclusività della pluriclasse, definendo una sistematizzazione sia teorica sia empirica di fondamentale importanza per la comprensione della qualità educativa nelle classi multigrado, realtà in crescita sul territorio italiano. Si tratta di un lavoro ancora in fieri, che tuttavia offre prime formalizzazioni, utili per elaborare disegni di ricerca empirica, garantire la confrontabilità dei risultati, soprattutto per quanto riguarda le ricadute sugli studenti, e contribuire alla definizione di framework di competenze dei docenti per la didattica nei contesti multigrado.

Le teorie e le evidenze empiriche sulle potenzialità inclusive delle pluriclassi contribuiscono inoltre a ripensarne la rappresentazione, superando la loro tradizionale percezione di anomalia rispetto ai criteri prevalenti di organizzazione del sistema di istruzione, fondato sul modello monogrado. Esse permettono invece di interpretare la pluriclasse come un laboratorio di innovazione pedagogica e organizzativa, capace di mettere in discussione la rigidità dei confini tra gradi, età e discipline e di promuovere forme più flessibili e inclusive di progettazione curricolare e di gestione della classe. In questa prospettiva, la pluriclasse non rappresenta una deroga al modello ordinario, ma un contesto privilegiato per sperimentare nuove modalità di apprendimento cooperativo e di organizzazione scolastica, orientate all'equità e alla partecipazione.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curricolo: principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
 Baldacci M. (2010). *La dimensione metodologica del curricolo. Il modello del metodo didattico*. Milano: FrancoAngeli.

- Barbetta G. P. *et alii* (2023). Good or bad? Understanding the effects over time of multigrading on child achievement. *Economics of Education Review*, 96, 102442.
- Bartolini R., Zanoccoli C., Mangione G.R.J. (2023). *Atlante delle piccole scuole in Italia. Mappatura e analisi dei territori*. Firenze: INDIRE. <https://piccolescuole.indire.it/ricerca/la-piccola-scuola-in-numeri/>, (ultima consultazione: 20/09/2025).
- Bertin G.M. (1975), *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Birot-Gautron K., Kohout-Diaz M., Deyrich M. C. (2025). Inclusive professional practices of primary school teachers in multigrade classes in France catering for pupils with special educational needs. *International Journal of Educational Research*, 131, 102598.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Braun V., Clarke V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Londra: SAGE Publications.
- Bruner J. S. (1977). *The process of education* (2nd ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based: Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Carrete-Marín N., Domingo-Peñaflor L. (2022). Textbooks and teaching materials in rural schools: A systematic review. *ceps Journal*, 12(2): 67-94.
- Carrete-Marín N., Domingo-Peñaflor L., Simó-Gil N. (2024). Teaching materials in multigrade classrooms: A descriptive study in Spanish rural schools. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 100969.
- Checchi D., De Paola M. (2018). *The effect of multigrade classes on cognitive and non-cognitive skills: Causal evidence exploiting minimum class size rules in Italy*. *Economics of Education Review*, 67: 235–253.
- Cohen E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.
- Cornish L. (2021). History, context and future directions of multigrade education. In L. Cornish, M. J. Taole (eds.), *Perspectives on multigrade teaching: Research and practice in South Africa and Australia* (pp. 21–39). Cham: Springer International Publishing.
- Day M., Navani M. T. (2025). Equity, inclusion and multigrade classrooms in Indian context. *International Journal of Educational Research*, 132, 102619.
- Deshpande S., Prajapati R. K. (2021). Multi-Grade Teaching: A Blessing in Disguise. *EC Clinical and Medical Case Reports*, 4: 26-34.
- Di Cataldo M., Romani G. (2023). The local impact of closing undersized schools. *Geography and Environment, Discussion Paper Series*, 43. London: School of Economics and Political Science. https://eprints.lse.ac.uk/119359/1/Paper_43_Di_Cataldo_and_Romani.pdf
- Domingo-Peñaflor L. *et alii* (2025). Innovation and inclusion in multigrade settings: A case study in a secondary rural school in Catalonia. *International Journal of Educational Research*, 134: 102767.
- Dontogan T. *et alii* (2024). Inclusive pedagogy: Systematic review on exploring stakeholder engagement in multi-grade classroom teaching. *Cognizance Journal of Multidisciplinary Studies*. <https://doi.org/10.47760/cognizance.2024.v04i04.015>.
- Fontenelle-Tereshchuk D. (2020). Diversity in the classrooms: A human-centered approach to schools. *Interchange*, 51(4): 429-439.
- Frizzarin A. (2019). Small schools as pioneers of innovative didactic solution: A literature review of the features of multigrade teaching. In *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica* (326-330). Roma: Associazione per “Scuola Democratica”.
- Giancola O., Salmieri L. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Roma: Carocci.
- Gutierrez R., Slavin E. (1992). Achievement effects of the nongraded elementary school: A best evidence synthesis, *Review of educational research*, 62(4): 333-376.
- Hattie J. A. C. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5): 449-481.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hyry-Beihammer E. K., Hascher T. (2015). Multigrade teaching in primary education as a promising pedagogy for teacher education in Austria and Finland. In C. J. Craig, L. Orland-Barak (eds.) *International teacher education: Promising pedagogies* (part C, vol. 22, pp. 89–113). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Idris J. (2019). Understanding School Leaders’ Challenges and Needs in The Management of Multigrade Classrooms. In *Proceedings of The International Academic Conference on Education* (vol. 673, pp. 77-87). Oxford: Diamond Scientific Publishing.
- Joyce T. M. (2014). Quality basic education for all: Challenges in multi-grade teaching in rural schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 531.
- Kuckartz U., Rädiker S. (2023). *Qualitative content analysis: Methods, practice and software* (2nd ed.). Londra: Sage.

- Kuyini A. B. *et alii* (2016). Ghanaian teachers: Competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10): 1009–1023.
- Lindström E., Lindahl E. (2011). The effect of mixed-age classes in Sweden, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2): 121–144.
- Little A. W. (2006). *Education for all and multigrade teaching*. Dordrecht: Springer.
- Lockwood C., Santos K., Pap R. (2019). Practical guidance for knowledge synthesis: Scoping review methods. *Asian Nursing Research*, 13(5): 287-294.
- Makoelle T. M., Malindi M. J. (2014). Multi-grade teaching and inclusion: Selected cases in the Free State Province of South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, 7(1): 77–86.
- Mariano L. T., Kirby S. N. (2009). Achievement of students in multigrade classrooms: Evidence from the Los Angeles Unified School District., *Rand Education*. Santa Monica: Rand Corporation.
- Mayring P. (2021). *Qualitative content analysis: A step-by-step guide*. Londra: Sage Publications.
- Miller B. A. (1990). A review of the quantitative research on multigrade instruction. *Research in Rural Education*, 7(1): 1-8.
- Parfitt A. *et alii* (2025). Multigrade teaching and learning: Developing theoretical frameworks through mapping conceptual territories with an inclusive education lens. *International Journal of Educational Research*, 133, 102675.
- Parigi L., Mangione G. R. J. (2023). The multigrade: beliefs, difficulties and practices of Italian teachers. *Q-Times Webmagazine*, 1: 415-436.
- Parigi L. (2023). *Insegnare nella pluriclasse: La didattica tra sapere pratico e ricerca*. Roma: Scholé.
- Parigi L. (2024) Periferie, centri e margini. L'altra geografia del sistema di istruzione italiano. In C. Raimo (ed.), *Alfabeto della scuola democratica* (pp. 201-214). Roma: Laterza.
- Peters M.D.J. *et alii*. (2021). Scoping reviews: reinforcing and advancing the methodology and application. *Systematic reviews*, 10(1): 263.
- Pratt D. (1986). On the merits of multiage classrooms. *Research in Rural education*, 3(3): 111-115.
- Pridmore P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change. *Journal of curriculum studies*, 39(5): 559-576.
- Rivoltella P. C., Rossi P. G. (2012). *L'agire didattico: Manuale per l'insegnante* (vol. 8). Brescia: La Scuola.
- Shareefa M. (2021). Using differentiated instruction in multigrade classes: A case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1): 167-181.
- Smit R., Engeli E. (2015). An empirical model of mixed-age teaching, *International journal of educational research* 74: 136-145.
- Tiernan B., Casserly A. M., Maguire G. (2020). Towards inclusive education: Instructional practices to meet the needs of pupils with special educational needs in multi-grade settings. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7): 787-807.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Alexandria, USA: Ascd.
- Vigo-Arrazola B., Moreno-Pinillos C. (2025). Creative and inclusive teaching practices in multigrade schools: An ethnographic study on the use of digital media. *International Journal of Educational Research*, 131, 102596.
- Vygotskij L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (vol. 86). Cambridge: Harvard University press.
- Wiggins G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Le conversazioni degli studenti che affrontano a coppie compiti di comprensione del testo su supporto cartaceo e digitale: uno studio esplorativo

Students' conversations during paired text comprehension tasks on paper and using digital media: an exploratory study

Agnese Vezzani

Research Fellow, Department of Educational and Human Sciences, University of Modena and Reggio Emilia, agnese.vezzani@unimore.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Vezzani A. (2025). Students' conversations during paired text comprehension tasks on paper and using digital media: an exploratory study. *Pedagogia oggi*, 23(2), 104-112.

<https://doi.org/10.7346/PO-022025-12>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-12>

ABSTRACT

This exploratory study examines the behavior of fourth-grade student pairs engaged in text comprehension tasks using both paper-based and digital formats. Conducted within the framework of a national research project that investigated text comprehension as a tool for observing learning and thinking processes, the study focuses on eight recorded conversations carried out during a pedagogical protocol designed to foster the production of inferences and summaries. Through qualitative analysis, the study explores how each pair responded to the questions embedded in the proposed exercises. The results indicate that, regardless of the format, students remained attentive to the task and produced responses aimed at quickly identifying the correct alternative, without engaging in meaningful discussion. Few instances of verbal reasoning were observed, and omissions in reading the digital text were noted. The study provides valuable insights into the challenges of inference generation and the underlying causes of the errors identified.

Questo studio esplorativo analizza il comportamento di coppie di alunni di quarta primaria impegnati in compiti di comprensione del testo, su supporto cartaceo e digitale. Inserito in un progetto di ricerca nazionale che ha approfondito la comprensione del testo come strumento di osservazione dell'apprendimento e del pensiero, lo studio si concentra su otto conversazioni registrate durante un protocollo didattico centrato sulla produzione di inferenze e riassunti. L'analisi qualitativa ha osservato come i componenti delle coppie hanno risposto alle domande fornite dagli esercizi proposti. I risultati mostrano che, indipendentemente dal supporto, gli studenti mantengono attenzione al compito e producono interventi volti all'individuazione rapida dell'alternativa corretta, senza vere discussioni. Sono emersi pochi episodi di ragionamento ad alta voce e sono visibili omissioni nella lettura del testo digitale. Lo studio offre spunti utili per comprendere le difficoltà nella generazione di inferenze e le cause degli errori rilevati.

Keywords: text comprehension, conversation, pairs, digital texts, errors

Parole chiave: comprensione del testo, conversazioni, coppie, testi digitali, errori

Received: September 29, 2025
Accepted: November 7, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Agnese Vezzani, agnese.vezzani@unimore.it

Introduzione

Comprendere e fruire i testi è una competenza trasversale imprescindibile per l'esercizio della democrazia da parte di ogni persona. La lettura sostiene il pensiero, ci consente di apprezzare ogni forma di bellezza, di formare le nostre opinioni, di riflettere su noi stessi, di immaginare e capire i fenomeni del mondo, di ordinare i nostri ragionamenti per risolvere problemi (Consiglio dell'Unione Europea, C 189/8; Cardarello, 2018; Batini, 2018; Lastrucci, 2019). Il pensiero critico e attento, presente nel lettore attivo che utilizza in modo consapevole i testi è urgente ancora di più nel panorama attuale, in cui la quantità di fonti di informazione pone a tutti, e in particolare ai lettori in formazione, il problema della valutazione delle fonti e dello studio anche attraverso testi e strumenti digitali (Wolf, 2018; Baron, 2022).

La trasformazione dei contesti di lettura – sempre più digitali e multimediali – ha ridefinito il concetto stesso di literacy, che oggi comprende competenze digitali indispensabili per la vita quotidiana, lo studio, il lavoro e la comunicazione interpersonale (Baron, 2015). Molteplici fonti testuali e supporti di diverso genere richiedono, infatti, un lettore esperto, veloce ma soprattutto capace di gestire non solo il significato globale del testo ma anche il carico delle informazioni specifiche, esplicite e implicite, presenti in diverse porzioni di testo, e i punti di vista sottesi. Proprio perché viviamo nell'era dell'intelligenza artificiale, è determinante per ogni lettore gestire il controllo dei testi e della propria comprensione, senza delegare del tutto alle macchine la capacità di interpretare correttamente un testo (Wolf, 2018; Baron, 2023).

La letteratura ha messo in luce importanti differenze tra il testo cartaceo e il testo digitale, sottolineando le differenze nell'atto stesso del leggere e la capacità del supporto cartaceo di sostenere la memorizzazione, la localizzazione delle informazioni, lo studio, la qualità della comprensione del testo, l'elaborazione delle sintesi, la piacevolezza della lettura anche dal punto di vista sensoriale (Nardi, 2015; Delgado *et alii*, 2018; Clinton, 2019; Lastrucci, 2019; Baron, 2022).

Il testo su supporto digitale, d'altra parte, ha progressivamente mostrato capacità di coinvolgimento del lettore e di inclusività delle proposte che rendono il codice verbale scritto adatto a diversi bisogni educativi. La ricerca sull'efficacia dell'ambiente digitale è ancora aperta e ha messo progressivamente in evidenza benefici e rischi del digitale (Salmerón *et alii*, 2018; Bråten, Braasch, Salmerón, 2020; Baron, 2022; Bertolini, Vezzani, 2024).

Nonostante la centralità e la trasversalità della literacy, sono ancora poco utilizzati i protocolli didattici che sostengono gli insegnanti nella educabilità di questa competenza all'interno di pratiche didattiche quotidiane e che includano il digitale come possibile ambiente di apprendimento creato sulle specifiche esigenze degli allievi in formazione. Le competenze rilevate tra gli studenti, infatti, pongono all'attenzione della scuola il bisogno di continuare a lavorare per sostenere la lettura e il pensiero critico (Batini; 2018, Cardarello, Pintus, 2019; Calvani, Chiappetta Cajola, 2019; Invalsi, 2023). Il presente lavoro si colloca, dunque, nell'ambito di un progetto nazionale PRIN, *Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible*¹, che ha sperimentato una didattica sperimentata sia in ambiente cartaceo che digitale, intesa anche come strumento di osservazione del processo di comprensione del testo messa in atto dal lettore.

1. La didattica della comprensione centrata sul testo.

Cardarello e Bertolini (2020) spiegano che in letteratura possiamo riconoscere sostanzialmente due approcci alla comprensione del testo: uno centrato sul testo e uno centrato sulle strategie del lettore. Il primo approccio mira alla comprensione profonda del testo, sostenendo la generazione di inferenze coerenti: nella costruzione della rappresentazione del modello situazionale, in particolare in corrispondenza dei nodi narrativi più importanti, il lettore è condotto dalle domande stesse (Cardarello, Contini 2012; Car-

1 La ricerca è stata finanziata dall'Unione Europea, Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) – Missione 4, Componente 2, Investimento 1.1 – Fondo per il Programma Nazionale Ricerca (PNR) e Progetti di Ricerca di significativo Interesse Nazionale (PRIN) - Next GenerationUE, “Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible”, Project code 2022WC8JJ4 (CUP E53D23012010006), PNRR 2022.

darello, Lumbelli, 2019; Cardarello, Bertolini, 2020), alla ricerca del significato più pertinente tra tanti evocati, scartando i significati non coerenti e connettendo quelli rilevanti alle informazioni incontrate nel co-testo. Il secondo approccio, invece, è più orientato a rendere esplicite le strategie che mette in atto il lettore e le propone in modo ricorsivo per sostenere una procedura che diventa man mano autonomamente riproducibile da parte del lettore. Tra i due modelli, il gruppo di ricerca ha scelto l'approccio centrato sul testo perché particolarmente centrato sull'atteggiamento di problem solving del lettore, presuppone un'indagine molto attenta del testo volta a fare emergere i legami tra le informazioni evocate, coniugando lettura e scrittura (Lumbelli, 2009; McKeown *et alii*, 2009; Duke *et alii*, 2011; Cardarello, Lumbelli, 2019; Cardarello, Bertolini, 2020): il lettore è accompagnato in un processo attivo, rallenta l'attività di lettura e propone attività sfidanti per mantenere un atteggiamento di problem solving. Le domande, sia chiuse che aperte, non sono generiche, ma costruite in modo mirato per affrontare le criticità specifiche di ciascun brano. Alcune sollecitano la formulazione di inferenze (Lumbelli, 2009; Cardarello, Contini, 2012; Bertolini, 2012), spingendo gli alunni ad andare oltre ciò che è esplicitamente dichiarato, collegando informazioni e attivando processi di ragionamento. Altre, invece, favoriscono l'individuazione delle informazioni essenziali (Duke *et alii*, 2011; Calvani, Chiappetta Cajola, 2019; Pintus *et alii*, 2019), sostenendo i lettori nella costruzione di una rappresentazione coerente del significato. Queste domande sono collocate durante la lettura, in momenti cruciali della storia, per indurre pause strategiche che stimolano il richiamo dalla memoria a breve termine e incoraggiano un'elaborazione e un controllo più consapevole. L'approccio centrato sul testo è stato mutuato dall'intervento compensativo individualizzato centrato sul lettore che pensa ad alta voce, elaborato da Lucia Lumbelli (2009). In questo tipo di intervento l'adulto agisce una comunicazione non autoritaria, centrata sull'ascolto del lettore e di quello che lui/lei ha compreso; a partire dalla prima esplorazione del testo, attraverso successivi rispecchiamenti e domande mirate, l'adulto sostiene la comprensione mettendo il lettore nelle condizioni di accorgersi di avere un problema di comprensione, che verbalizza facendo emergere il suo pensiero e risolve poi tornando sul testo. Si tratta, appunto, di un approccio individualizzato e quindi per sua natura messo in atto in presenza di un insegnante che lavora a tu per tu con un allievo. Nella situazione di classe non è sempre praticabile così come è stato inizialmente elaborato, quindi il gruppo di ricerca coordinato da Roberta Cardarello ha messo a punto una trasposizione didattica fondata sul lavoro a coppie e sulla discussione finale (Cardarello, Pintus, 2018). Infatti, diversi studi mettono in evidenza come il lavoro a coppie sia una forma di collaborazione tra pari particolarmente utile durante esercitazioni di comprensione del testo, anche durante il lavoro su testi digitali (Leu *et alii*, 2011; Cardarello, Pintus, 2019; Kiili, Coiro, Räikkönen, 2019). Nella discussione in coppia entrambi i componenti sono particolarmente coinvolti (Kagan, 2000), i processi cognitivi sono verbalizzati e perciò maggiormente esposti al feedback reciproco e al controllo della comprensione, ed è possibile costruire significati condivisi. La verbalizzazione ad alta voce, infatti, stimola il richiamo delle informazioni nella memoria di lavoro, il controllo del proprio pensiero e la loro rielaborazione. L'osservazione del pensiero dell'allievo mette inoltre l'insegnante nelle condizioni di comprendere meglio gli errori possibili e di supportare efficacemente il percorso di ognuno, in un'ottica di valutazione formativa (Vezzani, 2023). Il progetto di ricerca sopra richiamato ha voluto, tra le altre variabili, mettere a confronto gli esiti di un percorso sperimentale condotto secondo un modello centrato su un testo in cui in una parte delle classi i bambini hanno lavorato individualmente e una parte a coppie. Il confronto tra le due modalità di lavoro sullo stesso tipo di materiale non è l'oggetto di questo studio; in questa sede invece si è voluto approfondire se e come i lettori che lavorano in coppia, in autonomia dall'adulto ma nell'interazione con un materiale cognitivamente sfidante "centrato sul testo", utilizzano comportamenti di lettura volti a tornare sul testo, se riflettono insieme per generare inferenze, se si pongono problemi e cercano una comprensione profonda dei testi. In particolare, le due domande di ricerca a cui si cerca di rispondere sono le seguenti:

- quali comportamenti di lettura (intesi come rilettura e indagine testuale, disaccordi, ragionamenti, feedback reciproci, elaborazione di sintesi) mettono in atto le coppie di studenti che lavorano insieme su un testo cartaceo o digitale? Esistono differenze connesse con il tipo di supporto utilizzato?
- quali sono gli errori più frequenti "visibili" nella verbalizzazione del processo di comprensione?

2. Metodologia

Lo studio si inserisce in una più ampia ricerca che ha coinvolto 423 bambini di quarta primaria, appartenenti a sei istituti comprensivi dell'Emilia Romagna. L'intero campione è stato suddiviso in tre diversi gruppi sperimentali (cartaceo, digitale e approccio ludico-creativo) e uno di controllo. Il gruppo cartaceo e il gruppo digitale hanno proposto lo stesso protocollo didattico "centrato sul testo" (v. Par. 2), su 12 testi di complessità crescente nei quali sono state inserite domande ed esercizi in punti strategici della narrazione, finalizzate alla generazione di inferenze e alla produzione di riassunti. Ogni testo è affrontato in una sessione settimanale della durata di 90 minuti. L'intervento è proseguito per 12 settimane, da gennaio 2025 ad aprile 2025.

Il presente approfondimento si concentra sull'analisi di otto conversazioni registrate in un piccolo campione di otto coppie, quattro delle quali hanno affrontato i testi nel gruppo cartaceo e quattro nel gruppo digitale. Le registrazioni sono state condotte durante il 10° e il 12° incontro, quindi nella fase finale dell'intervento, per osservare come due testi narrativi particolarmente complessi sono stati affrontati dai bambini e dalle bambine, che avevano già interiorizzato le fasi dell'intervento sperimentale (lettura e lavoro a coppie in autonomia dall'adulto, risposta a domande inferenziali a 4 alternative di risposta, elaborazione di riassunti o risposte aperte di motivazione delle risposte date, discussione collettiva con il ricercatore e i pari, riflessione sul proprio apprendimento accompagnata dal diario di bordo).

Per ciascun testo, sono state osservate le interazioni di due coppie di alunni che hanno lavorato con materiali cartacei e di due coppie che hanno utilizzato formati digitali. Ogni coppia è stata registrata una sola volta. I partecipanti sono quindi 16 bambini, inseriti in 3 istituti comprensivi diversi. Ogni conversazione è stata registrata, numerata, trascritta e analizzata per fare emergere elementi empirici di descrizione del comportamento dei lettori.

In particolare, è stata osservata la presenza di episodi riferiti alle seguenti categorie, ricavate ex post e coerenti con lo studio della letteratura sopra richiamata:

- lettura;
- rilettura;
- omissioni di lettura;
- disaccordi;
- accettazione della risposta del compagno/assenza di confronto;
- espressioni di pensiero/ragionamento/scelta tra le alternative;
- richiesta di chiarimenti/problem posing;
- feedback al compagno;
- distrazioni;
- interventi regolativi;
- "aspetta";
- risposte esatte;
- item sbagliati;
- tipo di errore;
- partecipazione paritetica.

Per le categorie dalla n.2 alla n.11 si è specificato anche se le occorrenze sono state rilevate durante il tentativo di risposta a domande chiuse, quindi con un compito prevalentemente di lettura, o nella scrittura/elaborazione di risposte aperte. Gli episodi di lettura sono stati contati per osservare come la lettura è stata interrotta nel procedere del lavoro, come conseguenza dell'autogestione della coppia del turno di lettura oppure degli interventi dei bambini stessi. Con l'espressione "omissioni di lettura" si intende invece la mancata lettura lineare del brano, il salto di alcune parole o di intere frasi. Con interventi regolativi si intendono quei turni di parola in cui uno dei due membri della coppia indica come procedere. Sono stati esclusi gli interventi che hanno a che fare con il funzionamento del computer, nel caso della coppia digitale. La categoria n. 11 ("Aspetta") fa riferimento ad una espressione presente all'interno degli interventi chiamati regolativi, che è stata conteggiata perché sembra segnalare non solo l'intenzione di intervenire di uno dei due interlocutori per precisare meglio la risposta da scegliere o da elaborare, ma anche perché sembra una

richiesta esplicita di rallentamento della lettura, che è uno degli obiettivi degli interventi sperimentali messi in atto seguendo la didattica centrata sul testo.

Sono stati raccolti e rubricati i tipi di errori, per documentare le cause delle inferenze errate. Anche la presenza di una sola occorrenza di un errore è da considerarsi un dato interessante, a parere di chi scrive, perché rende conto di possibili distorsioni del processo di generazione (e comprensione) del significato. Nella tabella seguente viene illustrata la distribuzione delle conversazioni raccolte.

Tab.1: *Distribuzione delle conversazioni per testo e gruppo sperimentale (nella parentesi la durata)*

	TESTO 10 (n. conversazione – durata)	TESTO 12 (n. conversazione – durata)
GRUPPO CARTACEO	Conversaz. n. 5 (23' 37") e conversaz. n. 6 (13' 16")	Conversaz. n. 14 (33'50") e 16 (37'49")
GRUPPO DIGITALE	Conversaz. n. 4 (18' 32") e n. 3 (16'40")	Conversaz. n. 13 (25' 46") e 17 (44'03")

3. Risultati

I dati di tutte le conversazioni sono raccolti nelle tabelle seguenti:

Tab. 2: *Elementi descrittivi del comportamento di lettura e comprensione (tra parentesi le occorrenze riferite alle sole domande chiuse)*

	Testo 10 4 domande: 2 chiuse e 2 aperte				Testo 12 7 domande: 5 chiuse e 2 aperte			
	Carta	Carta	Digitale	Digitale	Carta	Carta	Digitale	Digitale
Conv. 5	Conv. 6	Conv. 3	Conv. 4	Conv. 14	Conv. 16	Conv. 13	Conv. 17	
Durata	23' 37"	13' 16"	16'40'	18' 32"	33'50"	37'49"	25' 46"	44'03"
Lettura	5	6	2	4	8	8	5	5
Rilettura del testo	0	1 (1)	4 (3)	3 (3)	2 (1)	0	4 (1)	1 (0)
Omissioni di lettura	1 (1)	0	0	0	0	0	7 (7)	2 (2)
Disaccordi	0	2 (1)	1 (0)	1 (1)	0	0	1 (1)	0
Accettazione/assenza di confronto	4 (2)	2 (2)	1(1)	4 (1)	13 (12)	4 (4)	5 (4)	4 (4)
Espressioni di pensiero/ragiona- mento/scelta tra le alternative	2 (1)	3 (1)	6 (2)	4 (3)	8 (8)	5 (1)	5 (5)	4 (2)
Richiesta di chiarimenti/problem posing	2 (1)	1 (0)	1 (1)	0	1 (1)	5 (4)	6 (2)	2 (0)
Feedback al compagno/a	3 (2)	2 (1)	0	1 (0)	12 (11)	3 (3)	3 (0)	1 (0)
Distrazioni	12 (7)	1 (1)	6 (0)	0	0	0	5 (2)	0
Interventi regolativi	22 (12)	7 (4)	18 (6)	25 (12)	24 (14)	30 (27)	23 (13)	14 (0)
“Aspetta”	1 (0)	0	8 (1)	11 (3)	9 (7)	5 (3)	2 (0)	5 (0)
Risposte esatte	2	4	4	1	2	5	2	7
Item sbagliati	Dom. 3; dom. 4	0	0	Dom. 2; dom.3; dom.2; dom.4	Dom. 2; dom. 4; dom. 5; dom. 6; dom. 7	Dom. 1; dom. 4?	Dom. 1; dom. 2; dom. 4; dom. 6; dom. 7	0
Partecipazione paritetica	sì	sì	no	sì	sì	sì	no	sì

Tab. 3: Occorrenze totali e per tipo di domanda

	Totalle	Riferiti a domande chiuse	Riferiti a domande aperte/scrittura
Rilettura del testo	14	11	3
Omissioni di lettura	10	10	0
Disaccordi	5	3	2
Accettazione/assenza di confronto	37	30	7
Espressioni di pensiero/ragionamento	37	23	14
Richiesta di chiarimenti/problem posing	18	9	9
Feedback al compagno/a	25	17	8
Distrazioni	23	10	13
Interventi regolativi	163	88	75
"Aspetta"	41	14	27

Tab. 4: Errori per Item

	Domande con risposta errata o incompleta	
Testo 10	Dom. 2: Nel testo si dice che Stella "Non era preparata a questo". Secondo te, a che cosa si riferisce la parola questo?	1
	Dom. 3: Spiega quali parole del testo ti hanno aiutato a rispondere alla domanda 2;	2
	Dom. 4: Dopo aver letto tutta la storia, ti sei fatto l'idea che Stella torni volentieri sulla terraferma?	2
Testo 12	Dom. 1: Come mai gli enormi sbadigli erano offensivi?	2
	Dom. 2: Quale tra i seguenti riassunti ti sembra contenga le informazioni più importanti del pezzo di brano che hai appena letto?; Domanda 6: Prova a scrivere un breve riassunto del brano che hai letto;	2
	Dom. 4: Chi è il giovane bellimbusto?	3
	Dom. 5: Quale tra le frasi seguenti ti pare che riassume meglio tutte le informazioni più importanti?	1
	Dom. 6: Prova a scrivere un breve riassunto del brano che hai letto	1
	Dom. 7: Che cosa hai pensato leggendo che il gatto "aveva smesso di portare a casa topi e uccellini da deporre ai piedi di ingratii esseri umani"?	2

Tab. 5: Tipi di errore

Tipi di errore:	
Inferenze errate dovute a conoscenze enciclopediche anziché indizi testuali	3
Mancata integrazione delle informazioni testuali/parti della storia	6
Errore/omissioni di lettura	4
Significati rilevanti riconosciuti parzialmente	3
Focalizzazione su informazioni esplicite	2

Il primo dato che sembra utile mettere in rilievo è la presenza di episodi di rilettura, anche se non tutte le coppie la mettono in atto per tutte le domande. Sorprendentemente, sono state rilevate diverse omissioni di lettura, in particolare in due conversazioni riferite a testi digitali, presenti sia durante la lettura del testo che nelle alternative di risposta. Questo dato sembra confermare le caratteristiche della lettura in ambiente digitale riferite da diverse fonti (Wolf, 2018; Lastrucci, 2019; Baron, 2022) e che impattano certamente sull'elaborazione di un significato coerente comprensivo di tutti gli elementi esplicativi e impliciti. Talvolta emerge una certa frettolosità sia nella lettura che nell'indagine testuale. Questo aspetto va verificato certamente con un campione più ampio e con analisi diverse, poiché occorre rilevare che cinque delle otto conversazioni sono state raccolte in orario pomeridiano, che potrebbe aver influito sui tempi e sull'attenzione richiesta dal compito.

Contrariamente alle aspettative, sono stati rilevati pochi episodi di disaccordo, che non sono di fatto discussioni, perché viene espresso spesso un primo parere assegnato nel corso della lettura delle alternative o subito dopo. In diverse situazioni che testimoniano il confronto delle opinioni tra i due, l'espressione della risposta da parte di un membro è semplicemente confermato dall'altro o è segnalata un'ipotesi diversa da prendere in considerazione. Sono presenti diversi episodi di brevi ragionamenti sul testo, con scambi comunicativi che segnalano la riflessione per individuare la risposta giusta sia riferiti alle domande chiuse che ai compiti di scrittura richiesti dalle domande aperte. In alcuni casi sono offerte motivazioni circostanziate con elementi testuali; tuttavia, contrariamente alle aspettative, le risposte sono espresse spesso come accettazione della proposta di uno dei due senza contraddirittorio o reale confronto in particolare nelle domande chiuse. Il dubbio che emerge è che nel compito condotto in coppia il parere espresso durante il compito da uno dei due abbia condizionato l'effettiva indagine testuale dell'altro. Ciò sembra suggerire di definire meglio una prima fase di riflessione individuale sul testo precedente al confronto di coppia, per garantire la massima attivazione di ognuno, come raccomandato peraltro dal protocollo iniziale di lavoro e come indicato dal materiale stesso (Cardarello, Lumbelli, 2019, p.13). I risultati mostrano che le coppie si confrontano restando prevalentemente sul compito con poche distrazioni, con la sola eccezione della conversazione n. 5. Le coppie lavorano prevalentemente in modo paritetico, con l'eccezione di due situazioni. La presenza di interventi regolativi generalmente numerosi fa riferimento sia ai turni di lettura che alle istruzioni in merito alla prosecuzione della consegna. Sembra interessante notare che le indicazioni date come regolazione da parte di uno dei due membri sono spesso rivolte al "noi" e non solo all'altro membro della coppia (Es: "*Aspetta, dopo leggiamo l'ultimo pezzo*"; "*Anch'io scrivo gatto William, Aggiungiamo ancora qualcosa*"), come a sottolineare che si tratta di un pensiero ad alta voce di autoregolazione. Sembra degno di nota il ricorrere dell'espressione "*Aspetta*", particolarmente presente, che segnala coinvolgimento, la richiesta di rallentamento durante nell'esecuzione del compito e la necessità di precisazioni ulteriori. Sono presenti episodi di richiesta di chiarimenti o di *problem posing*, sia nelle conversazioni relative al lavoro sul testo cartaceo che sul testo digitale, che testimoniano comunque la qualità degli stimoli che sostengono la riflessione sul testo.

Il *feedback* tra pari è presente, in particolare in una conversazione in cui entrambi i componenti hanno difficoltà di lettura (testimoniate sia dall'audio che dal testo in maiuscolo assegnato ai componenti della coppia).

Rispetto agli errori rilevati, è interessante notare che nel brano "*La bambina venuta dal mare*", alla domanda: "*Dopo aver letto tutta la storia, ti sei fatto l'idea che Stella torni volentieri sulla terraferma? Perché?*", una coppia risponda: "*Secondo me tornerà perché ha visto, trovato, conosciuto cose nuove.*". In realtà il brano contiene diversi indizi che dicono che la protagonista, Stella, vive l'esperienza di conoscenza della terraferma con sospetto e con molta nostalgia dell'ambiente marino da dove proviene, ma questi indizi non vengono tenuti in considerazione. Sembra prevalere, in sostanza, l'esperienza del lettore, le sue personali aspettative nei confronti delle descrizioni invece che il testo stesso. È un tipo di errore, già segnalato da Lumbelli (2009), responsabile di inferenze errate generate inconsapevolmente dal lettore. In un'altra conversazione riferita allo stesso testo, la coppia individua la risposta corretta solo dopo una richiesta di aiuto all'insegnante, la quale non dà la risposta giusta, ma sostiene la motivazione nella ricerca sul testo. Un altro tipo di errore commesso in tre delle quattro conversazioni riferite al testo n. 12 è la focalizzazione su dettagli secondari ma esplicativi anziché sul significato globale di una porzione di testo. Gli episodi di omissione della lettura, sia relativi al testo che alle alternative di risposta (e il mancato confronto tra queste) probabilmente impattano anche sulla mancata connessione tra le porzioni di testo e sulla generazione delle in-

ferenze “ponte”. Peraltro, anche nella fase di generazione del riassunto, sembra prevalere la “copiaatura” di periodi presenti nel testo piuttosto che una vera e propria rielaborazione, a testimonianza della difficoltà di generazione di un significato globale coeso.

4. Conclusioni

Lo studio ha esplorato comportamenti ed errori di otto coppie che hanno lavorato insieme su due testi, su supporto digitale o cartaceo, seguendo un protocollo didattico centrato sulle difficoltà testuali. Nonostante il numero ridotto di conversazioni analizzate, possono essere individuate ipotesi di ricerca da confermare con successivi studi.

Per rispondere alla prima domanda di ricerca, sembra di poter affermare che le domande inferenziali inserite nei testi e il lavoro a coppie consentono le rilettture, il ritorno sul testo, l’atteggiamento di *problem posing*, i *feedback* tra pari e il coinvolgimento del lettore sia su carta che su schermo digitale. Il dialogo funzionale all’individuazione di risposte è avvenuto, nell’esiguo numero di conversazioni raccolte, prevalentemente nominando l’alternativa scelta, con pochi scambi dedicati all’individuazione degli indizi testuali o al confronto reale tra opinioni diverse. In altre parole, la verbalizzazione messa in atto dalle coppie ha consentito di apprezzare, come afferma la letteratura, il processo di comprensione visibile nel ragionamento seguito. Sembra utile, tuttavia approfondire con ricerche future il numero piuttosto ridotto, rispetto alle aspettative dei ricercatori, delle discussioni o di confronti di opinioni diverse tra i due membri, a fronte degli stimoli verbali sfidanti offerti e del numero degli errori commessi. Una delle ragioni potrebbe essere connessa alle limitazioni dei casi documentati, registrati in orario pomeridiano, in un momento perciò in cui potrebbe essere stato presente un atteggiamento dei bambini di fretta di terminare il lavoro. Un altro aspetto da indagare maggiormente potrebbe essere un più ampio spazio dedicato ai tentativi individuali di risposta prima di attivare il confronto a coppie, affinché i due membri non si condizionino a vicenda nell’individuazione della risposta corretta. Tra i possibili approfondimenti futuri, potrebbe essere utile a questo proposito affiancare i bambini perché lavorino a coppie dopo la fase di individuazione individuale delle risposte, per non condizionare l’espressione autentica e il confronto reale di idee nella coppia.

L’insegnante, intervenuta in una conversazione di una coppia sopra richiamata, ha avuto un ruolo di mantenere l’attenzione dei bambini su un problema di comprensione sostenendo il proseguire della ricerca. Questo sottolinea la grande importanza dell’intervento dell’adulto nel sostegno al perseverare nella rilettura e nella ricerca di una risposta logica individuata nel testo letto.

Sembra di riconoscere, nella lettura su schermo, una certa tendenza a leggere più rapidamente e ad omettere anche piccole porzioni di testo. Questo aspetto rischia di impattare anche nella corretta generazione di inferenze e perciò va tenuto sotto controllo, anche dagli insegnanti. Si tratta in ogni caso di ipotesi, da verificare con uno studio su un campione maggiore.

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca, l’analisi delle conversazioni ha messo in luce il tipo di errori commessi, che riguardano l’eccessivo uso delle conoscenze enciclopediche del lettore, che nel suo processo di comprensione si affida maggiormente, per esempio, alle sue esperienze di vita o alle sue interpretazioni di quello che succede nella storia e non considera a sufficienza degli indizi che il testo ha offerto, magari in porzioni precedenti della storia. Questo aspetto riporta l’attenzione di ricercatori e insegnanti sull’importanza del lavoro intorno alle connessioni di significato tra le porzioni di testo e sulla generazione coerente delle inferenze “ponte”.

Considerando globalmente le osservazioni raccolte, l’analisi della conversazione all’interno delle coppie si conferma una strategia utile sia per l’insegnante che per il ricercatore, che possono accorgersi di metodi di lavoro sul testo altrimenti non visibili. Il protocollo didattico rivela elementi di attivazione dei lettori e la validità degli stimoli cognitivamente sfidanti proposti, sia in presenza di testi cartacei che digitali, anche se le coppie non sempre spendono energie nel confronto e nell’argomentazione delle scelte. Sembra importante sottolineare il ruolo dell’insegnante, che può condurre il feedback finale collettivo in modo da far emergere sempre gli indizi testuali a sostegno delle risposte più coerenti e sostenere la ricostruzione del significato globale del testo.

Riferimenti bibliografici

- Baron N. S. (2015). *Words onscreen: the fate of reading in a digital world*. Oxford: Oxford University Press.
- Baron N. S. (2022). *Come leggere: carta, schermo o audio?* Milano: Raffaello Cortina.
- Baron N. S. (2023). *Who wrote this?: how AI and the lure of efficiency threaten human writing*. Stanford: Stanford University Press.
- Batini F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills*. Firenze: Giunti scuola.
- Bertolini C. (2012). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Bertolini C., Vezzani A. (2024). Direzioni di studio dalla letteratura sulla comprensione del testo digitale. In F. Batini et alii, *La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia* (pp. 332-344). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bråten I., Braasch J. L., Salmerón L. (2020). Reading multiple and non-traditional texts: New opportunities and new challenges. *Handbook of Reading Research*, 5: 79-98.
- Calvani A., Chiappetta Cajola L. (eds.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SApIE.
- Cardarello R. (2018). Literacy, reading and writing in the Italian School System. *Pedagogia Oggi*, 16(2): 303-316.
- Cardarello R., Bertolini C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Cardarello R., Contini A. (2012). *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Bergamo: Junior.
- Cardarello R., Lumbelli L. (2019). *La comprensione del testo. Attività su brani d'autore per le classi IV e V primaria*. Firenze: Giunti
- Cardarello R., Pintus A. (2018). Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato sui testi e sul confronto "tra pari". *Giornale Italiano Centro interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante (CRESPI)*, 11(21): 189-204.
- Cardarello R., Pintus A. (2019). La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 47-75). Firenze: SApIE.
- Clinton V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2): 288-325.
- Delgado P. et alii (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25: 23-38.
- Duke N. K. et alii (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels, A. Farstrup (eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 51-83). Newark: International Reading Association.
- INVALSI. (2023). *Rapporto INVALSI 2023*. https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/-Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf
- Kagan S. (2000), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Kiili C., Coiro J., Räikkönen E. (2019). Students' evaluation of information during online inquiry: Working individually or in pairs. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(3): 167-183.
- Lastrucci E. (2019). *Insegnare a comprendere*. Roma: Anicia.
- Leu D. J. et alii (2011). The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1): 5-14.
- Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Laterza.
- McKeown M. G., et alii (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading research quarterly*, 44(3): 218-253.
- Nardi A. (2015). Lettura digitale vs lettura tradizionale: implicazioni cognitive e stato della ricerca. *Form@re*, 1(15): 7-29.
- Pintus A. et alii (2019). Riassumere e comprendere a confronto. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 361-375). Firenze: SApIE.
- Salmerón L. et alii (2018). Comprehension processes in digital reading. In M. Barzillai et alii (Eds.), *Learning to read in a digital world* (pp. 91-120). Amsterdam: John Benjamins.
- Vezzani A. (2023) *Lavorare a coppie nella comprensione del testo. Modelli di riferimento e realizzazioni didattiche*. Bergamo: Junior.
- Wolf M. (2018). *Lettore, vieni a casa: il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e Pensiero.

Dispositivi dialogici per lo sviluppo scolastico: il World Café nella ricerca su culture e pratiche educative

Dialogic approaches and school development: the World Café in research on school cultures and practices

Simone Seitz

Full Professor of Didactics and Special Pedagogy, Department of Education, Free University of Bolzano-Bozen, simone.seitz@unibz.it

Giulia Consalvo

Research Fellow, Department of Education, Free University of Bolzano-Bozen, giulia.consalvo@unibz.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Seitz S., Consalvo G. (2025). Dialogic approaches and school development: the World Café in research on school cultures and practices. *Pedagogia oggi*, 23(2), 113-119.
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-13>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-13>

ABSTRACT

This article engages with the debate on inclusive school cultures, understood as dynamic constellations of practices and meanings shaping everyday life in education (Helsper, 2008; Ainscow, 2020). Within this perspective, it examines the transformative potential of participatory research methods for the development of inclusive cultures, focusing on the *World Café* (Brown, Isaacs, 2005). The analysis is situated within a three-year research project (2024–2026), a study on school development processes at approximately twenty schools in a region in northern Italy (Seitz, 2024).

Adopting a mixed-methods design, the research combines questionnaires, document analysis, ethnographic observations, and focus groups with teachers and students. The *World Café*, conducted mid-project, provided a semi-structured dialogic space for collective reflection on themes such as heterogeneity, democratic participation, learning time, co-teaching, and individualized inclusive teaching. Findings show how this method fostered professional reflection, organizational learning, and the co-construction of situated knowledge, contributing to the cultural and structural development of inclusive schools.

Il contributo si colloca nel dibattito sulle culture scolastiche inclusive, intese come configurazioni dinamiche di pratiche e significati che strutturano la quotidianità educativa (Helsper, 2008; Ainscow, 2020). Muovendo da questa prospettiva, l'articolo indaga il potenziale trasformativo della ricerca partecipativa nello sviluppo di culture scolastiche inclusive, con particolare attenzione al metodo del *World Café* (Brown, Isaacs, 2005).

L'analisi si inserisce nel progetto di ricerca triennale *GOODWILL* e si concentra su un'iniziativa dell'amministrazione scolastica in cui 22 scuole della Provincia Autonoma di Bolzano vengono accompagnate attraverso consulenza e formazione in servizio (Seitz, 2024). Il disegno di ricerca, di tipo *mixed-methods*, integra questionari, analisi documentale, osservazioni etnografiche e *group discussion*. Il *World Café*, realizzato in fase intermedia, ha favorito una riflessione collettiva sui concetti di eterogeneità, partecipazione democratica, organizzazione del tempo, codocenza e didattica individualizzata. I risultati mostrano come questo metodo abbia favorito la riflessione professionale, l'apprendimento organizzativo e la co-costruzione di saperi situati, contribuendo allo sviluppo culturale e strutturale di scuole inclusive.

Keywords: Inclusive school cultures, participatory research, *World Café*, school development, teacher professionalization

Parole chiave: culture scolastiche inclusive, ricerca partecipativa, *World Café*, sviluppo scolastico, professionalizzazione

Received: September 28, 2025

Accepted: October 21, 2025

Published: December 30, 2025

Credit author statement

Si dichiara che il presente manoscritto è il risultato di un contributo congiunto delle autrici; l'ordine dei nomi non implica differenze di contributo.

Corresponding Author:

Simone Seitz, simone.seitz@unibz.it

Introduzione

Il *World Café* nasce come strumento di moderazione partecipativa nei processi di cambiamento nelle organizzazioni e nei gruppi sociali ed è oggi consolidato come pratica di *workshop* in grado di favorire la partecipazione equa e il coinvolgimento attivo di tutti i soggetti interessati (Brown, Isaacs, 2005). Esso si inserisce nella tradizione delle pratiche dialogiche il cui obiettivo è la creazione di spazi comunicativi per lo scambio, la discussione e l'apprendimento reciproco. L'obiettivo di ogni *World Café* è l'innovazione collettiva e l'apertura di nuove opzioni d'azione per compiti attuali e futuri. Non si tratta solo di scambiare conoscenze esistenti, ma soprattutto di generare nuove conoscenze collettive.

All'interno del progetto di ricerca *GOODWILL*, l'impiego del *World Café* si configura come innovativo sotto diversi aspetti. Da un lato, perché introdotto nel contesto educativo con l'intento di dare voce a una pluralità di attori scolastici – dirigenti, insegnanti, educatori e genitori – favorendo così il riconoscimento e la valorizzazione delle diverse prospettive. Dall'altro, perché utilizzato non soltanto come occasione di dialogo all'interno delle scuole, ma anche come strategia di trasferimento tra ricerca e pratica. In questa prospettiva, il *World Café* rende accessibili i risultati preliminari della ricerca, trasformandoli in stimolo per la riflessione collettiva e in occasione di apprendimento condiviso (Mc Kenney, Reeves, 2012).

L'elemento innovativo consiste dunque nella funzione di ponte del *World Café* tra produzione scientifica e pratiche professionali. In questa prospettiva, esso non si limita a fungere da dispositivo di disseminazione dei risultati di ricerca, ma diventa strumento di accompagnamento ai processi di cambiamento, rafforzando il legame tra conoscenza scientifica e azione educativa e illuminando uno dei nodi centrali del progetto *GOODWILL*: comprendere la relazione tra sviluppo scolastico e professionalizzazione.

L'obiettivo di questo contributo è pertanto duplice: da un lato, mostrare come il *World Café*, impiegato come strategia di moderazione nei processi di sviluppo scolastico, consenta di condividere con gli attori scolastici ipotesi empiricamente fondate ed elaborarle in forma dialogica; dall'altro, discutere come tale impiego favorisca al contempo il dialogo tra ricerca e pratica – inteso come processo riflessivo in cui saperi diversi si incontrano – e la professionalizzazione degli insegnanti attraverso stimoli critici alle pratiche quotidiane. L'articolo presenta il disegno metodologico adottato, descrive le modalità di conduzione del *World Café* e discute le implicazioni epistemologiche e pratiche di questo approccio nel contesto del progetto di ricerca, sviluppato secondo il paradigma della *Design-Based Research* (McKenney, Reeves, 2012).

1. Il progetto di ricerca *GOODWILL*

L'esperienza di *World Café* qui discussa si colloca all'interno del progetto triennale *GOODWILL (Researching School Development: Pathways to Inclusive and Quality Education 2030)*, avviato nel 2023 dal Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica della Libera Università di Bolzano. Il progetto coinvolge sei istituti pilota, per un totale di 22 scuole distribuite sul territorio e rappresentative dei diversi gradi di istruzione. Esso costituisce l'accompagnamento scientifico all'iniziativa “*Wege in die Bildung 2030 – Guter Unterricht in der inklusiven Schule*”, promossa dalla Direzione scolastica di lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano, con l'obiettivo di sviluppare una visione condivisa di insegnamento di qualità nella scuola inclusiva (Seitz et alii, in press). Il quadro teorico di riferimento si basa sulla concezione della scuola come *learning organisation* (Senge, 1990; Fees, 2004), intesa come contesto in grado di riflettere criticamente sulle proprie pratiche e di trasformarle in processi di miglioramento continuo (Argyris, Schön, 1978). Da questo punto di vista la professionalizzazione degli insegnanti assume un ruolo centrale: essi non sono visti come meri esecutori, ma come attori capaci di orientare e valutare i processi educativi. Parallelamente, anche gli studenti sono riconosciuti come partecipanti competenti e co-costruttori della cultura scolastica (Orsi, 2002).

In questa prospettiva, la professionalità docente si fonda sull'intreccio di diverse forme di sapere – pedagogico, disciplinare e didattico – che prendono forma sia come conoscenze teoriche sia come saperi esperienziali. Agire in modo professionale significa essere in grado di affrontare anche situazioni di pressione, come quelle che emergono quotidianamente in classe, facendo riferimento a un sapere elaborato e riflettuto che comprende componenti esplicite e implicite (Helsper, 2020). Questo sapere non si sviluppa

in modo isolato, ma all'interno delle culture scolastiche: nei discorsi che si costruiscono tra colleghi, nelle esperienze condivise, nelle rappresentazioni – spesso non esplicitate – che orientano le pratiche quotidiane. La riflessione critica su ciò che guida implicitamente l'agire diventa così un elemento fecondo sia per i processi di professionalizzazione individuale sia per lo sviluppo complessivo delle scuole.

Il disegno metodologico del progetto è di tipo *mixed-methods* (Kolleck, 2017), volto a integrare approcci quantitativi e qualitativi per offrire una lettura multilivello dei processi di innovazione. La componente quantitativa ha indagato, su un campione di 230 insegnanti, la percezione di autoefficacia e la sensibilità professionale verso l'eterogeneità (Schmitz, Simon, Pant, 2020). Una seconda rilevazione a fine progetto consentirà di valutare eventuali trasformazioni nelle convinzioni professionali in relazione ai percorsi di innovazione. La componente qualitativa comprende invece l'analisi dei Piani dell'Offerta Formativa, osservazioni etnografiche, interviste e *discussion group* con docenti, studenti e dirigenti scolastici, con l'obiettivo di esplorare i processi di costruzione culturale che accompagnano il cambiamento organizzativo e didattico.

All'interno di questo disegno, il *World Café* è stato collocato in una fase intermedia, assumendo una duplice funzione: da un lato, restituire in forma dialogica le prime evidenze emerse dalle osservazioni e dalle analisi documentali; dall'altro, stimolare riflessione professionale e apprendimento organizzativo. Temi centrali come eterogeneità, partecipazione democratica, organizzazione del tempo scuola, codocenza e didattica inclusiva individualizzata sono stati discussi in un setting che ha reso possibile la condivisione di prospettive tra attori differenti, favorendo la negoziazione di significati e la co-costruzione di conoscenza.

Il *World Café* si è così configurato come dispositivo generativo di negoziazione di significati, apprendimento organizzativo e sviluppo professionale, integrato nel percorso di ricerca e nei processi di innovazione scolastica promossi dal progetto.

2. Il *World Café*

L'incontro si è svolto in presenza, presso l'Università, ed è stato strutturato secondo il formato classico del *World Café* (Brown, Isaacs, 2005). Dopo una breve introduzione, finalizzata a contestualizzare l'evento e a presentare i primi risultati dell'indagine quantitativa insieme ad alcune evidenze etnografiche, i partecipanti (insegnanti, dirigenti, accompagnatori di processo, educatori) sono stati organizzati in gruppi eterogenei. A ciascun gruppo è stato affidato il compito di discutere quesiti tematici elaborati sulla base dei dati raccolti nelle fasi precedenti. L'obiettivo era tradurre tali evidenze preliminari in stimoli generativi capaci di attivare processi di riflessione critica e costruzione di significati condivisi.

Le aree di discussione non sono state definite in maniera arbitraria, bensì individuate a partire dalle evidenze emerse dall'analisi dei documenti scolastici, dalle osservazioni etnografiche e dai questionari. Esse hanno rappresentato dimensioni cruciali nei processi di sviluppo scolastico inclusivo e partecipativo e sono state organizzate in 5 nuclei concettuali, ciascuno dei quali declinato in domande generative finalizzate ad attivare una riflessione critica e la costruzione di significati condivisi.

L'eterogeneità è stata tematizzata come dimensione costitutiva delle culture scolastiche, richiamando l'attenzione sulla capacità degli insegnanti di concepire la classe non come somma di individualità, ma come comunità di apprendimento in cui la diversità – linguistica, culturale, cognitiva, biografica – possa assumere valore pedagogico. Le sollecitazioni hanno orientato i partecipanti a interrogarsi sul riconoscimento dell'unicità di ciascun alunno e sulle strategie collegiali utili a trasformare la differenza in risorsa, rafforzando così la capacità professionale del team docente.

La *partecipazione* è stata affrontata in relazione alla corresponsabilità tra docenti e studenti e alla ridefinizione degli spazi decisionali. Gli stimoli hanno posto al centro il duplice obiettivo di favorire il coinvolgimento attivo degli alunni nella vita scolastica e di sollecitare un impegno condiviso da parte del corpo docente, in grado di promuovere fiducia, autonomia e accompagnamento. La questione della partecipazione è emersa come sfida culturale e organizzativa, che chiama in causa pratiche quotidiane e assetti istituzionali.

Il *tempo* è stato discusso come categoria regolativa e al contempo come risorsa educativa. Le considerazioni emerse hanno evidenziato la necessità di superare la frammentazione della giornata scolastica, ri-

flettendo su modalità organizzative che consentano di garantire sequenze temporali coerenti e distese, tali da favorire apprendimento riflessivo, continuità didattica e benessere degli studenti.

La *compresenza* è stata considerata una pratica ad alto potenziale inclusivo, a condizione che sia sostenuta da un'intenzionalità pedagogica e da una progettazione condivisa. La riflessione ha messo in luce l'importanza del coordinamento interprofessionale e della strutturazione di spazi di progettazione congiunta, affinché la codocenza possa configurarsi come effettiva corresponsabilità educativa e non come semplice affiancamento.

Infine, l'area dell'*apprendimento individualizzato* ha aperto interrogativi sulla possibilità di coniugare attenzione ai percorsi personali e costruzione di una comunità di apprendimento. Le sollecitazioni hanno invitato i partecipanti a riflettere sulla definizione di obiettivi realistici ma sfidanti, sulla documentazione sistematica dei percorsi e sul rafforzamento del dialogo educativo, evidenziando al contempo i rischi di una deriva performativa che riduca l'individualizzazione a strumento di differenziazione competitiva piuttosto che a pratica inclusiva.

I gruppi hanno lavorato in rotazione su ciascun tema, contribuendo progressivamente alla costruzione di una conoscenza collettiva. L'attività si è conclusa con una plenaria di restituzione, nella quale sono stati discussi i principali risultati emersi. Ciascun tavolo era facilitato da un membro del gruppo di ricerca, incaricato di garantire la qualità del processo dialogico, sollecitare approfondimenti analitici e raccogliere i concetti chiave. Per ogni area tematica è stato prodotto un cartellone riassuntivo, progressivamente arricchito dai contributi dei diversi gruppi, che ha consentito di visualizzare in forma sintetica le prospettive emerse e di costituire un ulteriore corpus di sapere condiviso.

3. Il *World Café* come spazio di analisi delle culture scolastiche

I risultati sulla cultura professionale presentati in questa sezione derivano dall'analisi dei dati secondari prodotti nel *World Café* e sono stati letti in dialogo con le evidenze primarie raccolte nelle fasi precedenti. Il dispositivo ha permesso di raccogliere una serie di stimoli e riflessioni emersi dalle discussioni rotative condotte attorno ai cinque nuclei concettuali descritti sopra. I materiali prodotti – cartelloni compilati collettivamente, osservazioni e appunti delle ricercatrici – sono stati utilizzati come base per alimentare il confronto e per far emergere alcuni temi ricorrenti, che hanno orientato sia la riflessione professionale dei partecipanti, sia le successive fasi del progetto di ricerca. Questi temi, già emersi nella fase preliminare di osservazione etnografica e di analisi documentale, sono stati assunti come concetti sensibilizzanti (Blumer, 1954), ovvero categorie teoriche aperte e flessibili, capaci di orientare la riflessione senza predeterminarne rigidamente i contenuti. Il processo di elaborazione ha previsto momenti di familiarizzazione con il materiale raccolto, di codifica esplorativa, di individuazione e revisione dei temi e di costruzione di una narrazione interpretativa coerente. Questo percorso si è sviluppato in modo iterativo e riflessivo, combinando approcci induttivi e deduttivi con l'obiettivo di mettere in luce *pattern* ricorrenti, tensioni discorsive e nodi critici trasversali ai diversi ambiti tematici. I cartelloni, considerati come testi secondari, sono stati trattati non tanto come dati empirici in senso stretto, quanto come stimoli di riflessione complessi, capaci di restituire non solo i contenuti esplicitati dai gruppi, ma anche le dinamiche relazionali e contestuali che ne hanno accompagnato la produzione. In modo analogo, i memo hanno svolto una funzione euristica, diventando spazi di pensiero riflessivo (Miles, Huberman, Saldaña, 2019) attraverso i quali collegare quanto osservato durante gli incontri a livelli più astratti di interpretazione. La partecipazione diretta al *World Café* in qualità di facilitatrici ha inoltre consentito alle ricercatrici di elaborare una lettura situata delle interazioni, includendo elementi difficilmente documentabili nei soli testi scritti, come le strategie di negoziazione tra i partecipanti, i linguaggi non verbali o le reazioni collettive di fronte a determinati stimoli. In coerenza con la *Situational Analysis* (Clarke, 2005), questo processo di elaborazione ha intrecciato contenuti, relazioni e posizionamenti, aprendo la possibilità di restituire significati situati e di osservare i processi di co-costruzione che si sono sviluppati nel dialogo.

Contestualmente, l'impianto metodologico si colloca nel paradigma della *Design-Based Research* (McKenney, Reeves, 2012) intesa come ricerca orientata al miglioramento locale attraverso cicli iterativi di progettazione–attuazione–riflessione–riprogettazione co-progettati con i professionisti scolastici. In tale cornice, il *World Café* svolge una duplice funzione: dispositivo formativo che attiva riflessività e appren-

dimento organizzativo e, al tempo stesso, metodo di ricerca che genera informazioni utili a informare il *redesign* del ciclo successivo. L'approccio adottato si fonda su una concezione della ricerca educativa come pratica ermeneutica e trasformativa (Mortari, 2007; 2010), orientata non tanto all'estrazione di risultati da un corpus di dati, quanto alla comprensione dei significati generati in contesti reali e alla produzione di principi di design per lo sviluppo scolastico. In questa prospettiva, il *World Café* non si limita a costituire un momento di restituzione, ma si configura come un dispositivo di apprendimento organizzativo e professionale, capace di orientare lo sviluppo delle scuole coinvolte. Collocati in dialogo con le altre fonti del progetto (interviste, osservazioni etnografiche, documenti scolastici), i materiali del *World Café* assumono così il valore di espressioni di un sapere professionale collettivo: un sapere radicato nella pratica, sostenuto dalla riflessività condivisa e reso accessibile attraverso spazi partecipativi di confronto. In questa prospettiva, il *World Café* non si limita a costituire un momento di restituzione, ma si configura come un vero e proprio dispositivo di apprendimento organizzativo e professionale, capace di orientare lo sviluppo delle scuole coinvolte.

L'incontro, inizialmente concepito come momento di restituzione intermedia, ha assunto una funzione più ampia, configurandosi come dispositivo generativo capace di produrre nuove conoscenze e di approfondire le dimensioni esperienziali e relazionali dei processi di cambiamento scolastico (Fouché, Light, 2011; Estacio, Karic, 2016) offrendo al contempo spunti per l'orientamento di ulteriori ricerche. In questa prospettiva, il *World Café* non si limita a rappresentare una tecnica di raccolta dati, ma si afferma come pratica di ricerca dialogica, in grado di stimolare processi riflessivi sia nella pratica che nella ricerca e di orientare percorsi di innovazione attraverso la costruzione condivisa di significati.

Le discussioni sull'*eterogeneità* hanno evidenziato la tensione tra principi inclusivi dichiarati e pratiche effettive, spesso ostacolate da vincoli organizzativi e dalla mancanza di strumenti collettivi di progettazione. La diversità è stata interpretata in modo plurale (linguistica, culturale, cognitiva, biografica), segnalando la necessità di spazi professionali in cui negoziare significati condivisi. La progettazione collegiale è stata riconosciuta come leva cruciale per trasformare l'*eterogeneità* in risorsa.

Il tema della *partecipazione* è emerso come una promessa condizionata: da un lato, pratiche innovative già presenti in alcune scuole (apprendimento autonomo, laboratori misti per età, colloqui di sviluppo dell'apprendimento) mostrano il potenziale trasformativo di un coinvolgimento attivo; dall'altro, ostacoli sistematici – carenza di tempo, spazi e riconoscimento istituzionale – ne limitano la sostenibilità. Centrale appare la corresponsabilità pedagogica tra docenti e studenti, ancora poco consolidata.

Il *tempo scuola* è stato discusso come dispositivo regolativo e come risorsa generativa. I partecipanti hanno sottolineato l'urgenza di superare la frammentazione oraria, promuovendo tempi distesi, blocchi più ampi e flessibilità organizzativa. L'integrazione curricolare, la collaborazione professionale e una valutazione formativa sono state indicate come condizioni essenziali per restituire coerenza e profondità all'esperienza di apprendimento, in un quadro che tenga insieme autonomia, benessere e ritmi sostenibili.

La *compresenza* è stata interpretata come dispositivo con elevato potenziale inclusivo, se fondata su intenzionalità pedagogica e progettazione congiunta. Sono state segnalate disomogeneità nella gestione delle ore disponibili e il rischio di una compresenza "generica" non integrata nelle pratiche didattiche. Perché diventi realmente efficace, essa richiede continuità delle figure, coordinamento interprofessionale e un adeguato supporto normativo e organizzativo.

L'*apprendimento individualizzato*, infine, si è rivelato un ideale pedagogico ampiamente condiviso, ma difficilmente praticabile su larga scala. Se da un lato esistono pratiche consolidate – piani di lavoro personalizzati, ambienti autonomi, gruppi eterogenei – dall'altro persistono vincoli strutturali (classi numerose, scarsità di risorse, tempi ridotti). È stata riconosciuta l'importanza di promuovere la responsabilizzazione graduale degli studenti, sostenendo motivazione e *agency*, e di riflettere criticamente sul rischio di derive performative che riducano l'*individualizzazione* a mera spinta competitiva.

In sintesi, i cinque nuclei tematici rivelano tensioni trasversali tra principi e pratiche, innovazioni locali e vincoli sistematici, idealità pedagogiche e sostenibilità organizzativa. L'analisi mostra come il *World Café* abbia reso visibile il carattere situato e negoziato delle culture scolastiche, favorendo la costruzione di significati condivisi e l'attivazione di processi di riflessione professionale orientati al cambiamento.

4. Conclusioni e implicazioni per la ricerca educativa

L'esperienza del *World Café*, sviluppata nell'ambito del progetto *GOODWILL*, ha evidenziato come un dispositivo dialogico possa assumere funzioni molteplici, andando oltre la semplice restituzione intermedia per configurarsi come spazio generativo di conoscenza situata. Le discussioni tra pari, le riflessioni collettive e le narrazioni emerse hanno reso visibili saperi professionali spesso impliciti (Pescarmona, 2018), contribuendo a far emergere tensioni, risorse e visioni plurali che attraversano il lavoro educativo quotidiano. In questo senso, il *World Café* si è rivelato uno strumento in grado di esplorare le culture scolastiche come configurazioni dinamiche di pratiche, significati e relazioni continuamente negoziate (Helsper, 2008), piuttosto che come entità statiche. La sua struttura collaborativa ha favorito l'intreccio di esperienze e prospettive differenti, generando uno spazio transizionale nel quale si sono attivati processi riflessivi individuali e collettivi, che possono essere letti come forme embrionali di apprendimento organizzativo (Senge, 1990; Argyris, Schön, 1978), poiché nei cartelloni riassuntivi e nelle plenarie i gruppi hanno prodotto un lessico condiviso e prime ipotesi, documentate anche nei memo delle facilitatrici. Si tratta di segnali di allineamento delle assunzioni e di apprendimento di team che, tuttavia, non configurano ancora cambiamenti strutturali stabilizzati.

Le conoscenze prodotte non hanno valore universalizzante in senso stretto, ma traggono significato dal contesto specifico in cui emergono, illuminando dinamiche locali e offrendo chiavi interpretative più ampie sui processi di inclusione. Questo carattere contestuale restituisce la complessità dei processi educativi senza ridurli a schemi astratti. In questa prospettiva, il *World Café* non è solo una tecnica di raccolta dati, ma un vero e proprio dispositivo di ricerca dialogica che stimola riflessività, sostiene la professionalizzazione degli insegnanti e incoraggia pratiche collegiali di confronto e negoziazione.

Al contempo, l'impianto di ricerca presenta alcuni limiti: dati co-prodotti in un setting facilitato; temi derivati da fasi precedenti (con possibile bias di conferma); durata e composizione dei partecipanti che riducono la rappresentatività rispetto al campione; duplice ruolo delle ricercatrici, che richiede elevata riflessività. I risultati vanno pertanto letti come evidenze situate e non come prova dell'efficacia del dispositivo. Parallelamente, l'esperienza restituisce feedback preziosi per la *governance* dei processi di innovazione, offrendo alle istituzioni elementi di conoscenza radicati nella pratica. Più in generale, lo sviluppo di culture scolastiche inclusive appare difficilmente realizzabile esclusivamente attraverso direttive normative o interventi top-down; richiede piuttosto spazi di riflessione dialogica che permettano agli attori della scuola di interrogarsi criticamente sulle proprie pratiche. In questo senso, il *World Café* si configura come un ponte tra ricerca, pratica e politiche educative, capace di attivare un processo circolare di trasformazione che coinvolge simultaneamente i livelli micro della quotidianità scolastica e i livelli macro delle decisioni istituzionali.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1): 7–16.
- Argyris C., Schön D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Blumer H. (1954). What is wrong with social theory. *American Sociological Review*, 18(1): 3–10.
- Brown J., Isaacs D. (2005). *The World Café: Shaping our futures through conversations that matter*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Clarke A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Estacio E.V., Karic T. (2016). The World Café: An innovative method to facilitate reflections on internationalisation in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 40(6): 731–745.
- Fees K. (2004). Schule als „Lernende Organisation“. Zur Problematik eines Theorieimportes. *Die Deutsche Schule*, 96(1): 10–22.
- Fouché C., Light G. (2011). An invitation to dialogue: The World Café in social work research. *Qualitative Social Work*, 10(1): 28–48.
- Helsper W. (2008). Schulkulturen – Die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1): 63–80.
- Helsper W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König,

- M. Rothland, S. Blömeke (eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (pp. 179-187). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolleck N. (2017). Mixed methods: Kombination und Integration quantitativer und qualitativer Methoden in wissenschaftlichen Begleitstudien. In M. Heinrich, M. Rürup, H. Ziegler (eds.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung* (pp. 69–86). Münster: Waxmann.
- McKenney S., Reeves T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. New York: Routledge.
- Miles M. B., Huberman A. M., Saldaña J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Mortari L. (2007). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Orsi M. (2002). *Scuola, organizzazione, comunità*. Brescia: La Scuola.
- Pescarmona I. (2018). I saperi impliciti dietro le pratiche d'insegnamento. Lo sguardo etnografico come risorsa professionale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2): 261–276.
- Schmitz L., Simon T., Pant H. A. (2020). *Heterogene Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz: Skalenhandbuch zur Dokumentation des IHSA-Erhebungsinstruments*. Münster: Waxmann.
- Seitz S. (2024). Gute inklusive Bildung: Vom geteilten Wissen zum gemeinsam verantworteten Handeln. *INFO*. <https://www.infobz.it/gute-inklusive-bildung/>
- Seitz S. *et alii* (in press). Inklusive Schulkulturen: Schulentwicklungsprozesse in einem inklusiven Bildungssystem. In L. Bächler *et alii* (eds.), *Inklusive Bildung als Transformation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Senge P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

Il Patrimonio culturale tra aule e musei: nuovi ambienti di apprendimento a favore delle competenze chiave di cittadinanza

Cultural heritage between classrooms and museums: new learning environments for key citizenship skills

Mariangela Scarpini

Researcher of Didactics and Special Pedagogy, Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Enterprises, University of Parma, mariangela.scarpini@unipr.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Scarpini G. (2025). Cultural heritage between classrooms and museums: new learning environments for key citizenship skills. *Pedagogia oggi*, 23(2), 120-126.
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-14>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-14>

ABSTRACT

What learning settings should we imagine to promote key competences for lifelong learning with regard to cultural awareness and expression?

Among the various propositions that have been available to schools and other settings for years, museums represent a privileged place to approach our cultural heritage both individually and in groups.

European Recommendations (2018) and National Indications (2012, 2018) underline the value of active contact with cultural heritage, with arts and a wide range of cultural forms being seen as privileged instruments for inquiring and learning about the world (Goal 2030).

This paper aims to illustrate the elements of innovation in some activities carried out in Italy, offering immersive practices in museum contexts to different school grades and/or experiences involving arts products in schools. The guiding principle in the in-service training is the co-design of processes promoted by practitioners in different areas, coming from both museum and educational contexts.

Quali ambienti di apprendimento possiamo ipotizzare per la promozione della competenza chiave europea (2018) "in materia di consapevolezza ed espressione culturale"?

Tra le numerose proposte che la scuola e l'extrascuola sperimentano da anni nel nostro Paese e a livello europeo, un luogo privilegiato di incontro con il patrimonio culturale è il Museo.

Indicazioni nazionali (2012, 2018) e normative internazionali evidenziano il valore dell'incontro attivo con il patrimonio culturale. Il presente contributo mira a far emergere gli elementi di innovazione didattica presenti in alcune proposte sul territorio nazionale come esperienze di immersione in contesti museali e/o esperienze d'incontro con prodotti artistici presso le stesse aule di scuola di diversi ordini e gradi. Uno degli aspetti emergenti che merita di essere attenzionato è quello dello sviluppo della professionalità docente e il valore aggiunto della coprogettazione che ha contribuito allo sviluppo professionale del personale docente e delle figure afferenti tra scuola e museo.

Keywords: museum education, cultural heritage and education, museum teaching, co-design, learning environments, school culture

Parole chiave: educazione al patrimonio culturale, didattica museale, cultura della scuola, coprogettazione, ambienti di apprendimento

Received: September 21, 2025
Accepted: November 1, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Mariangela Scarpini, mariangela.scarpini@unipr.it

Introduzione

Quando parliamo di Patrimonio culturale, in linea con la Convenzione del 1972, facciamo riferimento a un insieme di beni aventi un valore eccezionale riconosciuto come universale sul piano storico, artistico, scientifico, estetico, etnologico o antropologico (UNESCO). In forma più ampia possiamo sottolineare che fa parte del Patrimonio culturale l'insieme di beni materiali e immateriali considerati espressione di una cultura nelle sue molteplici manifestazioni.

Anche la nostra Costituzione, quasi trent'anni prima, lasciava scritto, tra i suoi principi fondamentali, la necessità di favorire la crescita, la promozione e la tutela del patrimonio culturale: “La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione” (Art. 9, 1947). L’idea è che il patrimonio culturale sia un’eredità per ciascuno e ciascuna, per tutti e tutte, un’eredità che proviene dalla nostra storia e dalla nostra geografia. Ciò implica che ogni persona ne è erede, e, al contempo, ne è responsabile. Non solo: è un’eredità condivisa e questo dato rende necessario costruire una visione più ampia su diversi piani, non ultimo su quello educativo: la riflessione pedagogica e didattica è chiamata a tracciare nuove direzioni e a ipotizzare occasioni di realizzazione, di emancipazione, crescita, arricchimento esistenziale e personale. In questa direzione, la scuola è un contesto privilegiato a patto che sia autenticamente inclusiva, aperta a tutte e tutti, tesa alla promozione di benessere e capace di sostenere, anche in forme innovative, percorsi di conoscenza (Scarpini, 2025).

Ne sono un esempio diverse realtà scolastiche e museali che, intrecciando le proprie possibilità e i rispettivi saperi, stanno immaginando e costruendo nuovi ambienti di apprendimento. Scuole e luoghi del patrimonio culturale, i musei in primis, in forma sinergica, stanno sperimentando originali modi di essere museo e inedite soluzioni per essere scuola, nuovi ambienti di apprendimento che amplificano l’idea di classe (Castoldi, 2020). Questo connubio sembra particolarmente interessante in quanto concorre all’acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza, con particolare riferimento alla “Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali”.

Nelle prossime pagine raccoglieremo una selezione di esperienze virtuose in cui la costruzione di nuovi ambienti di apprendimento, che intrecciano scuole e musei, sembrano particolarmente in linea con le normative europee e nazionali e la sollecitazione a una fruizione attiva del patrimonio culturale.

1. Competenze chiave di cittadinanza e la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

Le Competenze Chiave di cittadinanza¹, ciascuna necessariamente collegata alle altre, si concentrano su plurimi aspetti che non tralasciano, ad esempio, competenze sociali e civiche le quali, per la definizione espressa nel quadro di riferimento europeo, includono competenze personali, interpersonali e interculturali. Ma cosa intendiamo, nei contesti educativi, quando parliamo di competenze? (Cambi, 2004; Pellerey, 2004; Baldacci, 2010). Le Raccomandazioni del Consiglio dell’Unione Europea del 22 maggio 2018. (2018/C 189/1) relative alle competenze chiave per l’apprendimento permanente (dall’infanzia, per tutta la vita all’interno di percorsi di educazione formale, informale e non formale) è considerata alla base per la realizzazione di cittadinanza attiva, inclusione sociale, sviluppo personali progettazione esistenziale in società pacifche.

Nel testo viene sottolineato il legame tra l’alfabetizzazione al patrimonio culturale e “la capacità di riconoscere e realizzare le opportunità di valorizzazione personale, sociale o commerciale mediante le arti e altre forme culturali e la capacità di impegnarsi in processi creativi, sia individualmente sia collettivamente” (Consiglio dell’Unione Europea, 2018, p. 12).

La Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali implica l’impegno di esprimere

¹ Le competenze possono essere applicate in molteplici contesti e in combinazioni diverse. Esse si sovrappongono e sono interconnesse; gli aspetti essenziali per un determinato ambito favoriscono le competenze in un altro. Elementi quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali sottendono a tutte le competenze chiave.

le proprie idee e il senso del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti con particolare riferimento a molteplici ambienti di apprendimento

2. Ambienti di apprendimenti: una scuola tra aula e musei

Se nell'immaginario comune un ambiente di apprendimento è un luogo, per lo più fisico, in cui, appunto, si apprende, negli ultimi decenni assistiamo a una elaborazione più articolata di una sua definizione. Secondo Hannafin e Land, gli ambienti di apprendimento (*learning environment*: LE) sono tali nella misura in cui “forniscono attività interattive e complementari che abilitano gli individui a far fronte a interessi e fabbisogni di apprendimento peculiari, ad applicarsi a livelli molteplici di complessità, ad approfondire la comprensione” (1997, p. 191). Questo comporta un evidente spostamento di sguardo dal *teaching* al *learning*, ma, con ancora più enfasi, uno sbilanciamento di attenzione dal prodotto finito al processo di apprendimento. Non sono i risultati al centro ma l'andamento e l'osservazione di questo. Tale osservazione sistematica guida la progettazione e la predisposizione di tempi, spazi e contesti tesi a facilitare l'apprendimento e l'acquisizione delle competenze (Ajello, 2002).

Prendendo in prestito le parole di Friso, possiamo sottolineare che

il vasto patrimonio museale italiano può essere vissuto come luogo privilegiato in cui il visitatore può sviluppare la sua capacità di imparare a imparare e la sua consapevolezza ed espressione culturale [...]. Proprio per il fatto che entrambe queste competenze chiave potrebbero essere potenziate negli spazi museali diventa necessario — e quasi urgente — che sia data a tutti la capacità di apprezzare l'importanza delle manifestazioni culturali e artistiche che il mondo offre” (2023, p. 73).

Trasformare, con uno sguardo progettuale di alta accessibilità e inclusione, luoghi museali in ambienti di apprendimento può essere una strategia privilegiata arricchente su diversi piani tra cui la fruizione attiva del patrimonio culturale e l'innovazione didattica.

Con l'espressione *ambiente di apprendimento*, ad oggi, si intende non solo lo spazio, ma, con questo, tutti i livelli organizzativi di un sistema di apprendimento: dagli elementi virtuali alle relazioni tra insegnanti e gruppo classe, dal clima tra docenti all'accoglienza con le famiglie, dagli spazi virtuali a quelli fisici.

Alcune esperienze scolastiche in Italia, però, stanno sperimentando la possibilità di costruire ambienti di apprendimento anche fuori dalle mura di scuola, quando in natura (Guerra, 2020; Antonietti *et alii*, 2023), quando in continuità con il territorio e gli spazi che questo può offrire (Barca, Ellerani, 2021; Losito, 2021).

Un esempio, tra gli altri, che in questa sede prendiamo in considerazione, è lo spazio museale che accoglie oggetti relativi ad uno o più settori della cultura: arte, scienze, tecnica ecc. (Zuccoli, 2024).

Facendo riferimento allo statuto del Consiglio Internazionale dei Musei possiamo definire museo “un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società, che ricerca, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio materiale e immateriale. Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità. Operano e comunicano eticamente e professionalmente e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze” (ICOM, 2022). Accessibilità, inclusività, diversità, sostenibilità e partecipazione della comunità sembrano particolarmente in linea e rispondenti alle esigenze di una scuola che esce dalla scuola (Del Gobbo *et alii*, 2018).

Da funzione di tutela e conservazione la definizione di museo racconta il percorso che va sempre più nella direzione del riconoscimento di un ruolo educativo (Calidoni, 2008). Ad oggi alcuni musei accolgono sezioni educative e didattiche con annessi centri per il coordinamento pedagogico. Il rapporto scuola-musei che sembrava unidirezionale, da un'offerta di esperienze educative museali proposte alle scuole sta diventando

bidirezionale con la realizzazione di percorsi frutto di una stretta collaborazione tra istituzioni museali e scolastiche. [...] Come in ambito scolastico anche in quello museale possiamo definire l'ambiente

di apprendimento come un contesto di attività strutturate secondo modalità che possano prevedere un ambiente come spazio di azione reale o virtuale costruito per supportare la costruzione di conoscenze, abilità, motivazioni” (Ferrara, 2014, p. 2).

È quello che è accaduto, per esempio, in piena pandemia, nel Comune di Reggio Emilia (Bertolini, 2024; Campanini *et alii*, 2024; Landini, 2022; Landi, 2022).

3. Fare ricerca quando la scuola abita in un Museo

Dall’A.S. 2020-2021, in piena emergenza pandemica, si è dato avvio a una fruttuosa collaborazione tra il centro di ricerca CERIID², le scuole e i musei. Dentro questa collaborazione numerosi progetti hanno portato la scuola fuori dalle sue mura presso un luogo privilegiato nel cuore della città: i Musei Civici (Campanini, Pelliciari, 2020; Landini *et alii*, 2021).

Facendo seguito alle indicazioni legate alla necessità del distanziamento, infatti, ha visto la luce un Patto Educativo di Comunità in cui la partecipazione di soggetti pubblici e privati, quali per esempio la scuola, l’ente locale, i musei, le associazioni e, più in generale, il Terzo settore, è possibile grazie alla flessibilità organizzativa in seno all’autonomia delle istituzioni scolastiche (DPR 275/99) e alla lungimiranza di dirigenti, insegnanti, educatrici e operatori museali che, lavorando in sinergia, hanno potuto contribuire alla co-costruzione e alla realizzazione del progetto, ciascuno con la propria specificità professionale. Il valore del lavoro sinergico si individua anche nella necessità di rispondere alla “questione dell’accesso dei minori alla cultura è legata anche alla capacità di valorizzare e rendere fruibile un patrimonio così vasto per un target di pubblico con esigenze specifiche diverse da quelle degli adulti. Da qui l’importanza della collaborazione delle istituzioni culturali, le scuole e le comunità educanti” (Marone, 2023, p. 132). Obiettivo di questo contributo è esplicitare alcune possibili risposte agli interrogativi che il gruppo di ricerca si è posto su come rendere accessibile e fruibile il patrimonio culturale di cui bambini e bambine, dicevamo, sono eredi, e promuovere azioni di partecipazione fin dall’infanzia.

In tal senso questo contributo intende condividere alcune riflessioni alla luce dell’interrogativo dal quale è partita la coprogettazione di una serie di attività, che qui vengono brevemente presentate, cercando di mettere in luce gli elementi da valorizzare per continuare a interrogarci su modalità sostenibili e funzionali per rendere fruibile il patrimonio culturale dentro e fuori il museo (Zuccoli, 2014).

Le esperienze nate in seno al territorio comunale di Reggio Emilia sono state attenzionate dall’Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) e divenute ora proposta didattica e pedagogica in un panorama che esce dai confini del territorio comunale nella veste di modello di rilevo nazionale – e, vedremo nel paragrafo successivo, di interesse internazionale – delineato nel Protocollo d’intesa *Scuola Diffusa*³.

Sembra quanto più interessante, infatti,

l’elaborazione di esperienze formative di valorizzazione di specifici beni culturali, artistici e paesaggistici, insieme alla considerazione del loro impiego didattico, con il coinvolgimento di istituzioni scolastiche e museali in campo educativo, al fine di sollecitare processi di conoscenza in relazione ad un’elevata quantità di materiali e di opere, di fonti diverse del sapere (Marone, 2023, p. 118).

In questo paragrafo, alla luce di precedenti analisi (Bertolini, 2024; Zini, 2025), si riportano in maniera sistematica diverse esperienze tese alla promozione del patrimonio culturale tra aule e musei, tra le esperienze cui facciamo riferimento nel presente articolo: “un anno al museo”, “una settimana al museo”, “PCTO al Museo” e il “Delivery Museum: il museo va a scuola”.

Durante l’esperienza di “Un anno al Museo”, i Musei Civici accolgono quotidianamente, per un intero

2 Per il Centro di Ricerca Insegnanti e Innovazione Didattica (UniMoRE) hanno preso parte alla ricerca: Chiara Bertolini, Letizia Capelli, Roberta Cardarello, Laura Landi, Mariangela Scarpini, Lucia Scipione, Agnese Vezzani e Andrea Zini.

3 <https://www.mim.gov.it/-/protocollo-d-intesa-mi-e-comune-di-reggio-emilia>

anno scolastico, alcune classi di scuola primaria e di scuola secondaria di primo grado presso il Palazzo dei Musei e nella Biblioteca delle Arti.

A partire da questa realtà ad altre classi di diversi ordini e gradi è stata proposta un'esperienza più limitata nel tempo: "una settimana al museo" è una settimana in cui partecipare a laboratori e attività educative fra le collezioni. Le studentesse e gli studenti sostano per l'intero orario scolastico fra le collezioni e l'aula a loro dedicata. I Musei Civici si trasformano in uno speciale "libro di testo" con cui, "attraverso un approccio attivo ed esperienziale, si è chiamati a fare ricerca a scoprire nuove interconnessioni fra oggetti e collezioni" (Campanini, Pelliciari, 2020, p. 2).

Tra le esperienze in continuità con queste riportate e proposte all'interno della medesima cornice pedagogica, troviamo l'esperienza del "PCTO al Museo" (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento) in cui il Museo è diventato luogo di incontro con professionalità legate al mondo dell'arte, della cultura e del marketing turistico per consegnare letture plurime di contesti lavorativi funzionali ad una riflessione in termini di orientamento (Landi, Scarpini, 2023), e il Delivery Museum (Bertolini *et alii*, 2024) in cui la scuola ha ripensato il setting delle proprie aule, in linea con gli indirizzi dell'ambiente di apprendimenti cui abbiamo fatto precedentemente riferimento, immaginando pratiche inedite nate dal contatto con i reperti del museo che trovano per qualche tempo casa presso una scuola. Non si tratta di esperienze cadute dall'alto, non c'è un catalogo vero e proprio da cui un docente può scegliere. Al contrario troviamo un elemento particolarmente significativo che accomuna queste esperienze: è l'attività di coprogettazione. La coprogettazione è qui intesa come strumento particolarmente funzionale al fine di promuovere la professionalità docente e non docente anche grazie a scambi, contaminazioni e condivisione di buone pratiche tra attori afferenti a professioni distinte e contesti educativi che, seppur in continuità, hanno setting diversi come la scuola e i musei.

Assumendo la sfida di dialogare tra linguaggi e modi di fare anche distanti tra loro, quelli dell'arte per esempio, i soggetti parte del progetto, dalle insegnanti agli operatori museali, hanno sperimentato il momento della coprogettazione come contesto privilegiato dentro cui promuovere scambi, incontri, contaminazioni e condivisione di buone pratiche, e che diventa opportunità di valorizzazione e sviluppo della professionalità docente. I docenti stessi hanno rilevato e condiviso durante i momenti di monitoraggio della ricerca, l'efficacia dell'esperienza vissuta dalle loro classi e il suo carattere inclusivo.

La settimana al museo ha offerto loro l'occasione di rivalutare la collegialità e l'interdisciplinarità nella progettazione didattica e ha corroborato convinzioni sulla fecondità del diretto contatto con il patrimonio culturale. Pur nella differenza dei contesti, l'incontro con la didattica museale ha stimolato riflessioni sui modi, sui tempi e sugli spazi del fare scuola (Campanini *et alii*, 2024, p. 259).

Elementi di interesse che qui riportiamo vanno dal focus intorno ai processi di apprendimento, alle ricadute sul piano dell'innovazione didattica, facendo ricorso a molteplici metodi di ricerca.

A partire dai monitoraggi effettuati durante lo svolgersi delle esperienze si sono andati a costruire specifici strumenti quali focus group, osservazioni sistematiche, interviste in profondità, questionari (sia per studenti, sia per docenti), diari di bordo (insegnanti, educatori, tirocinanti). Si è tenuto conto dei molteplici punti di vista, dalle relazioni di insegnanti, personale educativo o dell'Equipe pedagogica, all'ascolto e all'osservazione di bambini e bambine (Bertolini, 2023).

I dati raccontano come l'esperienza immersiva nel museo abbia generato:

- un importante coinvolgimento emotivo che assume le sembianze di valorizzazione della territorialità e dei suoi beni;
- una fattiva inclusività dell'esperienza anche a partire dalla valorizzazione di differenti stili di apprendimento;
- la comprensione di contenuti scientifici, storici, artistici "la cui memorabilità si lega alla dimensione spaziale, temporale, emotiva ed estetica dell'esperienza vissuta; ha dato inoltre stimolo a collegamenti con la vita reale, ha suscitato riflessioni di tipo metacognitivo e sulle relazioni tra diversi campi del sapere" (Campanini *et alii*, 2024, p. 257);
- la valorizzazione della modalità di espressione di ogni partecipante.

Interessanti le parole degli stessi docenti coinvolti, da cui emerge che

la proposta museale ha sotto più punti di vista offerto l'occasione di ripensare la progettazione didattica in termini di co-progettazione (anche interdisciplinare), di connessione di saperi e di significatività delle esperienze di apprendimento, di sostenibilità nel proporre attività su misura e sulla possibilità di mettere in campo la valutazione formativa laddove vengono sollecitate ed esercitate le competenze (Bertolini, 2024, p. 17).

Dai dati raccolti e dall'ascolto del personale docente è stata rilevata l'efficacia delle esperienze proposte sia sul piano dell'inclusione, sia nell'ottica della valorizzazione del gruppo educativo in termini di collegialità e di interdisciplinarità. “La progettazione didattica e ha corroborato convinzioni sulla fecondità del diretto contatto con il patrimonio culturale. Pur nella differenza dei contesti, l'incontro con la didattica museale ha stimolato riflessioni sui modi, sui tempi e sugli spazi del fare scuola” (*ibidem*).

Dall'analisi degli strumenti utilizzati emerge che l'esperienza, oltre a fungere da amplificatore nell'osservazione dei processi di apprendimento, ha portato cambiamenti sul piano dell'innovazione didattica e della progettazione. Per maggiori dettagli in merito alla metodologia della ricerca e della raccolta dei dati, che sono specifici per ogni distinta proposta, si rimanda alla bibliografia di riferimento in quanto per ragioni di spazio non è possibile darne esplicitazione in questa sede; tuttavia si sottolinea che la co-progettazione, trasversale ai progetti, è un elemento chiave reso possibile anche dalle particolare contingenza dentro cui le proposte sono nate (la chiusura e le limitazioni date dalla Pandemia Covid19). Le esigenze delle diverse parti sono state fondative nell'avvio di scambi di pratiche e saperi tra insegnanti e educatori museali così come nella costruzione di pratiche condivise a partire dalle quali, dato l'impatto favorevole, si sono costruite altre proposte alcune delle quali uscite dalla città per approdare in progetti di più ampio respiro.

4. Dalla città al territorio nazionale

A partire delle esperienze presentate in questo contributo le proposte di contaminazione tra aule e musei si sono sviluppate nella progettazione di un nuovo modello di rilevo nazionale ed europeo, delineato nel progetto di ricerca Erasmus Plus *Widespread School* rientrando in proposte educative e didattiche sotto il nome *Widespread Education* (Landi *et alii*, 2025; Damiani *et alii*, 2025). Con questo termine si raccolgono le esperienze di didattica curricolare svolte in maniera continuativa al di fuori degli istituti scolastici presso strutture legate al Patrimonio Culturale (materiale e immateriale).

In linea con le Raccomandazioni europee (2018), le Indicazioni nazionali (2012) e le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (2020), specifiche per il primo ciclo d'istruzione, ma anche con le Linee Guida in merito ai percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, relative alla Scuola Secondaria di II Grado (2019), le proposte qui presentate sembrano sottolineare il valore dell'incontro attivo con il patrimonio culturale, con le arti e le molteplici forme artistiche intese come strumenti privilegiati per conoscere e interrogare il mondo (Agenda 2030), così come per sperimentare l'identità europea in tutta la sua complessità. La ricerca pedagogica non può che guardare con interesse a queste esperienze che vedono, per riprendere il titolo del presente articolo, il Patrimonio culturale al centro della didattica tra aule e musei e, così, la sperimentazione e la realizzazione di nuovi ambienti di apprendimento a favore delle competenze chiave di cittadinanza. A partire dal paradigma legato all'idea di ambiente di apprendimento sono rintracciabili elementi legati all'innovazione didattica. Allo stesso tempo, la scuola diventa elemento promotore di esperienze di immersione in contesti museali in un'ottica inclusiva, sia sul piano dell'accessibilità e della diffusione, sia su quello della cura dell'infanzia come target cui prestare particolare attenzione a partire dal quale poter rendere il patrimonio culturale a misura di tutti e ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti, M. et alii (2023). Esperienze educative in natura: il potenziale degli ambienti esterni. In *Atelier scuola. Pedagogia, architettura e design in dialogo* (pp. 13-22). Parma: Junior.
- Bertolini C. et alii (2024). Il Delivery Museum: tra dentro e fuori la scuola per innovare la didattica. In G. Pastori, L. Zecca, F. Zuccoli, *Cantieri aperti e scuole in costruzione* (pp. 258-263). Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini C., Landi L., Landini M., Scipione R., Vezzani C., Zini M. (2024). *Pedagogicamente e didatticamente*. Pisa: ETS.
- Bortolotti A. et alii (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale – 22 tesi*, Milano: FrancoAngeli.
- Campanini R., Pelliciari C. (2020), “Musei Civici di Reggio Emilia: quando la scuola abita il museo”, IBC Informazioni, commenti, inchieste sui beni culturali, XXVIII, 1, www.rivista.ibc.region.emilia-romagna.it/xw-202001/xw-202001-a0017.
- Campanini et alii (2024). Nuovi spazi e nuovi tempi tra scuola e museo. In G. Pastori, L. Zecca, F. Zuccoli, *Cantieri aperti e scuole in costruzione. Alla ricerca di nuovi "modelli" e pratiche per una scuola democratica* (pp. 258-263). Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Consiglio Europeo (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Bruxelles: Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società (2020) (stipulata a Faro nel 2005).
- Dallari M. (2021). *La zattera della bellezza: Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*. Trento: Erickson.
- Damiani P. et alii (2025). For a sustainable idea of scuola diffusa (widespread school): Meanings, practices and characteristics. In Scuola democratica (ed.), *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola democratica. Education and/or Social Justice. Vol. 1: Cultures, Practices, and Change* (pp. 821-829), Associazione Per Scuola Democratica.
- Del Gobbo G., Torlone F., Galeotti G. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Roma: Aracne.
- Ferrara V. (2014). I musei come ambienti di apprendimento. *Bollettino Telematico dell'Arte*, 726, <http://www.bta.it/txt/a0/07/bta00726.htm>
- Guerra M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Hannafin M.J., Land S. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced, student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25, 167–202.
- Landi L. (2022). Una settimana al museo: un percorso di ricerca-formazione tra scuola primaria e museo. In A. La Marca, A. Marzano (eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills, Atti del convegno Nazionale SIRD* (Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022) (pp. 1046-1058). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Landi L., Jornet A., Esteban-Guitart M. (2025). Scuola Diffusa y educación ampliada como práctica socio-educativa para la inclusión.: Un estudio cualitativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 77-92.
- Landini A. (2022). La scuola che abita al museo: dall'emergenza all'immersione nella cultura, per innovare spazi e contesti dell'apprendimento. *IUL Research*, 3(6), 206–219.
- Landini A., Campanini, R., Pelliciari, C., (2021). Scuola In museo. In G.R.J. Mangione, G. Cannella, F. De Santis (eds.), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti*. I Quaderni della ricerca n. 59. Torino: Loescher.
- Mancaniello M. R., Marone F., Musaio M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante: per la promozione di un nuovo welfare urbano*. Roma: Mimesis.
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/
- Scarpini M., Landi L. (2023). PCTO al museo: orientarsi al futuro. In *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 273-275). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Scarpini M. (2025). Un patrimonio cultural para todos: la experiencia del Museo Táctil Estatal Homero en Italia. In A. Camargo, D. Manjarrés Compiladoras (eds.) *Diversidad e inclusión en educación*, Bogotà: Cátedra Doctoral.
- Zini A., Bertolini C., Landi L. (2025). Osservare la scuola in museo: una ricerca osservativa. *MeTis*, 15(1), 164-185.
- Zuccoli F. (2024). *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme di sapere*. Parma: Junior.

Valutazione formativa e feedback. Analisi di un'esperienza di laboratorio di Docimologia

Formative assessment and feedback. Analysis of a laboratory experience in docimology

Giuseppa Cappuccio

Full Professor of Experimental Pedagogy, Department of Psychological, Pedagogical, Exercise and Training Sciences, University of Palermo, giuseppa.cappuccio@unipa.it

Martina Albanese

Researcher of Experimental Pedagogy, Department of Psychological, Pedagogical, Exercise and Training Sciences, University of Palermo, martina.albanese@unipa.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Cappuccio G., Albanese M. (2025). Formative assessment and feedback. Analysis of a laboratory experience in docimology. *Pedagogia oggi*, 23(2), 127-135.

<https://doi.org/10.7346/PO-022025-15>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-15>

ABSTRACT

Although docimological research has rewritten assessment characteristics in favor of a formative rather than a purely measuring/summative approach (Scriven, 1967; Calonghi, 1971), in teaching practice there is a difficulty in translating the principles of formative assessment into action (Black, Wiliam, 1998; Heritage, 2021). This paper reports the results of an experiment carried out with 240 students undertaking the Docimology and Experimental Pedagogy course at the University of Palermo in the academic year 2024/2025, in which Biggs and Collis' SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes) taxonomy (1982) was applied. The workshop involved the use of three-level feedback forms (Hattie, Clarke, 2025). Pre-post test analysis and systematic observation revealed an improvement in student engagement, as well as an efficient co-construction of assessment criteria and authentic assessment tools designed to promote autonomous and shared learning, metacognition, and reflection.

Sebbene la ricerca docimologica abbia riscritto i connotati del fare valutativo in favore di un'accezione formativa e non meramente misurativa/sommativa (Scriven, 1967; Calonghi, 1971), si ravvisa nella prassi didattica una difficoltà nel tradurre in azione i principi della valutazione formativa (Black, Wiliam, 1998; Heritage, 2021). Il contributo riporta gli esiti di un'esperienza realizzata in seno al corso di Docimologia e Pedagogia Sperimentale dell'Università degli Studi di Palermo con 240 studenti nell'a.a. 2024/2025, in cui si è scelto di applicare la tassonomia SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes) di Biggs e Collis (1982). Il laboratorio ha previsto l'utilizzo di schede di feedback su tre livelli (Hattie, Clarke, 2025). Grazie all'analisi pre-post test e all'osservazione sistematica, si è osservato un miglioramento dell'*engagement* degli studenti, un'efficienza nella co-costruzione dei criteri di valutazione, nonché degli strumenti di valutazione autentica, atti a favorire l'apprendimento autonomo e condiviso, la metacognizione e la riflessione.

Keywords: formative assessment, feedback, laboratory teaching, peer feedback, SOLO Taxonomy

Parole chiave: valutazione formativa, feedback, didattica laboratoriale, peer-feedback, Tassonomia SOLO

Received: September 25, 2025

Accepted: November 8, 2025

Published: December 30, 2025

Credit author statement

Il contributo è frutto di un lavoro congiunto; tuttavia, Giuseppa Cappuccio è autrice della premessa, del par. 1 e 2 mentre Martina Albanese è autrice dei par. 3, 3.1, 3.2, 3.3.

Corresponding Author:

Giuseppa Cappuccio, giuseppa.cappuccio@unipa.it

Premessa

Nell'orizzonte dell'*Assessment For Learning* (Wiliam, 2011) il processo valutativo è co-costruito con gli studenti stessi e i processi e le strategie di insegnamento/apprendimento si fondano sui cardini della valutazione formativa e stimano il potenziale del feedback.

Nel contesto degli studi universitari, la valutazione formativa va oltre la misurazione delle conoscenze e contribuisce allo sviluppo di competenze essenziali quali il pensiero critico, la risoluzione dei problemi e il lavoro in team. Nei corsi di studio di laurea magistrale, la valutazione formativa assume particolare rilevanza per le esigenze specifiche di questo livello di istruzione, quali la promozione dell'autonomia e delle competenze di ricerca e deve essere più flessibile e personalizzata per rispondere alle specificità individuali degli studenti. Boud e Falchikov (2006) sostengono che la valutazione formativa non solo incoraggia l'apprendimento riflessivo, ma contribuisce anche in modo significativo allo sviluppo professionale degli studenti, preparando i futuri professionisti ad affrontare le sfide nelle rispettive discipline e ha un impatto positivo sulla motivazione, sulla permanenza e sul trasferimento dell'apprendimento, fattori essenziali per il successo accademico.

Nonostante la crescente rilevanza della valutazione formativa nei percorsi universitari, la sua efficace implementazione presenta sfide significative che non sono state ancora pienamente affrontate nella letteratura: rimane la limitata base di evidenze a sostegno di pratiche efficienti.

Al centro del processo di valutazione formativa c'è l'opportunità per gli studenti di migliorare i propri processi di apprendimento attraverso un feedback continuo, indipendentemente dal fatto che il loro lavoro sia formalmente valutato. Il feedback contribuisce in modo significativo alla qualità dell'esperienza degli studenti (Henderson, Phillips, 2015) e qualifica, allo stesso tempo, la prassi didattica (Hattie, Timperley, 2007; Boud, Molloy, 2013) permettendo al docente di sviluppare la propria competenza docimologica nella direzione di una comunicazione coscientemente pianificata.

A partire da tali riflessioni il contributo illustra i risultati di un intervento di valutazione formativa, realizzato durante il corso di Docimologia e Pedagogia Sperimentale dell'Università degli Studi di Palermo con 240 studenti nell'a.a. 2024/2025, in cui si è scelto di applicare la tassonomia SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes) di Biggs e Collis (1982).

1. La valutazione formativa e il feedback

Strategie di valutazione efficaci possono aiutare gli studenti a raggiungere il successo sia in contesti educativi sia in quelli accademici (Hattie, Timperley, 2007).

Sin dal suo esordio, tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso (Scriven, 1967; Bloom, Madaus, Hastings, 1971; Bloom, 1974), la valutazione formativa ha mutato il corso della prassi docimologica determinando una significativa inversione di rotta. Lungi dall'operare semplicistiche misurazioni delle capacità/abilità degli apprendenti, si è passati al consolidamento degli apprendimenti mediante lo sviluppo dell'autoregolazione, dell'autonomia, della riflessività degli studenti, nonché della competenza metacognitiva.

Le strategie di valutazione formativa svolgono un ruolo fondamentale nei processi di insegnamento e apprendimento quando sono profondamente integrate nelle strategie didattiche e influenzano continuamente le decisioni pedagogiche (Commissione Europea, Looney, Kelly, 2023).

Diversi studi, come quelli di Andersson e Palm (2017) e Kristiyanti, Santosa, Pratiwi (2021), concentrano la loro analisi sugli studenti, ma è altrettanto interessante e prezioso esplorare il punto di vista dei docenti sulla valutazione formativa che emerge essere una pratica fondamentale per promuovere un apprendimento profondo e significativo.

Nel contesto universitario, la valutazione promuove un apprendimento consapevole e responsabile attraverso una struttura sistematica e un processo di supporto continuo fornito dai docenti e offre agli studenti l'opportunità di visualizzare i propri progressi, identificare le aree di miglioramento e rafforzare il loro apprendimento autonomo (Cruzado Saldaña, 2022). L'autonomia e l'autoregolazione diventano una priorità e la valutazione formativa rappresenta uno strumento chiave per migliorare il rendimento continuo

in un ambiente formativo che richiede alti livelli di specializzazione e riflessione critica. Pertanto, negli studi universitari, la valutazione formativa non solo sostiene il progresso accademico, ma guida anche il miglioramento continuo e l'adattamento delle strategie didattiche per massimizzare l'apprendimento.

Infine, vale la pena notare che la valutazione formativa facilita anche lo sviluppo di competenze socio-emotive come l'empatia e la resilienza (Durlak *et alii*, 2011) e le competenze cooperative. Le attività di valutazione tra pari, in particolare, promuovono una comunicazione più efficace tra gli studenti, favorendo la collaborazione e la condivisione.

Una delle componenti essenziali di questo processo è il feedback, in cui la partecipazione attiva degli studenti gioca un ruolo cruciale, poiché influisce direttamente sui risultati dell'apprendimento (Van der Kleij, Adie, Cumming, 2019). Inoltre, un feedback immediato ed efficace è fondamentale per consentire agli studenti di riconoscere le proprie lacune e identificare le opportunità di miglioramento (Hattie, Timperley, 2007).

Il ruolo del feedback è fondamentale nel ciclo di valutazione formativa e sostiene sia l'apprendimento degli studenti sia la progettazione dei docenti. Attraverso questo processo, gli studenti acquisiscono preziose informazioni sui loro progressi di apprendimento e gli insegnanti ricevono un feedback continuo, in modo da perfezionare e migliorare le loro strategie didattiche (Hattie, 2013).

L'interazione costante tra docenti e studenti, attraverso un feedback dettagliato e orientato alla crescita, favorisce una motivazione sostenuta e un profondo impegno accademico.

In questo percorso diviene importante implementare il feedback tra pari per migliorare i processi e i risultati di apprendimento degli studenti. Tuttavia, la ricerca ha dimostrato che gli studenti hanno spesso difficoltà a fornire un feedback di alta qualità (Carless, Boud, 2018) e a elaborare e integrare il feedback dei colleghi nelle loro revisioni e necessitano di un ulteriore supporto didattico per sfruttare appieno il potenziale del *peer-feedback* (Wu, Schunn, 2020; Lui, Andrade, 2022).

2. Analisi di un'esperienza di laboratorio di Docimologia

A partire dai riferimenti teorici delineati, il contributo intende riportare gli esiti di un'esperienza di ricerca in laboratorio, realizzata in seno al corso di Docimologia e Pedagogia Sperimentale dell'Università degli Studi di Palermo con 240 studenti nell'a.a. 2024/2025. Per la costruzione dell'attività, si è scelto di applicare la tassonomia SOLO (*Structure of Observed Learning Outcomes*) di Biggs e Collis (1982), basata sulla valutazione dei progressi di apprendimento degli studenti che procede dalla comprensione a livello superficiale verso la profonda padronanza concettuale. In particolare, i due autori australiani distinguono quattro livelli di classificazione dei risultati di apprendimento che sono stati operazionalizzati nei quattro incontri laboratoriali: *unistructural*, *multistructural*, *relational*, *extended abstract*. Oltre alla tassonomia SOLO, per l'intera durata del laboratorio si sono utilizzati degli strumenti (descritti nei par. che seguono) che hanno funto da feedback costruiti a partire dalla classificazione su tre livelli di Hattie e Clarke (2025), atte a orientare gli studenti in itinere rispetto al raggiungimento degli obiettivi specifici fissati per ogni singolo incontro.

3. La metodologia usata: la tassonomia SOLO

La tassonomia SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcome*), ideata da John Biggs e Kevin Collis negli anni 1980, identifica cinque livelli che si caratterizzano in base ai processi cognitivi necessari per ottenerli; ogni livello, infatti, rappresenta una "costruzione parziale" (*partial construction*) che fa da base all'apprendimento successivo (Biggs, 2003). Grazie alla tassonomia, gli autori auspicano la corretta valutazione e l'adeguato supporto dei progressi di apprendimento degli studenti, che procedono dalla comprensione superficiale alla profonda padronanza concettuale. La tassonomia SOLO, in altre parole, invita gli educatori e i docenti a considerare i processi cognitivi interni degli studenti quando progettano gli interventi educativi previsti (Huang, Loid, Sung, 2024), ponendosi come valutazione non meramente misurativa/sommativa, ma basandosi sulla profondità e sulla complessità della comprensione dimostrata dalle risposte degli studenti.

I cinque livelli di padronanza sono: Pre-strutturale, Uni-strutturale, Multi-strutturale, Relazionale, Abstract esteso.

Il livello pre-strutturale (*the Pre-structural Level*) prevede che lo studente si trovi in una fase in cui probabilmente ha acquisito delle informazioni, ma le stesse risultano frammentarie, disorganizzate e non strutturate; dunque, slegate da qualsiasi *topic* o problema (Brabrand, Dahl, 2009; Putri, Mardiyana, Saputro, 2017).

Nel livello uni-strutturale (*the Uni-structural Level*) lo studente comincia ad acquisire delle informazioni che appaiono come singoli aspetti che creano connessioni semplici e ovvie (Brabrand, Dahl, 2009; Putri, Mardiyana, Saputro, 2017).

Il terzo livello è denominato multi-strutturale (*the Multi-structural Level*), perché lo studente è in grado di affrontare diversi aspetti di un oggetto di studio, ma questi vengono considerati in modo indipendente e non in relazione tra loro.

Giungendo al quarto livello, quello relazionale (*the Relational Level*), lo studente riesce a comprendere le relazioni tra diversi aspetti e inoltre intuisce come essi possano integrarsi per formare un insieme (Brabrand, Dahl, 2009). A ciò è possibile aggiungere che “*A student may thus have the competence to compare, relate, analyze, apply theory, explain in terms of cause and effect, etc*” (Putri, Mardiyana, Saputro, 2017).

Il quinto e ultimo livello, dell’abstract esteso (*the Extended Abstract Level*), prevede l’acquisizione della competenza per generalizzare, formulare ipotesi, criticare, teorizzare, ecc. Dunque, lo studente riesce a percepire la struttura dei concetti, ad analizzare gli stessi da prospettive diverse e a trasferire le idee in nuovi ambiti (Brabrand, Dahl, 2009).

Considerando la progressione ciclica e stadiale dell’apprendimento generata dagli autori australiani di cui si è appena discusso, è facile notare come i primi livelli comportano dei miglioramenti prettamente quantitativi, in quanto lo studente è in grado di affrontare dapprima un singolo aspetto (livello 1 e 2) e poi più aspetti (livelli 2 e 3). Invece, nei livelli avanzati i miglioramenti diventano qualitativi (livello 3, 4 e 5), perché lo studente non solo riesce a integrare informazioni fino a creare una struttura, ma riesce anche a generalizzare e a gestire informazioni in vesti nuove (Brabrand, Dahl, 2009).

Biggs (2003) e colleghi hanno formulato un insieme di verbi annessi al modello SOLO per enfatizzare le abilità acquisibili per ciascun livello.

Tab. 1: Esempi di verbi SOLO (adattato da Biggs, 2003, p. 48)

Quantitativi		Qualitativi	
SOLO 2	SOLO 3	SOLO 4	SOLO 5
- <i>paraphrase</i>	- <i>combine</i>	- <i>analyze</i>	- <i>theorize</i>
- <i>define</i>	- <i>classify</i>	- <i>compare</i>	- <i>generalize</i>
- <i>identify</i>	- <i>structure</i>	- <i>contrast</i>	- <i>hypothesize</i>
- <i>count</i>	- <i>describe</i>	- <i>integrate</i>	- <i>predict</i>
- <i>name</i>	- <i>enumerate</i>	- <i>relate</i>	- <i>judge</i>
- <i>recite</i>	- <i>list</i>	- <i>explain causes</i>	- <i>reflect</i>
- <i>follow (simple) instructions</i>	- <i>do algorithm</i>	- <i>apply theory (to its domain)</i>	- <i>transfer theory (to new domain)</i>
	- <i>apply method</i>		

3.1 Il laboratorio SOLO Feedback

Il laboratorio di docimologia “SOLO Feedback” ha avuto una durata di 16 ore e si è svolto in seno al corso di Scienze della Formazione Primaria, dell’Università degli Studi di Palermo per gli studenti frequentanti la materia Pedagogia Sperimentale e Docimologia e il laboratorio durante il secondo semestre dell’A.A. 2024/2025.

L’obiettivo generale dell’intervento è stato: sviluppare competenze teorico-pratiche di valutazione formativa, con un focus sull’uso efficace del feedback per migliorare l’apprendimento.

I destinatari dell’intervento sono stati 240 studenti/esse delle sedi di Palermo e Agrigento. L’età media

dei partecipanti è di 23,77 anni, il 94,7% è di sesso femminile e il 5,3% è di sesso maschile. Tutti hanno seguito la parte teorica sui contenuti del laboratorio (valutazione formativa, tipologie di feedback, tassonomia SOLO, co-costruzione dei criteri di successo e di valutazione) durante le lezioni calendarizzate prima degli incontri laboratoriali.

Le attività svolte sono state condensate in quattro incontri dalla durata di quattro ore ciascuno. Essi sono stati progettati rispecchiando il modello SOLO. A seguire il cronoprogramma e gli obiettivi specifici delle attività. Il rispetto delle scadenze e il controllo dei prodotti realizzati alla fine di ciascuna fase di seguito elencata ha garantito l'osservazione sul raggiungimento del livello della tassonomia SOLO.

- Attività laboratorio 1:
 - obiettivo specifico: effettuare una ricerca individuale per individuare 5 rubriche valutative e 5 compiti autentici disponibili online; collaborare in gruppo per selezionare complessivamente 10 rubriche; identificare i concetti di base;
 - pre-test “Questionario sulla didattica laboratoriale, valutazione formativa e feedback”;
 - *desk research* - gli studenti individualmente cercano cinque rubriche e cinque compiti autentici presenti sul web (livello 1 SOLO pre-strutturale);
 - in gruppo gli studenti selezionano 10 rubriche per gruppo (livello 2 SOLO uni-strutturale).
- Attività laboratorio 2:
 - obiettivo specifico: combinare i criteri di valutazione co-costruiti con quelli predefiniti e valutare le rubriche e i compiti trovati;
 - gli studenti, a partire da due strumenti di valutazione forniti (schema di valutazione della rubrica e schema di valutazione del compito autentico) prima in forma individuale e poi in forma collettiva, riflettono sulla esaustività dei criteri di valutazione presenti negli strumenti e ne creano altri (almeno due per ogni area) da integrare (livello 3 SOLO multi-strutturale);
 - gli studenti, dopo aver creato i criteri, con gli stessi valutano le rubriche utilizzando un file Excel preimpostato attraverso una scala da 1 a 5 per la sistematizzazione dei dati.
- Attività laboratorio 3:
 - obiettivi specifici: costruire una rubrica di valutazione e un compito autentico, applicando la teoria ed esplicitando le scelte fatte;
 - gli studenti creano le rubriche e i compiti autentici grazie agli schemi forniti (schema di costruzione della rubrica di valutazione e schema di costruzione del compito autentico) (livello 4 SOLO relazionale).
- Attività laboratorio 4:
 - obiettivo specifico: usare il feedback tra pari, riflettere e operare una revisione migliorativa dei prodotti;
 - gli studenti, in gruppo, utilizzando Padlet, partecipano ad una sessione di valutazione tra pari delle rubriche utilizzando una scheda di feedback (livello 5 SOLO astratto-esteso);
 - sulla base dei commenti ricevuti e sulla base della scheda di feedback gli studenti fanno la revisione dei propri prodotti;
 - post-test “Questionario sulla didattica laboratoriale, valutazione formativa e feedback”.

3.2 Gli strumenti utilizzati

Gli strumenti utilizzati in seno al laboratorio sono stati:

- check-list per l'osservazione dei gruppi:
 - ogni gruppo ha eletto un capogruppo che ha assunto la funzione di osservatore dei gruppi e interlocutore con i tutor d'aula per la rilevazione di problematiche e dubbi;
 - la check-list ha analizzato le aree: partecipazione e contributo individuale, comunicazione e interazione, gestione del tempo, relazioni interpersonali, orientamento agli obiettivi;

- schema per la costruzione delle rubriche e dei compiti autentici;
- scheda di valutazione delle rubriche e dei compiti autentici:
 - la scheda di valutazione delle rubriche ha previsto criteri di valutazione rivolti alle seguenti aree: dimensioni, criteri, indicatori e livelli. La scheda di valutazione dei compiti autentici ha previsto criteri per le seguenti aree: traguardo/i di competenza correlato, obiettivi educativi, contesto formativo, consegna operativa, tempi e fasi del lavoro, prodotto atteso (vincoli di prodotto), rubrica di valutazione;
- scheda di feedback per la valutazione tra pari:
 - questo strumento è stato costruito a partire dalla classificazione su tre livelli fatta da Hattie e Clark (2025):
 1. Feedback di Primo Livello – Informazioni sul compito e sul prodotto. Finalità: fornire indicazioni concrete, correggere errori, rafforzare conoscenze per migliorare la qualità del prodotto e colmare lacune evidenti;
 2. Feedback di Secondo Livello – Riflessivo sul processo. Finalità: analizzare come il compito è stato svolto, migliorare strategie per sviluppare consapevolezza del processo e ottimizzare il modo di apprendere;
 3. Feedback di Terzo Livello – Autovalutazione, autonomia, motivazione. Finalità: stimolare consapevolezza, autoregolazione, attivazione del feedback reciproco per rendere lo studente protagonista del suo apprendimento.

3.3 *Discussione finale dei risultati*

L'utilizzo della check-list per l'osservazione sistematica ha offerto agli studenti uno strumento efficace per monitorare in itinere lo sviluppo del processo, consentendo di raccogliere evidenze puntuali sulle diverse aree considerate. L'analisi dei dati ha mostrato come la partecipazione e il contributo individuale siano stati generalmente costanti (partecipazione attiva = 86%), anche se con livelli di intensità variabile (picchi +20% nelle revisioni, -15% nelle fasi operative), i quali potrebbero indicare che le fasi più routinarie o meno "stimolanti" richiedono un maggior presidio motivazionale.

La comunicazione e l'interazione hanno favorito un confronto costruttivo: il 72% dei messaggi qualitativi analizzati presenta contenuti costruttivi, e il livello di collaborazione percepita rilevata grazie al post test è elevato: $M = 4,3$ su 5 e le segnalazioni di conflitto risultano inferiori al 10%.

La gestione del tempo è emersa come area critica, con alcune difficoltà nel rispettare le scadenze: solo il 68% delle scadenze è stato rispettato, con un ritardo medio di circa quattro giorni.

L'orientamento agli obiettivi ha garantito una direzione chiara al lavoro di gruppo, contribuendo a mantenere la coerenza progettuale, così come emerso dall'indice di chiarezza percepita del post test = 4,4 su 5.

Infine, con riguardo alla funzione regolativa e formativa: gli indici di consapevolezza comportamentale del post test mostrano un incremento da 3,2 a 4,1 e l'indice di efficacia collaborativa da 3,5 a 4,3, indicando un miglioramento significativo, a conferma del valore degli strumenti di riflessione e auto-regolazione utilizzati.

La costruzione delle rubriche e dei compiti autentici è stata guidata dagli schemi progettuali forniti, che hanno offerto un quadro di riferimento chiaro e strutturato. L'uso di tali schemi ha permesso agli studenti di organizzare il lavoro in fasi coerenti. Inoltre, la co-progettazione dei criteri di valutazione ha rappresentato un momento centrale: discutere e definire insieme i criteri ha favorito un maggiore allineamento tra obiettivi formativi, modalità di svolgimento del compito e strumenti di valutazione. Il confronto in plenaria ha mostrato che oltre l'80% dei partecipanti ha percepito questa attività come utile per comprendere in modo più profondo le dimensioni qualitative dell'apprendimento atteso. Questo processo partecipativo ha stimolato riflessioni condivise, incrementato la consapevolezza sugli aspetti qualitativi attesi e orientato la costruzione dei prodotti verso standard comuni e più rigorosi. Ciò ha favorito un incremento della consapevolezza valutativa (da 3,3 a 4,2 su scala Likert nel pre-post test). In questo modo, rubriche e compiti hanno assunto una funzione non solo valutativa, ma anche formativa e orientativa per l'apprendimento.

Per quanto riguarda la co-costruzione dei criteri di valutazione nello specifico, è possibile affermare che i gruppi sono stati in grado di creare i criteri di valutazione per ciascuna area mostrando un elevata comprensione sia rispetto la formulazione del criterio sia rispetto la coerenza tra il criterio e l'area di riferimento.

Nella tabella a seguire si inseriscono alcuni casi esemplificativi di successo e alcuni casi di imprecisione nella formulazione che sono stati, peraltro, oggetto di feedback in aula da parte del docente.

Tab. 2: *Risultati della co-costruzione dei criteri*

Strumento	Area	Criterio	
		Esempio di successo	Esempio di criticità
Rubrica	Dimensioni	<ul style="list-style-type: none"> – Sono coerenti con gli obiettivi di apprendimento; – sono comunicate agli studenti. 	Sono facilitate, accessibili e comprensibili da tutti i destinatari senza barriere linguistiche.
	Criteri	<ul style="list-style-type: none"> – Sono in numero adeguato rispetto ai traguardi di competenza; – descrivono ciò che si vuole misurare. 	<ul style="list-style-type: none"> – Permettono di distinguere diversi livelli di competenza in modo chiaro; – sono validati attraverso confronti con altri strumenti di valutazione.
	Indicatori	<ul style="list-style-type: none"> – Sono misurabili e osservabili per una valutazione oggettiva; – rilevano evidenze osservabili in termini di comportamenti. 	<ul style="list-style-type: none"> – Accuratezza nella terminologia facilitano la raccolta di dati per un'analisi longitudinale del progresso; – coprono tutte le aree di valutazione appropriate.
	Livelli	<ul style="list-style-type: none"> – Consentono di distinguere le diverse prestazioni attese; – forniscono un feedback utile per il miglioramento. 	<ul style="list-style-type: none"> – Sono applicabili in diversi contesti e situazioni di apprendimento; – garantiscono coerenza con gli obiettivi di apprendimento e il contesto di valutazione.
Compito autentico	Traguardo/i di competenza	Favoriscono l'integrazione tra diverse discipline e ambiti di apprendimento.	<ul style="list-style-type: none"> – Sono articolati in modo progressivo rispetto ai livelli di apprendimento; – sono definiti in modo misurabile e osservabile.
	Obiettivi educativi	<ul style="list-style-type: none"> – Sono differenziati in base ai bisogni educativi speciali; – favoriscono lo sviluppo di competenze trasversali (collaborazione, autonomia, creatività). 	Sono coerenti con le esigenze degli alunni.
	Contesto formativo	<ul style="list-style-type: none"> – Considera le risorse e gli strumenti disponibili nella scuola; – tiene conto della dimensione inclusiva e dell'accessibilità. 	<ul style="list-style-type: none"> – È coerente con le metodologie didattiche adottate; – applicazione delle conoscenze teoriche.
	Consegna operativa	<ul style="list-style-type: none"> – Prevede esempi o modelli di riferimento per facilitare la comprensione; – permette agli studenti la personalizzazione del compito in base ai propri interessi. 	<ul style="list-style-type: none"> – Favorisce la collaborazione e il lavoro di gruppo permette una valutazione autentica delle competenze; – risponde in maniera completa e pertinente alla richiesta del compito.
	Tempi e fasi del lavoro	<ul style="list-style-type: none"> – Sono realistici e adeguati alla complessità del compito; – sono previsti momenti di revisione e di feedback lungo il percorso. 	<ul style="list-style-type: none"> – Prevede criteri di originalità e creatività nella realizzazione; – è adeguato all'età e alle competenze degli alunni.

La scheda di feedback per la valutazione tra pari, che ha guidato la sessione finale di *peer-feedback*, ha permesso di mettere in evidenza punti di forza e aspetti migliorabili sia nelle rubriche di valutazione che nei compiti autentici creati dagli studenti. Grazie alla sezione relativa al feedback di primo livello sono emerse osservazioni utili e molto concrete: oltre il 70% dei revisori ha fornito osservazioni pertinenti e di natura operativa, segnalando criticità legate soprattutto alla completezza e chiarezza delle sezioni. La coerenza tra consegna e criteri della rubrica è stata generalmente rispettata, seppur con la necessità di correggere dettagli e riformulare alcuni indicatori (affinché risultassero osservabili e misurabili). La sezione

relativa al feedback di secondo livello ha favorito una riflessione sul processo: il 65% degli studenti ha riconosciuto strategie di pianificazione efficaci, ma anche la necessità di una più equilibrata distribuzione dei tempi e dei passaggi operativi, evidenziando la consapevolezza del carico cognitivo nella gestione del compito complesso. Infine, la terza sezione, relativa al feedback di terzo livello ha stimolato un atteggiamento di autovalutazione, invitando i pari a riconoscere i propri punti di forza (chiarezza dei criteri, motivazione e coinvolgimento) e le aree da consolidare (precisione terminologica, completezza dei compiti). L'indice di consapevolezza autovalutativa del pre-post test è cresciuto in media da 3,4 a 4,2 su scala Likert, segnalando un miglioramento significativo. Complessivamente, la valutazione tra pari ha agito come dispositivo formativo, rafforzando la capacità critica, la qualità argomentativa del feedback e la motivazione al miglioramento.

Riferimenti bibliografici

- Andersson C., Palm T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and instruction*, 49: 92-102.
- Biggs J. B. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and learning in higher education: New trends and innovations*, 2(4): 13-17.
- Biggs J. B., Collis K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. New York: Academic Press.
- Black P., Wiliam D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.
- Bloom B. S. (1974). Time and learning. *American psychologist*, 29(9): 682.
- Bloom B. S., Hastings T., Madaus G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boud D., Falchikov N. (2006). Aligning assessment with long term learning. *Assessment & evaluation in higher education*, 31(4): 399-413.
- Boud D., Molloy E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & evaluation in higher education*, 38(6): 698-712.
- Brabrand C., Dahl B. (2009). Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*, 58(4): 531-549.
- Calonghi L. (1971). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Carless D., Boud D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & evaluation in Higher Education*, 43(8): 1315-1325.
- Commissione Europea, Looney J., Kelly G. (2023). *Valutare le competenze degli studenti: politiche e pratiche a sostegno di un'istruzione inclusiva di successo*. Uff. Pubbl. UE.
- Cruzado Saldaña J. J. (2022). La valutazione formativa nell'istruzione. *Comuni@cción* 13(2): 149–160. doi: 10.33595/2226-1478.13.2.672
- Durlak J. A. et alii (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta analysis of school based universal interventions. *Child development*, 82(1): 405-432.
- Hattie J. (2013). Qual è la natura delle prove che fanno la differenza nell'apprendimento? *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2): 6–21.
- Hattie J., Clarke S. (2025). *Il feedback in classe. Oltre la cultura del voto*. Trento: Erickson.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1): 81-112.
- Henderson M., Phillips M. (2015). Video-based feedback on student assessment: Scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1): 51-66.
- Heritage M. (2021). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Huang W. D., Loid V., Sung J. S. (2024). Reflecting on gamified learning in medical education: a systematic literature review grounded in the Structure of Observed Learning Outcomes (SOLO) taxonomy 2012-2022. *BMC medical education*, 24(1): 20.
- Kristiyanti K. L., Santosa M. H., Pratiwi N. P. A. (2021). Students' perception towards the implementation of online formative assessment in English learning. *SAGA: Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(2): 101-112.
- Lui A. M., Andrade H. L. (2022). The next black box of formative assessment: A model of the internal mechanisms of feedback processing. *Frontiers in Education*, 7: 751548. Frontiers Media SA.
- Putri U. H., Mardiyana M., Saputro D. R. S. (2017). How to Analyze the Students' Thinking Levels Based on

- SOLO Taxonomy?. *Journal of physics: Conference series*, 895(1): 012031. IOP Publishing.
- Scriven M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Van der Kleij F. M., Adie L. E., Cumming J. J. (2019). Una meta-analisi del ruolo degli studenti nel feedback. *Int. J. Educ. Res.*, 98: 303-323. doi: 10.1016/j.ijer.2019.09.005
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation*, 37(1): 3-14.
- Wu Y., Schunn C. D. (2020). When peers agree, do students listen? The central role of feedback quality and feedback frequency in determining uptake of feedback. *Contemporary Educational Psychology*, 62: 101897.

Effetti inclusivi di un programma di otto settimane per lo sviluppo della competenza alfabetica-funzionale nel primo ciclo d'istruzione

Inclusive effects of an eight-week pilot program to teach literacy competence in primary and lower secondary school

Maurizio Gentile

Associate Professor of Didactics and Special Pedagogy, Department of Human Sciences, LUMSA University, m.gentile@lumsa.it

OPEN  ACCESS



Double blind peer review

Citation: Gentile M. (2025). Inclusive effects of an eight-week pilot program to teach literacy competence in primary and lower secondary school. *Pedagogia oggi*, 23(2), 136-144.
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-16>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-16>

ABSTRACT

This study discusses a project conducted in Italy during the 2023/2024 school year, that entailed the implementation and evaluation of an eight-week pilot program of integrated literacy activities (ILA). The model aims to enhance literacy competence among primary and lower secondary school students. The program addresses the multidimensional nature of literacy, recognising the reciprocal and complementary relationship between reading and writing skills. ILA were implemented in five schools across three different social contexts (*urban/small cities, suburban, and rural*), including three categories of students officially recognised as having *learning disabilities and disabilities*, and a *migration background*. The analyses revealed significant improvements in the quality and complexity of text production, consistent across various contexts and diverse student profiles. Students with SEN and those who initially exhibited lower text comprehension and production skills showed significant progress, highlighting the inclusive effect of the program. No statistically significant changes were observed in comprehension scores.

Lo studio discute un progetto condotto durante l'anno scolastico 2023/2024, volto a implementare e valutare un programma pilota di otto settimane di *attività integrate per la lettura e la scrittura* (AILS). Il modello mira a migliorare la competenza alfabetica funzionale tra gli studenti delle scuole primarie e secondarie di primo grado. Il programma è fondato sulla relazione reciproca tra le abilità di lettura e scrittura. La ricerca ha coinvolto cinque scuole appartenenti a tre diversi contesti sociali (urbani, suburbani e rurali), includendo studenti con difficoltà di apprendimento e disabilità certificate, e di cittadinanza non italiana. Le analisi hanno rivelato miglioramenti significativi nella qualità e nella complessità della produzione dei testi, trasversali ai vari contesti e profili individuali. Gli studenti con BES e con un livello iniziale di competenza più bassa hanno ottenuto progressi significativi, evidenziando l'effetto inclusivo del programma. Non sono stati osservati cambiamenti statisticamente significativi nei punteggi di comprensione.

Keywords: literacy competence, reading comprehension, writing, inclusion, quasi-experiment

Parole chiave: competenza alfabetica-funzionale, lettura-comprensione, scrittura, inclusione, quasi-esperimento

Received: September 29, 2025
Accepted: November 7, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Maurizio Gentile, m.gentile@lumsa.it

1. Introduction

Literacy competency is the capacity to understand, express and interpret ideas, feelings, facts and opinions, both orally and in writing, using different types of materials and disciplines. It includes the ability to communicate effectively and creatively and is crucial for future language learning and interaction. It can develop in the mother tongue, the school language, or the official language of a country or region (Council of Europe, RACC, 2018/C 189/01). For reading and writing, competence is based on several aspects, including knowledge and understanding of written texts, vocabulary, functional grammar, and linguistic functions.

The framework proposed by the EU RACC 2018 encourages the integration of reading and writing, seen as closely related skills due to their common bases, including comprehension, textual production, background knowledge, and textual structures (Fitzgerald, Shanahan, 2000; Kintsch, 2013; Meyer, Ray, 2017). Studies show that writing on read texts improves comprehension, particularly when the writing focuses on analysis and synthesis (Graham, Hebert, 2011). The integration of these tasks is also effective for developing basic language skills and decoding (Snowling, Hulme, 2005), as evidenced by research on various school populations (Cho, Brutt-Griffler, 2015; Turcotte, Caron, 2020).

The article proposes the results of an eight-week program of integrated activities for reading and writing. We studied the effects of the program by comparing the scores obtained by pupils before and after the intervention. The following factors were examined: comprehension and production of the text, value attributed to reading and writing, and self-efficacy as readers and authors. The research questions were as follows:

- RQ1: Are there any differences in terms of increased scores in comprehension and text production after the eight-week intervention?
- RQ2: After the intervention, can it observe any differences in the perception of oneself as readers and authors of writings and in the value attributed to reading and writing?
- RQ3: To what extent do students with lower scores on cognitive tests improve their abilities after eight weeks, compared to peers with higher cognitive scores?
- RQ4: At the end of the intervention, what correlations are observed between the scores of the cognitive tests and the non-cognitive factors detected in the study?

2. Method

The study involved five schools, geographically distributed across the provinces of Rieti, Rome, and Latina, with a total of 22 experimental teachers and 320 pupils from 11 fifth-grade classes in primary school and eight third-grade classes in lower secondary school.

The project was divided into three phases. PHASE I and II were dedicated to the professional development of teachers, while PHASE III focused on the application of the integrated reading-writing program in the classroom, monitoring activities, and providing support to teachers, as well as evaluating the program's effects. The monitoring carried out in PHASE III indicated that the total time dedicated to the program in the five schools was 590 hours, with an average of 4.5 hours per week per teacher (Stragapede *et alii*, 2024).

2.1 Teaching strategies and toolkit

We proposed a mix of text and teaching strategies. The *text strategies* were borrowed from the work of Poletti and Pognante (2022) and aimed to support reading integrated with writing activities throughout experimentation. They are the notebook, the graphic organisers, and the short writings. To these the following *pedagogical components* have been added to the program: principles and techniques of formative assessment (Gentile, 2019); student-centered learning (Marzano *et alii*, 2001); principles and techniques of active and cooperative learning (Gentile, Chiappelli, 2016); integrated reading and writing approaches

(Teruggi, 2019; Gonnelli, Minuto, 2021; Poletti, Pognante, 2022); presentation of the neuro-cognitive correlates underlying the processes of reading, comprehension and writing (Cornoldi, 2023); evaluation of psycho-social factors related to learning (Gentile, Pisanu, 2023).

Based on these teaching and learning components, we have developed a toolkit comprising eight weeks of integrated activities for primary school and eight for middle school, accompanied by independent reading and rewriting of a text as weekly homework.

2.2 Context and participants

The study involved a total of 320 pupils from 19 classes in 5 schools across three provinces: Latina, Rieti, and Rome. The final analyses were carried out on a valid sample of 271 subjects since absences during administration and misalignments in the two surveys were considered (pupils absent in pre-test but absent in post-test and vice versa). Females comprised 49.1% of the sample, while males represented 50.9%, distributed across 11 primary classes and eight lower secondary classes. The neurotypical students were 78.6%, while students with learning disabilities were 8.1%, with an official decision of disability corresponding to 7.4%, and a migrant background to 5.9%.

It is well known that context can exert an influence on school performance (Agrusti, Asquini, Vannini, 2024); therefore, we considered it essential to check for any changes in the results, considering the differences in context. For this reason, the schools have been classified according to the degree of urbanisation of the territorial context to which they belong: "Urban", "Small cities and suburbs" or "Rural area".

2.3 Research design

The evaluation of the program's effects was conducted using a quasi-experimental single-group design, with two surveys administered (PRE/POST, October 2023/December 2023). Dependent variables (DVs) have been grouped into three general dimensions:

- DV 1 – Assessment of reading comprehension competence (aggregate score of correct answers);
- DV 2 – Evaluation of the competence of the text production (complexity, quality, productivity);
- DV 3 – Self-perception as readers/writers, perception of the value of reading/writing.

The reading and writing tests were counterbalanced between classes in the pre-test and post-test phases. Half of the classes took the narrative reading test during the pre-test and the informative reading test during the post-test, while the other half followed the reverse order. The same scheme was applied for the writing tests. This measure aimed to reduce the likelihood of bias related to the sequence of administrations.

The tests were conducted in the same order for all participants, and each test began only after everyone had completed the previous test. All data were collected in the classrooms under the supervision of two examiners involved in the project and the reference teacher. The administration of the tests took about 60 minutes.

2.4 Measures

All measures presented below were detected in both the pre-test and post-test phases, allowing for comparisons of changes following the educational intervention.

To assess *text comprehension*, two standardised tests were selected, one for each school grade, from the MT 3-4-5 package for primary school (Cornoldi, Colpo, Caretti, 2017a) and the MT 1-2-3 Kit for lower secondary school (Cornoldi, Colpo, Caretti, 2017b). A z-score ($z = (x - \mu) / \sigma$) was calculated for each student, where x represents the total score obtained (i.e. the sum of the correct answers), the sample mean and σ the standard deviation provided by the norms. This method of evaluation enabled the ranking of

students' performance against the sample average: scores below zero indicated below-average performance, while positive scores indicated above-average performance. Conventionally, performance below two standard deviations from the mean was considered significantly critical and indicative of difficulty in reading comprehension.

Regarding *text production*, the students were asked to write an expository essay based on two assignments specifically designed for each school level (Limpio, Alves, Connely, 2017). Assignment 1: "Do you think pupils should do their homework every day? Justify your answer." Assignment 2: "Do you think pupils should do extracurricular activities every day? Justify your answer." Students had 10 minutes to complete the test. Again, one of the two tracks was administered in the pre-test and the other in the post-test, with a counterbalance of the order of administration between classes. The texts produced were evaluated according to various parameters, including productivity, complexity and text quality. Productivity was measured in terms of the number of words and clauses, while complexity was assessed through specific structural elements: a) presence or absence of an introduction (1 if present, 0 if absent); b) number of reasons, i.e. reasons in support of the central thesis; c) number of elaborations, i.e. insights provided in support of the reasons; d) presence/absence of conclusion (1 if present, 0 if absent). This procedure follows the description in previous studies assessing textual complexity (Limpio, Alves, Connely, 2017). Finally, the quality of the text was evaluated based on two main parameters: the overall impression of the text and the relevance and richness of the vocabulary used. Both aspects were measured on a scale of 1 to 5, with 1 indicating low quality or poor use of vocabulary and 5 indicating high quality or rich and relevant use of vocabulary (Cornoldi, Ferrara, Re, 2022). The evaluation of the texts was conducted by two examiners, who discussed and agreed on the scores to be assigned to each parameter to ensure consistency and reliability in the evaluation.

For *self-perception as readers/writers, and the value of reading/writing*, a self-report questionnaire adapted by existing scales in the literature ("Me and My Reading Profile") was used (Marinak *et alii*, 2015). The items identified required participants to answer on a scale of 1 to 3, differentiated by question, where 1 indicates a low value and 3 a high value ("Learning to read is... / Learning to write is" "1 = Not very important", "2 = Somewhat important", "3 = Very important"). The items dedicated to self-efficacy are inspired by a tool used by Shell and colleagues (1995) and adapted to the classroom context ("I feel able to read and understand school texts", "I feel able to write invented stories"). Students rated their capability in performing reading or writing tasks on a 4-point Likert scale, with 1 representing "not at all capable" and 4 representing "very capable".

2.5 Analysis strategy

The statistical analysis was conducted in four phases. First, a linear mixed model was used for each DVs. Pre-test/post-test results were treated as fixed effects, while participants were treated as random effects. This approach allows for the control of individual variations between subjects, isolating the effect of the two surveys on DVs. Subsequently, an ANOVA was conducted to obtain the values of F and p , aiming to determine the statistical significance of the fixed effect on each dependent variable.

A further level of analysis involved the inclusion of predictive variables such as school level ("Primary school" *versus* "Secondary school"), students' profile ("Students with SEN – WSES" *versus* "Students without SEN – WOBES") and grade of urbanisation ("Cities", "Small towns and suburbs", "Rural areas"), also including the interaction between DVs and predictors. These interactions were calculated to assess whether the improvement is generalisable for all students, regardless of school grade, individual profile, and social context. The results are expressed in terms of *F-values* derived from hierarchical models.

Subsequently, a cluster analysis (k-means) based on the scores of the pre-test cognitive performances was conducted to identify groups of students with different levels of competence. The comparison between groups was conducted in the post-test assessment using the same linear models to observe differences and any improvements based on the initial level of competence.

Finally, a correlation analysis (Pearson's r) made it possible to understand the covariations between cognitive results and self-perception, as well as reading/writing, detected in the post-test phase, to explore the associations between the different areas of competence and noncognitive factors.

3. Results

Table 1 presents the means and standard deviations for the DVs considered, illustrating the results obtained in both the pre-test and post-test phases.

The results related to *reading comprehension* did not show a statistically significant improvement between the pre-test and post-test. On the contrary, in the *text production*, statistically significant results were achieved by comparing the differences in the two distributions using the mixed linear model. The pupils showed a significant improvement in the quality of the texts produced after the intervention. There was an increase in overall impression ($F = 42.67, p < 0.001$) and vocabulary quality ($F = 22.49, p < 0.001$). Textual complexity indices also showed improvements. In detail, a greater number of students were able to formulate coherent and structured conclusions in their texts ($F = 4.51, p > 0.05$).

Tab. 1: *Differences between pre and post-test outcomes: means and standard deviation*

		N = 271	
		Pre-test	Post-test
		M (DS)	M (DS)
Comprehension		-0.618 (1.05)	-0.723 (1.02)
Measures of text quality and complexity			
<i>Overall impression</i>		3.12 (0.90)	3.50 (0.87) ***
<i>Vocabulary</i>		3.16 (0.9)	3.45 (0.84) ***
<i>Coherent conclusions</i>		0.30 (0.56)	0.40 (0.64) *
Self-efficacy			
<i>As reader</i>		2.93 (0,531)	2.98 (0,555) *
<i>As writer</i>		2.91 (0,55)	2.98 (0,54) *

*** $p < 0.001$ - * $p < 0.05$

For each of the variables examined, these results confirm that the improvement was independent of school level (primary *versus* secondary), individual profile (WSEN *versus* WOSEN) and context (urban, small cities and suburban, rural).

Regarding self-perception, specifically the self-efficacy, the results show that both as readers and as text writers, pupils feel significantly more effective after the intervention (respectively, $F = 4.18, p < 0.05$ and $F = 4.91, p < 0.05$). Increased self-efficacy was observed in all student groups, regardless of grade level, profile, or context.

Instead, a composite and nuanced picture is presented in relation to the complexity and quality of the texts. Although there are no statistically significant values, WSEN students benefit from the intervention, showing improvements in both the quality (e.g., global impression, vocabulary) and complexity (e.g., presence/absence of conclusions) of the texts produced (Fig. 1a, b). For example, the increase in WOSEN classmates in vocabulary is equal to 0.29 points, a statistically significant value ($F = 14.20, p < 0.001$), just as, although both groups have grown in the quality of the texts, the WOSEN pupils improve by 0.40 points compared to the pre-test ($F = 25.1, p < 0.001$).

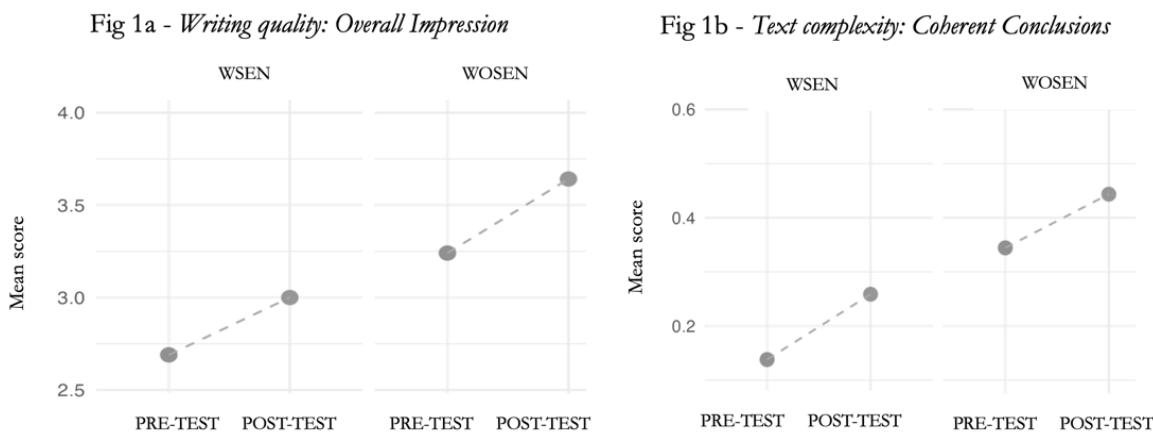


Fig. 1: Differences between students with SEN (WSEN) and without SEN (WOSEN)

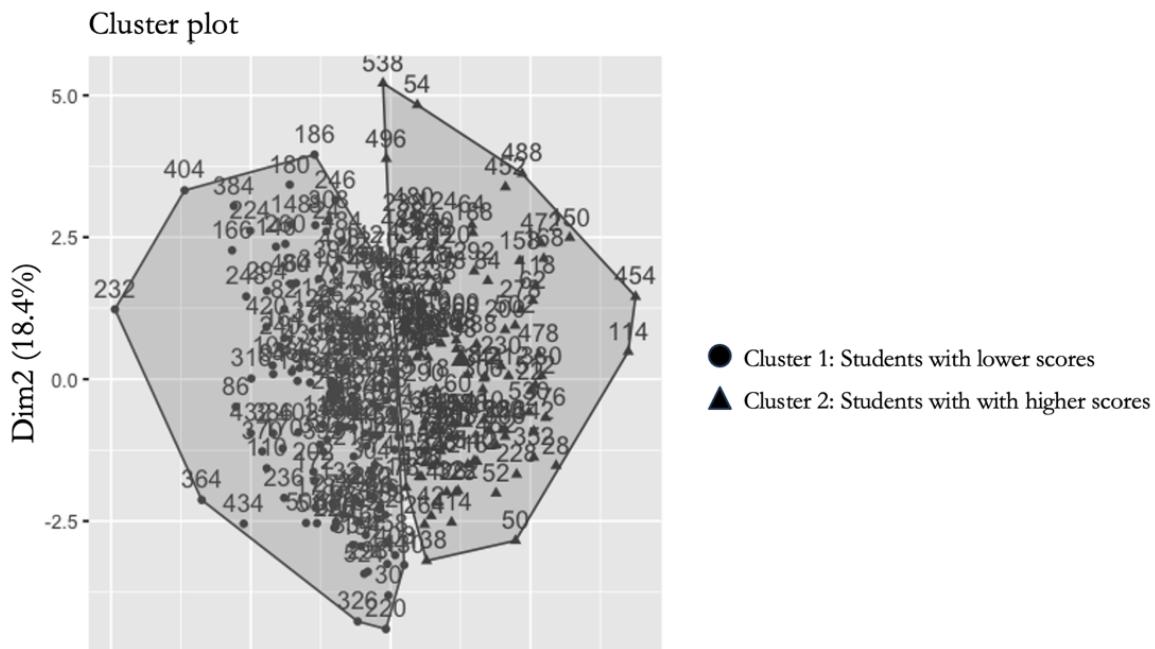
The *k-means analysis* conducted on the cognitive scores of the pre-test made it possible to identify two general learning outcome profiles: students with lower performance, and students with higher performance in comprehension and production of texts (Fig. 2). The comparison between pre-test and post-test in relation to the two clusters made it possible to understand that students with a lower initial performance increased their skills more, in relation to the overall impression of the texts produced ($t = 7.83, p < 0.001$), the quality of vocabulary ($t = 7.83, p < 0.001$) and the textual complexity referred to the presence/absence of coherent conclusions ($t = 4.05, p < 0.001$) (Table 2).

Tab. 2: *Text production after the program: differences between students with low and high cognitive scores*

	Cluster 1 – N = 145 Students with lower scores		Cluster 2 – N = 118 Students with higher scores	
	<i>Pre-test</i>		<i>Post-test</i>	
	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
Overall impression	2.62 (0.678)	3.23 (0.797)***	3.75 (0.742)	3.87 (0.822)
Vocabulary	2.74 (0.643)	3.17 (0.773)***	3.70 (0.799)	3.83 (0.743)
Coherent conclusions	0.10 (0.31)	0.24 (0.48)***	0.54 (0.70)	0.62 (0.75)

*** $p < 0.001$

Finally, Table 3 presents three positive and significant correlations: between reading comprehension scores and self-efficacy as readers ($r = 0.32$), between self-efficacy and the value attributed to reading ($r = 0.59$), and between the value attributed to reading and comprehension scores ($r = 0.20$). Similarly to the previous data, Table 4 presents positive and significant correlations between scores relating to the production of the text and self-efficacy as writers (“overall impression”: $r = 0.20$, “quality of vocabulary” $r = 0.19$; “complexity”, $r = 0.15$; “productivity” $r = 0.22$). Correlation data were collected during the post-test phase to obtain further descriptive evidence about the possible effects of the intervention.



2024). The eight-week period may have been insufficient, which would explain the lack of significant effects on text comprehension.

Probably, during the eight weeks, the value attributed to reading was mainly instrumental, limited to decoding and supporting writing activities. For this reason, the improvement of the program should include direct interventions to develop comprehension and learning skills from written texts (Gentile, 2017; Peng *et alii*, 2024), such as modelling strategies and guided/autonomous practice (Rosenshine, 2012). A possible solution could involve extending the program to 12 weeks. One of the possible patterns could be: four weeks addressed to comprehension, four weeks for textual production, and four weeks for integrating the two processes.

The current analyses have not considered the implementation process in the classrooms. In this regard, the monitoring results (Stragapede *et alii*, 2024) can be correlated with the changes observed in the classes. Although the average of 4.5 hours per week exceeded the researchers' expectations, variations within the group of experimental teachers in the number of hours dedicated to the program may have decisively influenced the results. In addition, teaching literacy competence in an integrated mode implies an instructional approach based on targeted planning, intentionality, and increased awareness among both students and teachers. It is entirely reasonable to hypothesise that these components can foster a deeper understanding of what is read, heard, and said (Williams *et alii*, 2014; Wolf, 2018).

Finally, it would be interesting to replicate the study with a larger and more representative sample, including, for example, randomised control groups. We consider necessary to integrate the analysis strategies by taking the perspective of differences in differences: examining, for example, not only pre- and post-intervention variations, but also considering the subpopulations and distinctive profiles of participants (Dee, Jacob, 2010).

References

- Agrusti G., Asquini G., Vannini I. (2024). Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola: sviluppo professionale degli insegnanti e ricerca-formazione nell'era post-Covid. *CADMO*, 1/2024: 9-25. doi: 10.3280/CAD2024-001002.
- Cho H., Brutt-Griffler J. (2015). Integrated reading and writing: A case of Korean English language learners. *Reading in a Foreign Language*, 27(2): 242.
- Cornoldi C., Ferrara R., Re A. M. (2022). *BVSCO-3 Batteria per la Valutazione clinica della Scrittura e della Competenza Ortografica-3*. Giunti Psychometrics.
- Cornoldi C. (2023). *I disturbi specifici di apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi C., Colpo G., Carretti B. (2017a). *Prove MT – Kit scuola. Classi 3-4-5 primaria*. Firenze: Giunti EDU.
- Cornoldi C., Colpo G., Carretti B. (2017b). *Prove MT – Kit scuola. Classi 1-2-3 secondaria di primo grado*. Firenze: Giunti EDU.
- Dee T. S., Jacob B. A. (2010). The impact of No Child Left Behind on student achievement. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(3): 418–446.
- Fitzgerald J., Shanahan T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1): 39–50.
- Gentile M. (2017). Strategie di comprensione nell'apprendimento da testo scritto. *FORM@RE*, 17: 113-129. doi: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-20535>.
- Gentile M. (2019). *Valutare per apprendere*. Milano: DeA/UTET.
- Gentile M., Chiappelli T. (2016). *Intercultura e inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Gentile M., Pisano F. (2023). *Insegnare educando*. Milano: DeA/UTET.
- Gonnelli E., Minuto S. (2021). *Lettori e scrittori crescono*. Milano: Pearson Academy.
- Graham S., Hebert M. (2011). Writing to read: a meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4): 710-744.
- Kim Y.S. G., Wolters A., Lee J. won. (2024). Reading and Writing Relations Are Not Uniform: They Differ by the Linguistic Grain Size, Developmental Phase, and Measurement. *Review of Educational Research*, 94(3): 311–342. <https://doi.org/10.3102/00346543231178830>.
- Kintsch W. (2013). Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 807–839). Newark, DE: International Reading Association.

- Limpo T., Alves R.A., Connelly V. (2017). Examining the transcription-writing link: Effects of handwriting fluency and spelling accuracy on writing performance via planning and translating in middle grades. *Learning and Individual Differences*, 53: 26–36. doi: 10.1016/j.lindif.2016.11.004.
- Marinak B. A. et alii (2015). Me and my reading profile: A tool for assessing early reading motivation. *The Reading Teacher*, 69(1): 51–62.
- Marzano R. J. et alii (2001). *A handbook for classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Meyer B. J., Ray M. N. (2017). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1): 127–152.
- Peng P. et alii (2024). The Active Ingredient in Reading Comprehension Strategy Intervention for Struggling Readers: A Bayesian Network Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 94(2): 228-267. <https://doi.org/10.3102/00346543231171345>.
- Poletti R., Pognante S. (2022). *Educare alla lettura con il WRW*. Trento: Erickson.
- Rosenshine B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1): 12–19.
- Shell D.F., Colvin C., Bruning R.H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3): 386.
- Snowling M.J., Hulme C. (eds.). (2005). *The science of reading: A handbook*. Blackwell.
- Stragapede I. et alii (2024). *I docenti del progetto INFERODANTIS-AILS: Il diario di bordo come strumento di analisi e monitoraggio. Relazione presentata al convegno scientifico internazionale sulla lettura ad alta voce*. Perugia, 4,5,6 dicembre. Università di Perugia.
- Teruggi L.A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.
- Turcotte C., Caron P.O. (2020). Better Together: Combining Reading and Writing Instruction to Foster Informative Text Comprehension. *Literacy Research and Instruction*, 59(3): 240–259. doi: 10.1080/19388071.2020.175286.
- Williams J. P. et alii (2014). An intervention to improve comprehension of cause/effect through expository text structure instruction. *Journal of Educational Psychology*, 106(1): 1–17.
- Wolf M. (2018). *Lettore, vieni a casa*. Milano: Vita e Pensiero.

Riassumere con il supporto delle immagini. Un percorso di ricerca nella scuola primaria

How images can support summarizing processes: a research study in primary school

Angela Piu

Associate Professor of Experimental Pedagogy, Department of Human and Social Sciences, University of Valle d'Aosta, a.piu@univda.it

Cinzia Angelini

Full Professor of Experimental Pedagogy, Department of Education, University of Roma Tre, cinzia.angelini@uniroma3.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Piu A., Angelini C. (2025). How images can support summarizing processes: a research study in primary school. *Pedagogia oggi*, 23(2), 145-152. <https://doi.org/10.7346/PO-022025-17>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-17>

ABSTRACT

This article presents outcomes from the research project “Seeing Between the Lines” and aims to investigate how visual communication can foster the development of the ability to identify the key information in a text and reformulate it. The research was undertaken in a primary school in Verrès (AO) during the 2024/2025 school year and involved a total of 25 students from two fourth-grade and one fifth-grade level, who received an instructional intervention divided into three learning units, in accordance with the principles of multimedia learning and cognitive load theory (Mayer, 2009; Sweller, van Merriënboer, Paas, 2019). The research also included a pre-test and post-test, both consisting of a structured assessment—the Summarizing Test (Menichetti, 2018)—and a task involving producing a summary. The pre- and post-tests yielded statistically significant results in both components for the two fourth-grade levels, and in one of the two components for the fifth-grade level.

L'articolo presenta alcuni esiti del progetto di ricerca “Vedere tra le righe”, finanziato dalla Fondazione CRT, e intende indagare come la comunicazione visiva possa favorire lo sviluppo dell'abilità di identificare le informazioni principali di un testo e riformularle. L'esperienza di ricerca si è svolta in una scuola primaria di Verrès (AO) nell'a.s. 2024/2025 e ha coinvolto complessivamente 25 allievi di due classi quarte e una classe quinta, a cui è stato proposto un intervento didattico articolato in tre unità di apprendimento, secondo i principi dell'apprendimento multimediale e della teorica del carico cognitivo (Mayer, 2009; Sweller, van Merriënboer, Paas, 2019). La ricerca ha inoltre previsto un pre-test e un post-test, entrambi composti da una prova strutturata, il *Summarizing Test* (Menichetti, 2018) e una di produzione del riassunto. Il pre- e il post-test hanno restituito risultati statisticamente significativi in entrambe le prove per le classi IV, e solo in una delle due per la classe V.

Keywords: visual communication, summarization skills, written production, prior knowledge, mental models

Parole chiave: comunicazione visiva, abilità riassuntiva, produzione scritta, conoscenze pregresse, modelli mentali

Received: September 29, 2025
Accepted: November 9, 2025
Published: December 30, 2025

Credit author statement

Il presente contributo è frutto di un lavoro condiviso dalle due autrici. Angela Piu ha scritto i paragrafi 1 e 2, Cinzia Angelini i paragrafi 3 e 4.

Corresponding Author:
Angela Piu, a.piu@univda.it

1. Il riassunto tra rappresentazione mentale e costruzione di significato

Il riassunto è una particolare tipologia testuale che richiede a chi lo svolge di organizzare e articolare appropriatamente il proprio pensiero per comunicare il significato di un testo letto o ascoltato, in funzione dello scopo del riassumere e dell'interlocutore a cui ci si rivolge, che può anche coincidere con gli autori del riassunto stesso (Benvenuto, 1987; Balboni, 2013; Piu, Dodman, Timpano, 2022).

Rispetto ad altre tipologie di produzione scritta, presenta una sua specificità, nella misura in cui richiede la riformulazione di un testo di partenza, di cui vengono individuate le informazioni importanti, generalizzate e gerarchizzate ed espresse in maniera aderente, coerente e coesa, con una forma linguistica adeguata, in modo da veicolare in maniera sintetica lo stesso significato. Si tratta di pianificare, organizzare e articolare un nuovo testo, detto "testo di arrivo", con riferimento puntuale a quanto già contenuto nel testo di partenza, mantenendone la tessitura originale e rappresentandone il significato in maniera fedele e aderente e senza stravolgerlo (Balboni, 2013; Piu, Dodman, Timpano, 2022). All'individuazione delle informazioni essenziali e pertinenti concorrono la prospettiva e la finalità per cui si riassume, che direzionano e guidano l'atto comunicativo (Benvenuto, 1987).

Si comprende in tal modo come scrivere un riassunto risulti un'abilità piuttosto complessa, perché frutto dell'asse lettura-comprensione e di quella scrittura-produzione, influenzata da diverse variabili che ruotano attorno all'atto del riassumere (Piu, Angelini, 2025).

Le operazioni cognitive implicate riguardano l'identificazione delle informazioni principali, la loro selezione e gerarchizzazione, nonché i processi di generalizzazione o di individuazione dei concetti sovraordinati (Kintsch, van Dijk, 1978; Boscolo, 2006; Balboni, 2013) e le relative riformulazioni con parole proprie e diverse. In altri termini, saper riassumere significa attivare livelli di comprensione testuale che includano aspetti linguistici sia di superficie sia a livello profondo, di decodifica concettuale, nonché utilizzare gli schemi interpretativi e mentali di alto livello per giungere ad una formulazione e un ordinamento dei nuclei costitutivi sulla base dei modelli caratteristici del tipo testuale (Benvenuto, 1987; Balboni, 2013).

Gli schemi iniziali, in particolare, rivestono un'importanza significativa nei processi di comprensione del testo, nella misura in cui attivano aspettative, influenzano le ipotesi interpretative e dirigono il processo di induzione e di connessione di informazioni e concetti (Boscolo, 2006). Insieme alla personalità del soggetto, al suo vissuto affettivo ed emotivo, al bagaglio culturale, alle sue competenze ed esperienze passate, inoltre, indirizzano e guidano la comprensione, l'interpretazione e la valutazione del testo che sono influenzate a loro volta dalla lettura (Zimmerman, Bandura, 1994; Levorato, 2000; Hidi, Berndorff, Ainley, 2002), nell'ambito di un processo dinamico e iterativo di costruzione e integrazione di significati del testo e di generazione di una rete di connessioni (Kintsch, van Dijk, 1978; Bazzanella, 2014).

Secondo la ricerca sui modelli mentali, durante la lettura i lettori costruiscono una rappresentazione mentale, o modello mentale, del testo (Johnson-Laird, 1980; Graesser, Singer, Trabasso, 1994; Kintsch 1998; Angelini, 2010) e trasmettono le informazioni rilevate in termini di rappresentazione esterna del loro modello mentale interno attraverso il linguaggio (Garnham 1987, 2001; Kim, 2015). Le rappresentazioni interne che si generano sono il frutto di un fitto scambio fra le informazioni elaborate nella memoria di lavoro e quelle contenute negli schemi della memoria a lungo termine. Nel corso di tale processo i modelli mentali vengono ricostruiti più volte per diventare essi stessi degli schemi, cioè per essere appresi. Sono quindi in costante evoluzione, ovvero possono cambiare gradualmente o bruscamente (Gentner, Holyoak, Kokinov, 2001; Pirnay-Dummer, Ifenthaler 2011; Kim, 2015), risultare incompleti, contenere errori e contraddizioni e possono essere usati anche se incorretti (Johnson-Laird, 1980).

Sul piano dell'intervento educativo per lo sviluppo dell'abilità riassuntiva, la letteratura converge nel riconoscere il ruolo attivo del soggetto di fronte all'elaborazione del significato del testo e nel sottolineare il vantaggio di un atteggiamento dialogico per lasciare emergere i propri modelli mentali e stimolare una loro progressiva raffinazione (Lumbelli, 1992; Seel, 2003). In linea con queste ricerche, altre sottolineano il vantaggio di incoraggiare l'iniziativa mentale del lettore per favorire l'esplicitazione delle motivazioni che guidano l'identificazione delle informazioni principali (Lumbelli, 1992; Bertolini, Cardarello, 2012; Piu, 2022) e per portare gli studenti ad analizzare e riflettere sui concetti impiegati per comunicare e pensare sul mondo; e per consentire agli insegnanti di documentare eventuali livelli di incomprensione e/o distorsioni della comprensione (Lumbelli, 1992; Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2007).

Studi recenti hanno indagato l'uso della comunicazione visiva come strumento per sollecitare le cono-

scenze pregresse dei soggetti e il cambiamento dei modelli mentali (Seel, 2003; Clark, Lyons, 2010; Calvani, 2012; Landriscina, 2013; Frey, Fisher, 2023; Hattan, Alexander, Lupo, 2024). Si tratta di ricerche da cui risulta come l'impiego delle immagini consenta di comunicare, condividere e modificare i propri modelli mentali nei processi di scoperta e di concettualizzazione. A questo riguardo, sono significative le esperienze pilota condotte da Clement e collaboratori in alcune scuole americane (Clement, 2007; Núñez-Oviedo, Clement 2008), nell'ambito del progetto di ricerca "Visual Modeling Strategies In Science Teaching". In tali esperienze l'apprendimento è descritto come una progressione di modelli mentali, da uno stato iniziale, caratterizzato dalle pre-concezioni dello studente, a uno stato desiderato finale, che costituisce il target dell'istruzione.

Nell'ambito di tale cornice di riferimento si inserisce il progetto "Vedere tra le righe", che mira a verificare se l'attivazione delle conoscenze pregresse e la costruzione di modelli mentali (Clark, Lyons, 2010) possano aver luogo grazie al supporto delle immagini, creando così le condizioni favorevoli per sollecitare la costruzione di modelli mentali utili all'identificazione delle informazioni più importanti di un testo narrativo e alla loro riformulazione scritta.

2. Il percorso di ricerca

Il progetto intende indagare l'uso didattico delle immagini in un contesto ancora poco esplorato, quello della didattica del riassunto, con una focalizzazione sull'abilità di individuare e di esplicitare le informazioni principali di un testo narrativo. L'ipotesi di ricerca principale è che attraverso la didattica per immagini la capacità di riassumere un testo narrativo migliori significativamente. Il riferimento è alle due funzioni psicologiche delle immagini studiate in letteratura e indicate nella tassonomia elaborata da Clark e Lyons (2010): la funzione di attivazione della conoscenza e quella di costruzione di modelli mentali, che sono di estrema rilevanza didattica, in quanto collegate all'apprendimento di concetti e di teorie scientifiche.

Si intende indagare, in altri termini, il potenziale cognitivo e didattico che l'impiego delle immagini può avere in particolare nei processi del riassumere, considerando che, pur nelle diverse caratteristiche e secondo la più ampia accezione, le immagini si presentano come elementi organizzati secondo modelli di similitudine con il referente e possono dar luogo ad una rappresentazione mentale che ha come antecedente una rappresentazione materiale (Kosslyn, Thompson, Ganis, 2006; Calvani, 2012; Landriscina, 2013).

A partire dalle suddette considerazioni, per procedere con l'esperienza di ricerca è stato predisposto un percorso didattico destinato a classi IV e V della scuola primaria. L'itinerario didattico proposto è progettato secondo i principi dell'apprendimento multimediale e della teorica del carico cognitivo (Paas, Renkl, Sweller, 2003; Mayer, 2003; Mayer, 2009; Sweller, van Merriënboer, Paas, 2019; Piu *et alii*, in pubblicazione), con particolare attenzione alla scelta dei testi e alla realizzazione delle immagini funzionali a riattivare schemi mentali pregressi e a promuovere la riorganizzazione dei modelli mentali (Clark, Lyons, 2010) relativi all'abilità riassuntiva.

Si articola in tre unità di apprendimento (UDA), ciascuna delle quali focalizzata sullo sviluppo di importanti sotto-abilità che concorrono allo sviluppo dell'abilità riassuntiva, secondo un principio di gradualità, utile per consentire agli allievi di affrontare il compito in maniera progressiva (Piu, 2022; Piu, Angelini, 2025).

Coerentemente con l'impostazione del progetto, ogni UDA presenta una struttura analoga che prevede la sequenza di due strategie, utilizzate sempre nello stesso ordine, quale gioco di simulazione e lezione con esercitazione, dopo cui viene dato feedback individuale (Piu, Angelini, 2025).

Il gioco di simulazione, con il quale gli studenti vengono introdotti alle sotto-abilità oggetto dell'unità di apprendimento, si prefigge di lasciare emergere il bisogno di rappresentare, scrivere e ri-scrivere per comunicare e interagire nell'ambito di comunità di interpreti in cui è possibile interrogarsi sul significato e sul senso dei testi, confrontarsi e riflettere sull'interpretazione degli stessi, nell'ambito di una situazione problematica proposta (Ellington, 2000; Piu, 2022).

La lezione successiva invece è finalizzata allo sviluppo e al consolidamento delle sotto-abilità in oggetto. Ha l'obiettivo di sistematizzare quanto discusso nel gioco di simulazione e di consolidare l'abilità attraverso la pratica guidata, con lo scopo di automatizzare processi di comprensione e attivare e migliorare processi

di produzione testuale con padronanza guidata in relazione all'*expertise* del soggetto e agli aspetti affettivo-motivazionali (Piu, Angelini, 2025).

Coerentemente con gli obiettivi del presente studio, in ciascuna UDA le immagini vengono utilizzate per stimolare la discussione con gli studenti, in modo tale da sollecitare sia i loro schemi pregressi sia la costruzione di nuovi modelli mentali. In ciascuna UDA agli studenti viene chiesto di motivare la scelta di immagini appositamente progettate o da loro stessi realizzate, al fine di rendere esplicito il loro modello mentale in termini di rappresentazione della sotto-abilità specifica. In questo modo, le immagini progettate per le UDA diventano uno strumento di supporto per favorire l'avvicinamento graduale dei modelli mentali ingenui degli studenti a quelli più adeguati, in un'ottica dinamica e costruttiva.

Tutte le immagini sono progettate in maniera coerente con l'interpretazione dei testi e si distinguono in due tipi: quelle realizzate secondo il principio del realismo adattato (Calvani, 2012), in cui vengono evidenziati gli elementi rilevanti, operate esemplificazioni e omessi quelli non funzionali alla sintesi narrativa; quelle realizzate invece secondo il principio della bassa rilevanza e significatività che, pur mantenendo coerenza formale e tematica, contengono informazioni meno centrali rispetto alla macrostruttura del testo (Calvani, 2012). La progettazione ha mirato a garantire chiarezza, rilevanza e coerenza tra immagine e contenuto, affinché il supporto visivo potesse realmente agevolare la comprensione del testo e favorire processi di astrazione. Entrambi i tipi di immagini proposte, tuttavia, sono graficamente simili in termini di stile e quantità di dettagli, per evitare possibili influenze nella discussione guidata da indizi visivi non cognitivi.

I testi proposti sono stati selezionati in base a criteri di accessibilità linguistica e coerenza narrativa, presentando contenuti esplicativi, poche inferenze, un lessico quotidiano e uno sviluppo logico-sequenziale chiaro.

Nello specifico, la prima unità di apprendimento introduce i bambini all'individuazione delle informazioni principali del testo, promuovendo abilità di comprensione e organizzazione delle informazioni e delle idee del testo, seguendo i personaggi alle prese con le loro avventure, le emozioni e gli stati d'animo vissuti. L'UDA mira ad avviare processi di verbalizzazione orale e scritta delle informazioni principali del testo letto con il supporto delle immagini, e di promuovere una prima riflessione sulle differenze tra il testo di arrivo così come sollecitato e il testo di partenza letto.

La seconda unità di apprendimento si propone di sollecitare nei bambini la capacità di generalizzare le informazioni e individuare concetti sovraordinati nei testi narrativi letti e analizzati. Essa mira inoltre a promuovere processi di verbalizzazione orale e scritta, stimolati dal supporto delle immagini, nonché a favorire riflessioni sulle trasformazioni subite dal testo nella fase di rielaborazione. Le immagini tra cui scegliere sono progettate in modo da differenziarsi per livello di astrazione: tre di esse rappresentano dettagli specifici e singoli del testo, mentre una sola aveva funzione riassuntiva, in quanto sintetizzava visivamente gli elementi essenziali del racconto attraverso una generalizzazione.

La terza unità di apprendimento si propone di promuovere abilità di esplicitare e organizzare le informazioni principali del testo attraverso la rappresentazione filmica o iconica, cogliendo le relazioni tra gli elementi principali del testo.

Nello specifico, la ricerca è stata condotta presso la Scuola primaria dell'Istituzione Scolastica "Ottavio Jacquemet" di Verrès in provincia di Aosta (Italia), da novembre 2024 a maggio 2025 e ha coinvolto due classi IV, composte rispettivamente da 11 e 10 allievi e aventi la stessa insegnante di italiano, e una classe V, composta da 10 allievi. I bambini di tutte le classi partecipanti hanno seguito lo stesso itinerario didattico della durata di circa 24 ore (8 ore per ciascuna UDA), guidati da una ricercatrice che ha condotto le attività. In fase finale, sono stati eliminati 6 allievi, perché non presenti a pre- e/o post test o perché con disabilità grave. Complessivamente, quindi, le analisi sono state condotte su 25 allievi.

L'utenza che compone le classi è tendenzialmente eterogenea perché caratterizzata dalla forte presenza di bambini con background migratorio, provenienti in larga misura da Romania, Ucraina e Cina, che spesso parlano la lingua d'origine del contesto familiare.

Per verificare l'efficacia del percorso didattico è stato adottato un approccio quali-quantitativo caratterizzato da un disegno quasi sperimentale pre-post test e dall'analisi degli elaborati prodotti dalle classi partecipanti durante la fase di sperimentazione. L'ipotesi di ricerca principale è che attraverso la didattica per immagini la capacità di riassumere un testo narrativo migliori significativamente.

La sperimentazione ha previsto una rilevazione preliminare (pre-test), effettuata nel mese di novembre 2024, e una al termine del percorso (post-test), svolta nel mese di maggio 2025. In entrambe le rilevazioni sono state somministrate due prove complementari volte ad accertare la capacità di identificare le informazioni principali di un testo e di riformularle per iscritto: il *Summarizing Test* (ST) (Menichetti, 2018), un test strutturato di tipo quantitativo; e una prova di produzione del riassunto valutata attraverso una rubrica analitica sviluppata e validata da Li e Wang (2021).

Il primo è un test strutturato di tipo quantitativo che propone la lettura di quattro brevi brani, seguiti da un questionario con risposte a scelta multipla in cui agli alunni si chiede di individuare le informazioni più importanti nel testo letto, di attribuire un titolo e di selezionare le parole chiave. Ogni quesito presenta sei alternative di risposta, tutte con un certo grado di accettabilità, tra le quali occorre individuare quelle che meglio rappresentano in maniera sintetica il brano. Pre-test e post-test hanno una struttura analoga e sono equivalenti in termini di difficoltà.

Si è scelto, tuttavia, di utilizzare solo 3 dei 4 brani presenti nel test; a ogni risposta esatta è stato attribuito 1 punto, con un punteggio massimo pari a 9 per ogni brano e un totale di 27 punti a prova.

Nella seconda prova ai bambini è stato chiesto di leggere un testo narrativo e, immaginando di dover raccontare la storia ad un loro amico, di scrivere brevemente il racconto utilizzando circa 60 parole. I testi di partenza proposti nella prova sono quelli contenuti nel *Summary Qualitative Assessment* (SQA) (Menichetti, Bertolini, 2019). Anche in questo caso, pre- e post test hanno una struttura simile e un livello di difficoltà equivalente.

Per la valutazione degli elaborati è stata utilizzata la rubrica analitica sviluppata e validata da Li e Wang (2021) contenente quattro componenti che indagano i seguenti aspetti dell'abilità di riassumere un testo:

- *copertura dell'idea principale* (MIC): fa riferimento alla quantità di idee rilevanti presenti nel testo di partenza e riportate nell'elaborato prodotto dall'allievo. Per l'attribuzione del punteggio alla componente copertura dell'idea principale (MIC), è stata utilizzata la tabella che definisce le informazioni principali nel *Summary Qualitative Assessment* (SQA) (Menichetti, Bertolini, 2019);
- *integrazione* (INT): pone l'attenzione sul riordino logico delle informazioni, sull'utilizzo dei connettivi e sull'interpretazione globale del testo di partenza;
- *uso della lingua* (LU): valuta la correttezza grammaticale, la varietà sintattica, la scelta appropriata del lessico e il rispetto della lunghezza richiesta;
- *uso della fonte* (SU): si riferisce all'accuratezza nell'uso delle informazioni presenti nel testo di partenza e alla capacità di rielaborarle con parole e frasi proprie.

Ciascuna componente viene valutata su una scala da 0 a 5 punti. Il punteggio massimo conseguibile è di 20 punti.

3. Risultati

I dati raccolti e presentati in questo studio si riferiscono a:

- analisi e risultati del *Summarizing Test* (ST) (Menichetti, 2018);
- analisi e risultati della prova di riassunto valutata utilizzando la rubrica validata da Li e Wang (2021).

I riassunti svolti individualmente dai bambini in ciascuna delle tre UDA sono ancora in fase di elaborazione e pertanto saranno oggetto di una trattazione successiva.

3.1 Pre- e post-test

Come si è detto, dei 30 bambini che compongono complessivamente le classi, in 25 hanno partecipato al pre-test e al post-test, di cui 10 della classe V e 15 delle classi IV.

I punteggi medi al *Summarizing Test* aumentano sia in V, sia in IV: nel primo caso, il punteggio medio

tra il pre-test e il post-test passa da 16.4 (DS=5.91) a 19.1 (DS=3.6); nel caso delle classi IV, il punteggio medio tra il pre-test e il post-test passa da 12.33 (DS=3.6) a 15.8 (DS=2.73).

Per valutare la significatività delle differenze dei punteggi conseguiti al ST, considerando la bassa numerosità dei partecipanti, si è scelto di eseguire il test t di Student a due code. Come mostra la Tab. 1, l'analisi ha restituito risultati differenti per i due livelli: nel caso della classe V, la differenza nei punteggi non risulta statisticamente significativa ($P(T=t)$ due code=0.06; $p>.05$); nel caso delle classi IV, invece, la differenza risulta statisticamente significativa ($P(T=t)$ due code=0.01; $p>.05$).

Tab. 1: *Risultati conseguiti al ST (pre- e post-test)*

<i>Risultati conseguiti al ST (pre- e post-test)</i>						
	N	Pre-test		Post-test		T di Student
		Media	Dev.st	Media	Dev.st	
Classe V	10	16.4	5.91	19.1	3.6	0.06
Classi IV	15	12.33	3.6	15.8	2.73	0.01

Le stesse analisi sono state condotte sui risultati conseguiti dagli allievi relativamente alla produzione scritta di riassunti. Anche in questo caso, si registra un miglioramento complessivo: in V, il punteggio medio tra il pre-test e il post-test passa da 10 (DS=2.35) a 13.22 (DS=2.11); nelle classi IV, il punteggio medio tra il pre-test e il post-test passa da 8.07 (DS=2.09) a 10.73 (DS=1.53). Nel caso del test t di Student, diversamente da quanto verificatosi con il ST, i risultati sono simili per i due livelli: nel caso della classe V, la differenza nei punteggi risulta statisticamente significativa ($P(T=t)$ due code=0.0002; $p>.05$), come anche nel caso delle classi IV ($P(T=t)$ due code=0.0001; $p>.05$) (Tab. 2).

Tab. 2: *Risultati produzione scritta riassunto (pre- e post-test)*

<i>Risultati produzione scritta riassunto (pre- e post-test)</i>						
	N	Pre-test		Post-test		T di Student
		Media	Dev.st	Media	Dev.st	
Classe V	10	10	2.35	13.22	2.11	0.0002
Classi IV	15	8.07	2.09	10.73	1.53	0.0001

4. Discussione e conclusioni

I primi risultati emersi dalla sperimentazione del percorso didattico offrono alcuni spunti di riflessione. Nel caso del ST (Menichetti, 2018), prova strutturata, i risultati conseguiti tra i due livelli, seppur positivi (l'aumento della media dei punteggi si riscontra sia in V, sia in IV), si differenziano in termini di significatività statistica, accertata solo per le classi IV. Probabilmente, su questo risultato ha pesato la scelta degli strumenti utilizzati per il pre-test e per il post-test, validati per la classe IV. È da sottolineare, inoltre, soprattutto per la classe V, un'elevata dispersione dei punteggi a fronte del numero esiguo dei rispondenti, aspetto, questo, che può aver avuto un peso sull'esito finale.

La produzione scritta, invece, raggiunge un miglioramento complessivo sia in IV che in V. Considerando il punto di partenza dello studio, ossia la possibilità di indurre miglioramenti nella produzione scritta attraverso le sollecitazioni e il supporto delle immagini, i risultati si esprimono positivamente, e incoraggiano quindi sviluppi futuri in tal senso. L'analisi dei dati delle quattro componenti valutate nell'attribuzione dei punteggi ai riassunti (copertura dell'idea principale, integrazione, uso della lingua, uso della fonte) (Li, Wang, 2021), attualmente in corso di elaborazione, consentirà di individuare nel dettaglio quegli aspetti della produzione nei quali i punteggi tra pre- e post-test mostrano variazioni significative.

Per quel che riguarda l'ampiezza dei cambiamenti, i dati mostrano miglioramenti notevoli nelle medie post-test per entrambe le prove e in entrambe le classi, con un ridimensionamento della variabilità (dev.st) a post-test per il ST (Menichetti, 2018) e una riduzione della dispersione anche per la produzione scritta.

Questo potrebbe essere attribuito a una maggiore stabilità nelle prestazioni quando gli strumenti di valutazione e le attività di didattica per immagini sono stati reiterati nel percorso di studio. È tuttavia da sottolineare che non essendo presente un gruppo di controllo, non è possibile escludere completamente contributi di maturazione, effetto pratica con i test ripetuti o altre condizioni ambientali concomitanti. Inoltre, sarebbe utile esaminare se i benefici osservati si mantengono nel tempo.

In linea generale, è comunque possibile osservare, anche se con cautela, che la didattica per immagini mostra effetti positivi sulla produzione scritta del riassunto in entrambe le classi. Tuttavia, considerato il numero esiguo di allievi per classe, i risultati richiedono conferme tramite studi ulteriori con campioni più ampi. Si ritiene utile un'integrazione dei risultati con analisi qualitative finalizzate a descrivere i processi comunicativi e interattivi tra conduttore delle attività e gruppi di alunni, elicitati dalla presentazione delle immagini e a individuare le eventuali correlazioni tra la partecipazione di ciascun bambino ed il suo progresso nella capacità di identificare le informazioni principali del testo. Questo tipo di approfondimento potrebbe aiutare a comprendere meglio i meccanismi del supporto delle immagini per lo sviluppo dell'abilità riassuntiva.

Riferimenti bibliografici

- Angelini C. (2010). *Apprendere ad apprendere e capacità di comprensione della lettura*. Roma: Nuova Cultura.
- Balboni P. (2013). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Bazzanella C. (2014). *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*. Roma-Bari: Laterza.
- Benvenuto G. (1987). *Insegnare a riassumere: Proposte per un itinerario didattico*. Torino: Loescher.
- Bertolini C., Cardarello R. (2012). Leggere insieme per comprendere un testo: descrivere e valutare i processi comunicativi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8: 13-24.
- Boscolo P. (2006). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET.
- Calvani A. (ed.) (2012). *Principi di comunicazione visiva e multimediale*. Roma: Carocci.
- Clark R.C., Lyons C. (2010). *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals. Training Materials*. Jossey-Bass: Pfeiffer.
- Clement J.J. (2007). Student/Teacher Co-construction of Visualizable models in Large Group Discussion. In J. J. Clement, M. A. Rea-Ramirez (eds.), *Model Based Learning and Instruction* (pp. 11-22). Dordrecht: Springer.
- Ellington H. (2000). Games and simulations – media for the new millennium. In D. Saunders, N. Smalley (eds.). *The International simulation and gaming research yearbook* (vol. 8, pp. 13-32). London: Kogan Page.
- Frey N., Fisher D. (2023). Teaching with Visuals. *Educational Leadership*, 80(7). ASCD.
- Garnham A. (1987). *Mental models as representations of discourse and text*. Chichester: Ellis Horwood Ltd.
- Garnham A. (2001). *Mental models and the interpretation of anaphora*. Hove, UK: Psychology Press.
- Gentner D., Holyoak K. J., Kokinov B. N. (2001). *The analogical mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Graesser A. C., Singer M., Trabasso T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3): 371–395.
- Hattan C., Alexander P. A., Lupo S. M. (2024). Leveraging what students know to make sense of texts: What the research says about prior knowledge activation. *Review of Educational Research*, 94(1): 73-111. <https://doi.org/10.3102/00346543221148478>
- Hidi S., Berndorff D., Ainley M. (2002). Children's argument writing, interest and self-efficacy: an intervention study. *Learning and Instruction*, 12: 429-446.
- Johnson-Laird P.N. (1980). Mental Models in Cognitive Science. *Cognitive Science*, 4: 71-115.
- Kim M. (2015). Models of learning progress in solving complex problems: Expertise development in teaching and learning. *Contemporary Educational Psychology*, 42: 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.cedps.2015.03.005>.
- Kintsch W., van Dijk T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85(5): 363-394.
- Kintsch W. (1998). The representation of knowledge in minds and machines. *International Journal of Psychology*, 33(6): 411–420.
- Kosslyn S.M., Thompson W.L., Ganis G. (2006). *The Case for Mental Imagery*. New York: Oxford University Press.
- Landriscina F. (2013). Didattica delle immagini: dall'informazione ai modelli mentali. *Form@re*, 12(80): 27-34.
- Levorato M.C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: il Mulino.
- Li M., Wang X. (2021). Development and validation of a rating scale for summarization as an integrated task. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6(11). <https://doi.org/10.1186/s40862-021-00113-6>.

- Lumbelli L. (1992). Interazione verbale e depravazione linguistica. In E. Lugarini, A. Roncallo (eds.), *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua*. (pp. 57-73). Firenze: La Nuova Italia.
- Mayer R.E. (2009). *Multimedia Learning* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer R.E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 13(2): 125-139.
- Menichetti L. (2018). Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria. *Educational, Cultural and Psychological Studies Journal*, (18): 369-396.
- Menichetti L., Bertolini C. (2019). La prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA). In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie per la comprensione del testo. L'efficacia del Reciprocal Teaching* (pp. 431-462). Firenze: SApIE.
- Núñez-Oviedo M.C., Clement J. (2008). A Competition Strategy and Other Modes for Developing Mental Models in Large Group Discussion. In J. J. Clement, M. A. Rea-Ramirez (eds.), *Model Based Learning and Instruction in Science* (pp. 117-138). NY: Springer.
- Paas F., Renkl A., Sweller J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: recent developments. *Educational Psychologist*, 38(1): 1-4.
- Pirnay-Dummer P., Ifenthaler D. (2011). Reading guided by automated graphical representations: How model-based text visualizations facilitate learning in reading comprehension tasks. *Instructional Science*, 39(6): 901-919. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9153-2>.
- Piu A. (2022). Alla ricerca delle informazioni più importanti di un testo narrativo. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *CADMO*, 1/2022: 82-97. doi: 10.3280/CAD2022-001006.
- Piu A., Dodman M., Timpano G. (2022). Summary writing as cognition and communication. A process of mapping the territory. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 2: 69-79. <https://doi.org/10.4454/graphos.23>.
- Piu A., Angelini C. (2025). Summarizing through the lens of cognitive load theory. Implications for education and teaching methods. *Graphos. Rivista Internazionale Di Pedagogia E Didattica Della Scrittura*, 7. <https://doi.org/10.4454/graphos.128>.
- Piu A. et alii (in pubblicazione). Sviluppo dell'abilità riassuntiva nei bambini della scuola primaria: primi risultati del progetto di ricerca "Oggi riassumo io". *CADMO*.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (2007). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Seel N. M. (2003). Model-Centered Learning and Instruction. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 1: 59-85.
- Sweller J., van Merriënboer J. J. G., Paas F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31(2): 261-292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>.
- Zimmerman B.J., Bandura A. (1994). Impact on self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31: 845-862.

Ripensare la cultura della scuola attraverso la Student Voice: partecipazione, benessere e trasformazione educativa nella scuola secondaria di secondo grado

Rethinking school culture through Student Voice: participation, well-being, and educational transformation in upper secondary schools

Giulia Pastori

Full Professor of Didactics and Special Pedagogy, Department of Human Sciences for Education Studies, University of Milano-Bicocca, giulia.pastori@unimib.it

Valentina Pagani

Researcher of Experimental Pedagogy, Department of Human Sciences for Education Studies, University of Milano-Bicocca, valentina.pagani@unimib.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Pastori G., Pagani V. (2025). Rethinking school culture through Student Voice: participation, well-being, and educational transformation in upper secondary schools. *Pedagogia oggi*, 23(2), 153-161.
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-18>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-18>

ABSTRACT

The international educational debate increasingly emphasizes the role of schools as spaces of well-being, inclusion, and democratic participation. In Italy, however, upper secondary schools remain largely tied to transmissive models, marked by distance from students, limited relational attention, and organizational rigidity. Combining a mixed-methods explanatory sequential design with participatory research pathways, the project *La scuola siamo noi!* (*We Are the School!*) offers a transformative model that redefines roles, relationships, and school cultures, fostering active citizenship and democratic governance. The findings highlight how valuing student voice and research as a formative device – despite obstacles and challenges – supports authentic processes of change, promoting a democratic and inclusive school culture that generates belonging and well-being.

Il dibattito educativo internazionale sottolinea sempre più il ruolo della scuola come spazio di benessere, inclusione e partecipazione democratica. In Italia, tuttavia, la scuola secondaria resta spesso legata a modelli trasmisivi, caratterizzati da distanza dagli studenti, debole attenzione relazionale e rigidità organizzativa. Combinando un disegno *mixed-methods* esplicativo sequenziale con l'attivazione di percorsi di ricerca partecipativa, il progetto *La scuola siamo noi!* propone un modello trasformativo che ridefinisce ruoli, relazioni e culture scolastiche, promuovendo cittadinanza attiva e *governance* democratica. I risultati evidenziano come la valorizzazione della voce studentesca e della ricerca come dispositivo formativo, nonostante ostacoli e difficoltà, favorisca processi autentici di cambiamento, promuovendo una cultura scolastica democratica, inclusiva e generativa di appartenenza e benessere.

Keywords: school culture, student voice, student participation, mixed methods, participatory research

Parole chiave: cultura scolastica, student voice, partecipazione studentesca, mixed methods, ricerca partecipativa

Received: September 29, 2025

Accepted: November 7, 2025

Published: December 30, 2025

Credit author statement

Credit author statement: L'articolo è il prodotto del lavoro di ricerca e analisi congiunto e condiviso dalle autrici. Nello specifico, si attribuiscono a Giulia Pastori i paragrafi 1 e 5, e a Valentina Pagani i paragrafi 2, 3 e 4.

Corresponding Author:

Giulia Pastori, giulia.pastori@unimib.it

1. Introduzione

Le attuali sfide educative, sociali e culturali sollecitano la scuola a ridefinire il proprio ruolo, superando una concezione esclusivamente trasmissiva del sapere per configurarsi come spazio di co-costruzione di significati, cittadinanza e benessere (Biesta, 2010). Il sistema scolastico italiano, specialmente nel settore secondario di II grado, continua a essere fortemente caratterizzato da una tradizione nozionistica, che privilegia la centralità del manuale, la linearità delle discipline e la verticalità delle relazioni educative, sebbene con tentativi di innovazione, tra contraddizioni e difficoltà; e mantiene una impostazione prevalentemente normativa e burocratica, nella quale le dimensioni emotive, relazionali e partecipative dell'apprendimento faticano a trovare riconoscimento (Pastori, Pagani, 2021; Pastori, 2022; Pastori *et alii*, 2023). In tale scenario, è possibile leggere la scuola contemporanea attraverso la lente della post-democrazia (Crouch, 2005), ossia un contesto che mantiene formalmente le strutture partecipative, ma le priva di reale potere trasformativo. Ne deriva una partecipazione studentesca spesso confinata a modalità simboliche o consultive, che non mettono realmente in discussione l'assetto adultocentrico della *governance* scolastica (Hart, 1992; Welty, Lundy, 2013).

Gli studenti e le studentesse coinvolti in studi partecipativi (Pastori, Pagani, 2021; Pastori, 2022; Pastori *et alii*, 2023) restituiscono un'immagine critica della scuola, descritta come "non-luogo" (Augé, 1992), spazio di transito più che di esperienza, e la loro "crisi di presenza" (De Martino, 1977), in una quotidianità segnata da rituali privi di valore esistenziale, che si traducono in mancanza di riconoscimento, scarsa *agency* e un diffuso senso di estraneità. In contrasto con questa percezione, molti studenti esprimono il desiderio di essere riconosciuti come individui pensanti e creativi, capaci di contribuire in maniera significativa alla vita scolastica (Pastori, Pagani, 2021; Pastori, 2022; Pastori *et alii*, 2023). In tali richieste riecheggia la concezione freiriana dell'educazione come pratica di libertà (Freire, 2024), intesa come processo dialogico e trasformativo che restituisce agli studenti autorialità e *agency* nel contesto storico e socioculturale in cui vivono.

Negli ultimi due decenni, la partecipazione studentesca è emersa come tema centrale nel dibattito educativo internazionale, interpretata come leva per promuovere *agency* e ripensare natura e finalità dell'educazione nelle società contemporanee (Mitra, 2008; Cook-Sather, 2020). Parallelamente, la ricerca ha consolidato l'evidenza di una relazione profonda tra partecipazione, senso di appartenenza, benessere e motivazione allo studio. Numerosi studi mostrano come la qualità del clima scolastico, le opportunità di assunzione di responsabilità e di incidenza nei processi decisionali influenzino non solo il benessere psicologico, ma anche il successo formativo degli studenti e delle studentesse (e.g., Borgonovi, Pál, 2016; OCSE, 2018; Govorova, Benítez, Muñiz, 2020; Anderson *et alii*, 2022). Non a caso, cornici di valutazione internazionale come l'OCSE-PISA hanno integrato indicatori legati al benessere e al senso di appartenenza accanto a quelli disciplinari, segnalando uno spostamento verso una visione più olistica dell'apprendimento, intrecciata a dimensioni emotive, relazionali e sociopolitiche.

La "crisi di presenza" descritta dagli studenti si connette con ciò che la letteratura definisce *global well-being gap*, un divario multidimensionale tra studenti e istituzioni scolastiche, più marcato nei gruppi minoritari e svantaggiati (OCSE 2018; Govorova, Benítez, Muñiz, 2020), ma diffuso anche nella popolazione studentesca nel suo complesso. Questo gap mette in discussione le narrazioni neoliberali che leggono l'educazione unicamente in termini di performance e merito individuale, evidenziando invece come benessere, inclusione e cittadinanza attiva costituiscano condizioni fondative per un apprendimento equo, significativo e sostenibile.

In questo scenario si colloca il progetto *La scuola siamo noi!* – promosso nell'ambito dell'iniziativa PNRR-MUSA 2023-2025 (<https://musascarl.it/>) e realizzato in tre scuole secondarie di II grado a Milano – che si è configurato come ricerca e al tempo stesso come intervento educativo. La cornice teorica di riferimento integra il paradigma della Student Voice (Mitra, 2008; Cook-Sather, 2020), il quadro logico di Welty e Lundy (2013) e la Scala di partecipazione di Hart (1992), strumenti che consentono di riposizionare gli studenti e le studentesse come agenti epistemici e stakeholder legittimi e di individuare le condizioni per promuovere una partecipazione autentica. In linea con l'approccio della *education through democracy* (Dewey, 2000; Gollob *et alii*, 2010), la ricerca assume infine una prospettiva di ricerca partecipativa e trasformativa, volta a promuovere la scuola come comunità democratica di apprendimento, benessere e cittadinanza attiva.

2. Obiettivi e metodologia di ricerca

Il progetto ha mirato a indagare come le pratiche partecipative siano vissute e percepite dagli studenti e a esplorare il loro potenziale di trasformazione istituzionale, inteso sia come recupero di voci “silenziate”, sia come generazione di culture scolastiche più inclusive, democratiche e orientate al futuro. Attraverso il coinvolgimento degli studenti come co-ricercatori e agenti del cambiamento, il progetto ha inteso contribuire a ripensare la scuola come spazio dialogico, in cui *agency* collettiva, pensiero critico e senso di appartenenza si intrecciano come dimensioni fondamentali dello sviluppo personale e della vita democratica.

La cornice metodologica è stata, in un primo anno di lavoro, quella del disegno *mixed-methods* esplorativo sequenziale (Creswell, Plano Clark, 2007), articolato in due fasi. Nella prima fase (a.s. 2023/24), è stata condotta una rilevazione quantitativa attraverso un questionario, seguita – seconda fase – da un affondo qualitativo mediante la realizzazione di 11 focus group, con l’obiettivo di restituire alcuni dati estratti dal questionario e di raccogliere più approfonditamente le percezioni degli studenti rispetto alla loro esperienza a scuola, esplorando in particolare le dimensioni del clima scolastico e della partecipazione studentesca.

A partire dai dati emersi, il secondo anno di lavoro (a.s. 2024/25) ha attivato percorsi di ricerca partecipativa (Pastori, 2017) con gruppi misti di studenti e docenti, orientati all’analisi critica del contesto scolastico, alla formulazione di proposte di miglioramento e all’avvio del processo di implementazione, in un’ottica di corresponsabilità educativa.

3. Dall’ascolto delle voci degli studenti...

Il primo anno del progetto ha preso avvio mediante la somministrazione del questionario, preceduta dalla presentazione della ricerca e dalla raccolta dei consensi informati (anche dei genitori per i minorenni). Hanno partecipato all’indagine 1.118 studenti e studentesse di classe II, III e IV (età media = 15,8 anni, $ds = 0,87$) su base volontaria e previa garanzia dell’anonimato delle loro risposte (Tab. 1). La somministrazione è avvenuta in classe, durante il regolare orario scolastico, attraverso la piattaforma Qualtrics, a cui gli studenti hanno avuto accesso attraverso i propri dispositivi digitali o i computer dei laboratori informatici delle scuole. La compilazione è stata supervisionata da somministratori appositamente formati.

Tab. 1: *Descrittive campione*

Classe	II	51,5%
	III	47,2%
	IV	1,3%
Genere	Femmina	51,4%
	Maschio	48,6%
Indirizzo	Professionale	33,6%
	Liceo	66,4%
Anni scolastici ripetuti	Nessuno	82,8%
	Uno	15,4%
	Più di uno	1,8%
Paese di nascita	Italia	83,3%
	Altro stato europeo	1,7%
	Altro stato extra-europeo	15,0%

Il questionario presentava diverse sezioni volte a indagare, rispettivamente: clima scolastico (Nanwani, 2019; Grazia, Molinari, 2021), *engagement* accademico e agentico degli studenti (Mameli, Passini, 2017),

motivazione (Alivernini, Lucidi, 2008), capitale psicologico (Mazzetti *et alii*, 2018), informazioni socio-anagrafiche e informazioni sulla scuola.

Nello specifico, per ragioni di spazio, il presente contributo si concentrerà sulle variabili relative al clima scolastico e alla partecipazione indagate mediante il *Multidimensional School Climate Questionnaire*, validato in italiano per popolazioni di studenti di scuola secondaria da Grazia e Molinari (2021).

Lo strumento comprende 53 item suddivisi in 11 scale distribuite su due fattori principali (Tab. 2). Agli studenti e alle studentesse è stato chiesto di rispondere su una scala Likert a 6 punti da Assolutamente in disaccordo ad Assolutamente d'accordo.

Tab. 2: Struttura del *Multidimensional School Climate Questionnaire*

Fattori	Dimensioni
Pratiche in classe	Regole (Rules, R)
	Sostegno agli studenti (Student Support, SS)
	Coinvolgimento studentesco (Student involvement, SI),
	Didattica positiva (Positive Teaching, PT)
	Incoraggiamento (Encouragement, E)
	Gestione della classe (Classroom Management, CM)
Atmosfera della scuola	Relazioni tra studenti (Student Relations, SR)
	Relazioni studenti–insegnanti (Student–Teacher Relations, STR)
	Clima educativo (Educational Climate, EC)
	Senso di appartenenza (Sense of Belonging, SB)
	Giustizia interpersonale (Interpersonal Justice, IJ)

È stata condotta un'analisi descrittiva delle variabili al fine di delineare le distribuzioni; successivamente, è stata realizzata una regressione lineare multipla con l'obiettivo di esplorare i predittori del coinvolgimento studentesco.

L'analisi descrittiva (Tab. 3) mette in evidenza alcune differenze rilevanti tra le dimensioni considerate. In generale, i punteggi medi si collocano in un intervallo compreso tra 2.93 e 4.05. Le percezioni più positive emergono per le relazioni tra studenti ($M = 4.05$; $DS = 0.98$) e per la gestione della classe ($M = 3.92$; $DS = 0.97$). Al contrario, la dimensione del coinvolgimento studentesco presenta il punteggio medio più basso ($M = 2.93$; $DS = 0.98$), indicando una relativa criticità nell'attivazione partecipativa degli studenti. Similmente le relazioni docente-studente si collocano su un livello medio-basso ($M = 3.13$; $DS = 1.01$). Le restanti dimensioni (clima educativo, senso di appartenenza, giustizia interpersonale, incoraggiamento e insegnamento positivo) si attestano su valori intermedi, denotando percezioni meno negative ma non prive di alcune criticità.

Tab. 3: Analisi descrittive

	R	SS	SI	PT	E	CM	SR	STR	EC	SB	IJ
M	3.30	3.35	2.93	3.24	3.49	3.92	4.05	3.13	3.77	3.39	3.33
ds	0.605	0.980	0.983	0.945	1.10	0.967	0.983	1.01	0.880	0.785	1.02

Per approfondire l'influenza delle diverse dimensioni del clima scolastico sul coinvolgimento degli studenti è stato stimato un modello di regressione lineare multipla con *Student Involvement* come variabile dipendente (Tab. 4). Il modello presenta una buona capacità esplicativa ($R^2 = .466$; R^2 aggiustato = .461; $F(11,1044) = 82.9$, $p < .001$) e conferma la natura multifattoriale del fenomeno. Tra i predittori significativi, il rispetto delle regole ($\beta = .180$), il sostegno percepito ($\beta = .155$), l'incoraggiamento da parte dei

docenti ($\beta = .151$), la qualità dell'insegnamento positivo ($\beta = .138$), la relazione studente-insegnante ($\beta = .115$), il clima educativo ($\beta = .073$) e la giustizia interpersonale ($\beta = .096$) risultano positivamente associati al coinvolgimento, con effetti di piccola entità secondo le linee guida di Cohen (1988). Al contrario, la qualità delle relazioni tra pari mostra un'associazione negativa ($\beta = -.071$), mentre gestione della classe ($\beta = -.006$) e senso di appartenenza ($\beta = .024$) non risultano significativi. Infine, l'indirizzo scolastico evidenzia un effetto, anch'esso di modesta entità, con livelli di coinvolgimento maggiori nei licei rispetto agli istituti professionali ($\beta = -.139$). Nel complesso, i risultati suggeriscono che il coinvolgimento studentesco non dipenda da un singolo fattore, ma dall'interazione di più dimensioni del clima scolastico, sottolineando la necessità di un approccio sistematico per la sua promozione.

Tab. 4: *Modello di regressione*

Misure di Adattamento del Modello

Modello	R	R ²	Test Globale del Modello			
			aggiustato	F	gdl1	gdl2
1	0.683	0.466	0.461	82.9	11	1044 < .001

Coeffienti del Modello - SI

Predittore	Stima	SE	t	P	Stima Standard
Intercettare ^a	-0.17865	0.2174	-0.822	0.411	
R	0.29655	0.0442	6.709	< .001	0.17959
SS	0.15542	0.0313	4.973	< .001	0.15506
PT	0.14470	0.0361	4.006	< .001	0.13838
E	0.13549	0.0285	4.755	< .001	0.15098
CM	-0.00573	0.0274	-0.209	0.834	-0.00564
SR	-0.07107	0.0254	-2.793	0.005	-0.07100
STR	0.11219	0.0329	3.413	< .001	0.11468
EC	0.08204	0.0357	2.300	0.022	0.07324
SB	0.02997	0.0356	0.842	0.400	0.02375
IJ	0.09249	0.0286	3.232	0.001	0.09574
indirizzo:					
lic – prof	-0.13654	0.0535	-2.554	0.011	-0.13867

^a Rappresenta il livello di riferimento

Per offrire un quadro più ricco e sfaccettato rispetto ai temi del clima scolastico e, in particolare, della partecipazione dei giovani a scuola, sono stati condotti 11 focus group, cui hanno partecipato complessivamente 101 studenti e studentesse. Tutti i focus group sono stati audio-registrati e trascritti *verbatim*. Quindi, sull'intero corpus testuale è stata condotta un'analisi tematica riflessiva adottando un approccio induttivo (Pagani, 2020; Braun, Clarke, 2021). Per la generazione dei codici si è scelto di lavorare a livello semantico e secondo una logica "bottom up", così da garantire una maggiore aderenza alle voci dei giovani partecipanti.

L'analisi tematica restituisce un quadro complesso e sfaccettato dell'esperienza scolastica vissuta dagli studenti. In linea con quanto emerso anche dall'analisi quantitativa, una prima dimensione critica riguarda la scarsa partecipazione alla vita della scuola. Tale fenomeno si manifesta a diversi livelli. Da un lato, gli studenti descrivono pratiche didattiche prevalentemente frontali e poco coinvolgenti, in cui lo spazio per il dialogo, lo scambio e la riflessione appare estremamente limitato:

"Questo [docente] qua viene in classe si mette a parlare tutte e due le ore di fila, non ci fa fare nient'altro, non è che cambia un attimo l'attività, veramente non ci fa parlare." (stud. liceo)

Dall'altro, ciò si traduce in un diffuso sentimento di non essere ascoltati né valorizzati, con la conseguente percezione di essere raramente coinvolti nei processi decisionali che riguardano gli studenti direttamente:

“Per quanto riguarda il coinvolgimento nelle decisioni, siamo sempre un po’ lasciati fuori da queste discussioni. [...] Sarebbe importante includerci perché siamo noi che veniamo qua a scuola.” (stud. professionale)

“Io penso che il problema, più che lo spazio per l’opinione, è lo spazio per le decisioni, perché molte volte [i professori] ti ascoltano... Cioè, ti ascoltano parlare, ma non ascoltano quello che dici. Cioè, non prendono in considerazione quello che tu stai dicendo... perché molte volte hai lo spazio per poter dire la tua, ma non siamo ascoltati.” (stud. liceo)

Questa percezione negativa risulta ulteriormente accentuata laddove gli studenti segnalano una difficoltà di instaurare una relazione positiva e di supporto con gli adulti della scuola, che, lunghi dal ridursi al solo piano della valutazione, comprenda anche dialogo e incoraggiamento:

“Il problema è che arrivano quasi sempre feedback negativi dai professori. Altri non ti coinvolgono nemmeno durante le lezioni e non esiste il rapporto alunno-docente... sembra quasi che il professore non voglia questo rapporto, che venga in classe per spiegare perché è pagato e basta. Sembra che sia il prof a non voler creare quel rapporto; quindi, non c’è coinvolgimento in nessun modo.” (stud. professionale)

“Noi siamo i soggetti della scuola e veniamo a scuola per imparare, però viene tralasciata un po’ la persona che siamo noi.” (stud. liceo)

A ciò si sommano il sovraccarico di compiti e la pressione costante sulla prestazione, che contribuiscono a configurare l’esperienza scolastica come faticosa e, in alcuni casi, apertamente stressante. Invece di stimolare curiosità e interesse, queste condizioni finiscono per alimentare demotivazione e distacco:

“Io trovo assurdo che a scuola sia normalizzato un clima di stress, lo trovo antipedagogico!” (stud. liceo)

“Io magari ho una curiosità, ma sono così tante le cose da sapere che mi passa la voglia di fare la domanda perché sarebbe l’ennesima cosa da imparare.” (stud. professionale)

Non sorprende, dunque, che la scuola venga percepita da alcuni partecipanti come “piatta, senza significato” (stud. liceo), un semplice luogo di transito piuttosto che uno spazio di crescita da coltivare e in cui sentirsi parte attiva.

Le testimonianze raccolte, tuttavia, non esprimono un rifiuto totale della scuola, quanto piuttosto una richiesta di renderla un contesto più significativo e stimolante. Gli studenti e le studentesse chiedono, in forma esplicita o indiretta, di essere riconosciuti non solo come alunni ma come persone nella loro individualità, e auspicano un ambiente educativo capace di suscitare interesse, favorire appartenenza e incoraggiare una partecipazione autentica:

“Credo si possa migliorare e mettere l’attenzione sullo studente. Far sì che l’insegnante sappia l’obiettivo del ragazzo e che il ragazzo sviluppi il pensiero critico.” (stud. liceo)

“Vorremmo avere degli spazi per parlare con i professori.” (stud. professionale)

4. ...alla trasformazione della scuola

Il secondo anno del progetto (a.s. 2024/25) ha segnato un passaggio cruciale, orientando l’esperienza verso la ricerca partecipativa come strumento per promuovere corresponsabilità educativa ed *agency* degli stu-

denti. In questa fase sono stati attivati percorsi che hanno coinvolto gruppi misti di studenti e docenti, chiamati a lavorare insieme nell'analisi critica del contesto scolastico, nell'elaborazione di proposte di miglioramento e nell'avvio del processo di implementazione.

Alla luce delle criticità ma anche dei desideri espressi dagli studenti nella fase precedente, l'obiettivo era quello di avvicinare la scuola a un modello di comunità democratica e accogliente, capace di riconoscere e valorizzare il contributo degli studenti e delle studentesse come parte attiva della vita scolastica. In quest'ottica, docenti e studenti hanno preso parte a diverse attività di indagine e riflessione sul proprio contesto, finalizzate a mettere in luce criticità, risorse e opportunità, per poi co-costruire progetti concreti di miglioramento del contesto scolastico.

In tutte e tre le scuole coinvolte il percorso ha assunto la forma di un PCTO (Percorso per le Competenze Trasversali e l'Orientamento), declinato tuttavia con modalità differenti (Tab. 5). Anche il ruolo dei docenti ha mostrato configurazioni diverse nei tre contesti: in una scuola hanno partecipato attivamente alla co-progettazione insieme agli studenti; in un'altra hanno assunto il ruolo di "amici critici" e supervisori, offrendo stimoli e feedback; nella terza il loro coinvolgimento si è concentrato soprattutto nella fase conclusiva, in occasione della presentazione pubblica delle proposte elaborate dagli studenti.

Tab. 5: *Caratteristiche del percorso*

Scuola	Indirizzi	Modalità di attivazione	Partecipanti	Ruolo dei docenti
Scuola 1	liceo	orario pomeridiano e su base volontaria	16 studenti, 5 insegnanti	co-progettazione insieme agli studenti
Scuola 2	liceo, professionale	orario pomeridiano e su base volontaria	10 studenti, 1 insegnante	"amico critico" e supervisore
Scuola 3	professionale	orario curricolare, coinvolte 6 intere classi	134 studenti, 6 insegnanti	Feedback nella fase di presentazione delle proposte

In questa fase, il progetto si è sviluppato come un vero e proprio laboratorio di ricerca partecipativa, nel quale gli studenti e in diversi modi anche i docenti hanno lavorato insieme per analizzare criticamente la vita scolastica e immaginare possibili piste di cambiamento. Dopo una breve formazione sui concetti di partecipazione e cittadinanza democratica, il percorso si è aperto con una mappatura delle percezioni sulla scuola e la condivisione di esperienze, criticità e desideri.

Da qui ha preso avvio un processo di generazione e selezione di idee, che, attraverso brainstorming, discussioni guidate e indagini condotte nelle altre classi, ha portato alla definizione di proposte concrete di miglioramento. Progressivamente gli studenti e le studentesse hanno trasformato osservazioni e desideri in veri e propri progetti, affinati grazie a momenti di confronto collaborativo con i pari e con i docenti in più tempi.

La fase conclusiva ha rappresentato il compimento del percorso dal punto di vista progettuale. Per prepararsi al confronto con i dirigenti, gli studenti hanno sperimentato modalità didattiche attive come il *debate* e il *role playing*, che hanno consentito di esercitare capacità di argomentazione, pensiero critico ed empatia. Queste attività hanno svolto la funzione di palestra di cittadinanza, aiutando i partecipanti a misurarsi con le dinamiche della comunicazione in pubblico e con la complessità del processo decisionale democratico. Il momento culminante è stata la presentazione istituzionale delle proposte: in un contesto riconosciuto e formale, gli studenti hanno discusso le proprie idee davanti al dirigente scolastico e ai docenti della scuola. Qui hanno potuto sperimentare in modo tangibile cosa significhi partecipare alla *governance* della scuola: argomentare la rilevanza di un progetto, difenderne la fattibilità, confrontarsi con punti di vista differenti e negoziare soluzioni condivise. Le proposte, pur diverse per ambito e complessità (rendere esteticamente più piacevole l'ambiente scolastico grazie alla realizzazione di murales; creazione di un comitato misto di docenti e studenti per la progettazione del curriculum di educazione civica; utilizzo degli spazi esterni della scuola per le lezioni...), hanno tutte espresso un forte desiderio di rendere la scuola più accogliente, inclusiva e stimolante. Alcune sono state accolte immediatamente, altre hanno richiesto ulteriori approfondimenti, ma in tutte e tre le scuole il processo ha promosso un clima di apertura e corresponsabilità tra studenti e adulti.

Nel complesso, la seconda fase ha rappresentato un laboratorio di pratiche democratiche, in cui gli studenti e le studentesse hanno potuto esercitare il diritto di parola e di iniziativa, sperimentando al contempo le complessità della progettazione reale: dalla definizione delle priorità all'analisi della fattibilità, dalla gestione del lavoro di gruppo al confronto con le istituzioni scolastiche. La scuola, in questo processo, ha assunto le sembianze di un contesto dinamico, dialogico e trasformativo, nel quale si è passati da una logica di "scuola subita" a una cultura di scuola co-costruita, basata sulla responsabilità condivisa tra studenti e insegnanti. Ciò ben emerge dalle parole degli studenti e dei docenti che li hanno affiancati nei focus group con cui si è voluto tracciare un bilancio finale del percorso:

"Mi porto a casa il fatto che uno studente non è consapevole della forza che ha, e quindi la maggior parte delle volte si mette completamente in secondo piano, parte dal presupposto che "tanto non ce la faccio", "non sono nessuno", "io non riesco"..."

"E noi ce l'abbiamo fatta." (stud. liceo)

"[Mi porto a casa] il fatto di non arrendersi davanti alla forza della scuola. Noi sappiamo che la scuola è grande, molti studenti sono passivi a scuola. [...] Secondo me la cosa importante per uno studente è provare a migliorare. [...] Questo progetto è stato sicuramente il mezzo con cui uno studente poteva esprimere la propria voce, e c'è stata una partecipazione." (stud. liceo)

"Quello che mi porto via io è che è possibile rompere i muri. Cioè, abbiamo lavorato insieme docenti, studenti, professionisti dell'università e, nelle differenze, si può." (prof. liceo)

5. Per non concludere

L'esperienza maturata con il progetto *La scuola siamo noi!* invita a interrogarsi su come la ricerca partecipativa possa contribuire a plasmare una cultura della scuola diversa, più capace di sostenere una partecipazione significativa degli studenti. La prospettiva che si apre non riguarda soltanto l'introduzione di pratiche innovative, ma la possibilità di ripensare in profondità i rapporti tra studenti, docenti e istituzioni, così da superare la logica adultocentrica e nozionistica che ancora permea gran parte del sistema scolastico secondario.

Il percorso non è privo di sfide. Da un lato, la piena valorizzazione della voce degli studenti e delle studentesse richiede un coinvolgimento autentico dei docenti, disposti a riconoscere i giovani come interlocutori legittimi e a ripensare le proprie pratiche in chiave dialogica. Dall'altro, resta centrale la questione della fiducia: fiducia dei docenti negli studenti e fiducia degli studenti nella capacità della scuola di tradurre la loro voce in cambiamento reale. Non sono mancati, infatti, alcuni partecipanti che hanno espresso il timore che i percorsi attivati possano concludersi senza effetti concreti. Parallelamente, il ruolo dei dirigenti scolastici appare cruciale: la loro disponibilità a riconoscere e rilanciare i progetti proposti dagli studenti, attraverso momenti di discussione e ridefinizione condivisa, rappresenta un passaggio necessario per trasformare le esperienze da sperimentazioni episodiche a pratiche strutturali di innovazione democratica.

Un'occasione significativa in questa direzione sarà offerta dalla realizzazione, prevista per i prossimi mesi, di un convegno conclusivo in università, in cui gli studenti presenteranno i propri progetti a coetanei di altre scuole, mentre dirigenti e docenti saranno invitati a confrontarsi sul processo e sui suoi esiti. In questo contesto, il ruolo dei ricercatori sarà quello di accompagnare e supervisionare, sostenendo i dirigenti e i docenti nell'integrazione della metodologia nei curricoli e nel sistema di rappresentanza studentesca, così da promuovere un'educazione civica realmente trasformativa.

Il futuro della scuola come comunità democratica non può dunque limitarsi a moltiplicare le occasioni formali di partecipazione, ma deve radicarsi in una nuova cultura della relazione educativa, fondata sul riconoscimento reciproco, sulla fiducia e sulla corresponsabilità. La ricerca partecipativa mostra il proprio potenziale proprio in questo spazio liminale: quello in cui la voce degli studenti e delle studentesse diventa leva di innovazione istituzionale e culturale, e la scuola si trasforma da luogo di mera trasmissione del sapere a laboratorio di cittadinanza attiva, benessere e *agency*.

Riferimenti bibliografici

- Alivernini F., Lucidi, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4): 211-220.
- Anderson D. L. et alii (2022). Positive links between student participation, recognition and wellbeing at school. *International Journal of Educational Research*, 111: 101896.
- Augé M. (1992). *Non-lieux: introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Éditions du Seuil.
- Biesta G. J. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in philosophy and education*, 29(5): 491-503.
- Borgonovi F., Pál J. (2016). *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 In 2015*, OECD Education Working Papers, No. 140. Paris: OECD Publishing.
- Braun V., Clarke V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Los Angeles: Sage.
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, MI: Erlbaum.
- Cook-Sather A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into practice*, 59(2): 182-191.
- Creswell J., Plano Clark V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crouch C. (2005). *Postdemocrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1916).
- De Martino E. (1977). *La fine del mondo*. Torino: Einaudi.
- Freire P. (2024). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mimesis (ed. orig. 1967).
- Gollo R. et alii (2010). *Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers* (Vol. 1). Strasbourg: Council of Europe.
- Govorova E., Benítez I., Muñiz J. (2020). How schools affect student well-being: a cross-cultural approach in 35 OECD countries. *Frontiers in Psychology*, 11(431).
- Grazia V., Molinari L. (2021). School climate research: Italian adaptation and validation of a multidimensional school climate questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(3): 286-300.
- Hart R. A. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essay*, (4): 1-38.
- Mameli C., Passini S. (2017). Measuring four-dimensional engagement in school: a validation of the student engagement scale and of the agentic engagement scale. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 24(4): 527-541.
- Mazzetti G. et alii (2018). Psychometric examination of the Psychological Capital (PsyCap) and the Career Decision-Making Process (CDMP) scales. *Bollettino Di Psicologia Applicata*, 66(281): 46-58.
- Mitra D. L. (2008). Amplifying student voice. *Educational Leadership*, 66(3): 20-25.
- Nanwani S. K. (2019). *Democratic citizenship education in schools: towards more democrical teacher practices and classroom climates*. Doctoral dissertation.
- OCSE (2018). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Publishing.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Pastori G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Parma: Spaggiari-Junior.
- Pastori G. (2022). Benessere, inclusione e cittadinanza attiva: dati e riflessioni da esperienze di ricerca partecipata con studenti di scuola superiore. In M. Fiorucci, A. Vaccarelli (eds.), *Pedagogia e Politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp.195-205). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pastori G., Pagani V. (2021). Ricerca partecipativa, pratiche di vita democratica, benessere e inclusione a scuola. Apprendimenti dei bambini e competenze degli insegnanti. In P. Lucisano (ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione. Atti del X Convegno della SIRD 9-10 aprile 2021. II tomo. Panel 1-2-3* (pp. 283-295). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pastori G. et alii (2023). La scuola come luogo di partecipazione democratica, socialità e apprendimento attivo. La prospettiva e i vissuti degli studenti sul movimento studentesco e l'occupazione delle scuole nell'a.s. 2021-2022 sul territorio di Milano. *RicercaZione*, 15(2): 205-224
- Welty E., Lundy L. (2013). A children's rights-based approach to involving children in decision making. *Journal of science communication*, 12(3): 1-5.

Sottobanco. Una *scoping review* sulla violenza di genere nella cultura scolastica

Between the lines.
A scoping review on gender-based violence in school culture

Caterina Rapini

PhD student, Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa", University of Milano-Bicocca, c.rapini@campus.unimib.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Rapini C. (2025). Between the lines. A scoping review on gender-based violence in school culture. *Pedagogia oggi*, 23(2), 162-168.
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-19>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-022025-19>

ABSTRACT

This article presents a scoping review of gender-based violence in school culture, focusing on the role of the hidden curriculum in secondary education. The analysis of 44 international studies highlights how gender stereotypes, cis-heteronormative norms, and implicit educational practices contribute to the reproduction and normalization of inequalities. The study emphasizes the urgency of a critical and transversal pedagogical approach, capable of problematizing the implicit dimension of the curriculum and valuing practices of resistance and cultural transformation.

L'articolo propone una *scoping review* sulla violenza di genere nella cultura scolastica, con focus sul ruolo del curricolo nascosto nella scuola secondaria. L'analisi di 44 studi internazionali evidenzia come stereotipi di genere, norme cis-eteronormative e pratiche educative implicite contribuiscano alla riproduzione e normalizzazione delle diseguaglianze e della violenza. Il lavoro sottolinea l'urgenza di un approccio pedagogico critico e trasversale, capace di problematizzare la dimensione隐式 del curricolo e di valorizzare pratiche di resistenza e trasformazione culturale.

Keywords: gender-based violence, school culture, hidden curriculum, stereotipi di genere, secondary education

Parole chiave: violenza di genere, cultura scolastica, curricolo nascosto, stereotipi di genere, scuola secondaria

Received: September 25, 2025
Accepted: October 24, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Caterina Rapini, c.rapini@campus.unimib.it

1. Violenza di genere e cultura scolastica: una questione pedagogica

Nel 2023, secondo i dati del Ministero dell'Interno (2024), più di un quarto degli episodi di molestie sessuali registrati è stato compiuto da un ragazzo tra i 14 e i 17 anni, e il 27% delle vittime del medesimo reato riguarda ragazze coetanee. Questi dati, in crescita rispetto agli anni precedenti, evidenziano come la violenza di genere stia interessando sempre di più le giovani generazioni, ponendoci di fronte una questione al contempo sociale e pedagogica.

La ricerca femminista ha da tempo evidenziato come la violenza di genere non possa essere intesa come una somma di episodi irrelati, bensì come un fenomeno strutturale, profondamente radicato nelle credenze, nei comportamenti e nelle pratiche culturali (Giomi, Magaraggia, 2017; Oddone, 2020). Essa non si esaurisce nella sua forma più visibile e conosciuta, la violenza maschile sulle donne, ma assume anche i contorni della violenza omolesbobitansfobica - basata sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere - nonché della violenza insita nel genere stesso, inteso come istituzione normativa che rende intelligibili e accettabili certe soggettività e marginalizza quelle che appaiono non conformi, esponendole al rifiuto e alla violenza (Butler, 2001).

In questa prospettiva, è necessario leggere le violenze di genere come lato del complesso prisma della costruzione sociale del genere. Le violenze operano infatti come dispositivi attraverso i quali regolare le espressioni di genere e di sessualità, sanzionando quelle considerate inappropriate o illegittime in una determinata cultura (Giomi, Magaraggia, 2017). Dal punto di vista pedagogico, esse costituiscono strumenti di costruzione identitaria, come mostrano diversi studi sul bullismo (Burgio, 2012; De Vita, Burgio, 2023).

La pedagogia di genere riflette da tempo sul rapporto tra costruzione del genere ed educazione, evidenziando come la scuola sia un luogo cruciale di riproduzione di norme e stereotipi (Biemmi, Mapelli, 2017; Ghigi, 2019) e di costruzione del genere in termini binari e dicotomici, influenzando opportunità e scelte formative (Abbatecola, Stagi, 2017; Jones, 2020). Seguendo la definizione di Connell, le scuole si configurano come veri e propri regimi di genere (1996), caratterizzati da ruoli, gerarchie, comportamenti e aspettative definiti a priori.

Nonostante ciò, la cultura scolastica continua a presentarsi come apparentemente "neutra" (Mapelli *et alii*, 2001), lasciando genere e sessualità fuori dall'aula (Landi, 2017; Melandri *et alii*, 2025) e relegandoli a quello che è stato definito "curricolo nascosto" (*hidden curriculum*, Jackson, 1968). Il curricolo nascosto - l'insieme di norme, valori, credenze presenti in maniera implicita in classe (Amico, 2018) - insegue obiettivi spesso diversi da quelli esplicitamente dichiarati dalle istituzioni educative, contribuendo a perpetuare le disuguaglianze già esistenti nella società (Apple, 1971). La cultura scolastica, tuttavia, non si limita semplicemente a riflettere le norme di genere presenti nel mondo esterno, ma le produce e rielabora attivamente (Liu, 2006). Prevenire le violenze di genere dentro la scuola richiede dunque, da una prospettiva pedagogica, il riconoscimento e la messa in discussione dei fondamenti culturali che regolano la costruzione del genere nella cultura scolastica (Demozzi, Ghigi, 2024).

Per questa ragione, il presente studio esplora se e come il curricolo nascosto contribuisca alla riproduzione della violenza di genere, concentrandosi sulla scuola secondaria, contesto in cui gli interrogativi su genere e sessualità diventano particolarmente rilevanti (Biemmi, Mapelli, 2017).

2. Metodologia della *scoping review*

Come vengono costruiti e regolati il genere e la sessualità attraverso il curricolo nascosto nella scuola secondaria? Come questi processi contribuiscono alla creazione e alla riproduzione di una cultura della violenza di genere a scuola?

Per rispondere a queste domande di ricerca è stata condotta una *scoping review* (Arksey, O'Malley, 2005), identificando le parole chiave tramite il modello SPIDER (Cooke *et alii*, 2012, cfr. Tab. 1). L'applicazione del modello SPIDER ha orientato la costruzione delle stringhe di ricerca, la definizione dei criteri di inclusione ed esclusione e la mappatura degli articoli analizzati, che ha seguito le dimensioni individuate dal modello.

Tab. 1: Parole chiave usate ricavate attraverso il modello SPIDER

Sample	school, education, student*, teacher*
Phenomenon of Interest	gender violence, gender-based violence, cis-heteronormativit*, gender inequal*, gender stereotype*, gender bias, gender discrimination, gender issues, sex stereotype*, sex role, LGBT*
Design	all type
Evaluation	hidden curriculum, teacher* attitudes, cultural influences, social influences, teacher role, educational practices, school culture, expectation, representation
Research type	all type

La ricerca è stata condotta su diversi database accademici (SCOPUS, Web Of Science, EBSCO, ERIC) integrati con motori di ricerca come Prometeo e Google Scholar. Sono stati inclusi articoli in lingua italiana, inglese e spagnola, pubblicati a partire dal 2011, anno della Convenzione di Istanbul, che impegna i firmatari a prevenire la violenza di genere anche attraverso la cultura e l'educazione.

Sono stati considerati solo articoli *peer reviewed*, riconducibili all'area scientifica pedagogica e riguardanti la scuola secondaria (sia di primo che di secondo grado). Sono stati esclusi articoli che non prendevano in considerazione la scuola secondaria, che affrontavano il tema in una prospettiva storica o attraverso l'analisi delle policy o focalizzati esclusivamente sui libri di testo.

La ricerca iniziale ha prodotto 1747 articoli, a cui se ne sono aggiunti ulteriori 98 attraverso la ricerca manuale di articoli citati in bibliografia. Tali articoli sono stati selezionati seguendo il modello PRISMA (Tricco *et alii*, 2018), come mostra la Fig.1.

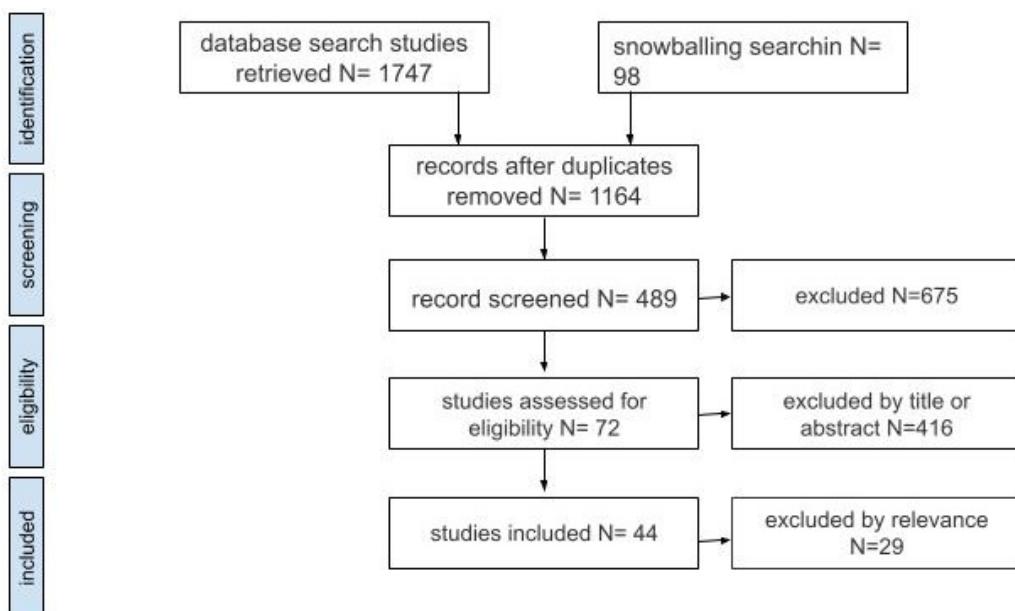


Fig. 1

Dopo la rimozione dei duplicati e l'applicazione dei criteri di selezione, il corpus si è ridotto a 489 articoli. Tra questi, 72 sono stati letti integralmente e 44 inclusi nella fase finale di analisi.

L'analisi è stata condotta procedendo con una lettura critica dei testi che sono stati mappati¹ mettendo

1 La variabilità geografica degli studi apre prospettive interessanti anche dal punto di vista comparativo, per esempio relative all'analisi delle continuità e divergenze pedagogiche tra i vari contesti. Tuttavia, ai fini del presente contributo, si è scelto di concentrarsi sull'analisi critica per temi, riservando al futuro ulteriori possibili sviluppi di ricerca.

in evidenza i framework teorici utilizzati e i principali risultati relativi alla domanda di ricerca. Gli articoli sono stati poi codificati manualmente, attraverso un'analisi tematica che ha permesso di individuare diverse categorie (invisibilità, segregazione, violenza, linguaggi e pratiche discorsive, naturalizzazione, spazio, agency e pratiche di resistenza) e di classificare i contributi in due macroaree: riproduzione delle norme di genere e normalizzazione delle violenze di genere.

Tab. 2: *Caratteristiche degli studi analizzati*

Distribuzione geografica			
Africa	9 (7 Sud Africa, 1 Etiopia, 1 Zimbabwe)		
Nord America	5 (U.S.A.)		
Centro e Sud America	7 (2 Messico, 2 Argentina, 1 Brasile, 1 Cile, 1 Uruguay)		
Asia	5 (1 Palestina, 1 Nepal, 1 India, 1 Viet Nam, 1 Indonesia)		
Europa	18 (6 U.K., 5 Spagna, 2 Italia, 2 Irlanda, 1 Cipro, 1 Islanda, 1 Olanda)		
Oceania	0		
Disegno di ricerca		Partecipanti	
Qualitativo	28	Insegnanti	18
Quantitativo	1	Studenti	7
Mixed Methods	3	Insegnanti + studenti	6
Revisione letteratura	4	Studenti + famiglie	1
Studio teorico	8		

3. Risultati: dalla riproduzione della norma alla normalizzazione della violenza

Utilizzando il modello ecologico di Bronfenbrenner (1986) come cornice interpretativa, gli studi analizzati mostrano come il curricolo nascosto operi nella scuola secondaria su diversi livelli.

A livello istituzionale, emerge una costante invisibilizzazione della storia, delle tematiche e delle soggettività LGBTQIA+ (Azúa Ríos *et alii*, 2019; Gelpi, Montes De Oca, 2020; Kjaran, 2019; MacAulay *et alii*, 2022; Nichols, Brown, 2021; Pietersen, Langeveldt, 2024; Vu, Pham, 2022). Tale esclusione si intreccia con un'organizzazione degli spazi che costruisce il genere in modo binario e cismormattivo, marginalizzando l'esistenza di persone trans e non binarie (O'Flynn, 2016; Kjaran 2015; Santambrogio 2022; Philipps, Blackhall 2023) e con la persistenza di strutture patriarcali che mantengono squilibri di genere nei ruoli e nelle gerarchie scolastiche (Pietersen, Langeveldt, 2024).

A livello di mesosistema, le interazioni tra insegnanti e studenti si configurano come spazi centrali di riproduzione degli stereotipi di genere. Compiti quotidiani (riordinare l'aula, spostare materiali), aspettative di rendimento in specifiche materie, commenti sulle capacità o sull'impegno sono ancora fortemente condizionati dal genere (Azúa Ríos *et alii*, 2019; Crampatan *et alii*, 2024; Pastorino Mellado, 2014; Pietersen, Langeveldt, 2024; Poudel, 2016). Anche la selezione dei contenuti e le pratiche didattiche non sfuggono a tale dinamica (Mutekwe *et alii*, 2013; Preite, 2024), contribuendo a una continua segregazione di genere, per esempio nei gruppi di lavoro, nelle attività sportive o nell'organizzazione dello spazio (Donovan *et alii*, 2023; Vu, Pham, 2022).

Infine, nel microsistema delle relazioni tra pari, il gruppo diventa spesso un luogo di forte pressione a conformarsi alle aspettative di genere (Arar, 2014; Crampatan *et alii*, 2024; DePalma, Francis, 2014; Mjaaland, 2018) anche attraverso pratiche di *othering* e di deumanizzazione dell'alterità, in particolare nei confronti delle soggettività queer e dei corpi femminili (Dlungwane, Hamllall, 2024; Kjaran, 2019). Tuttavia, accanto a questa funzione regolativa, emergono anche spazi di resistenza e solidarietà, che consentono la creazione di reti di supporto e di possibilità alternative (Arar, 2014; Donovan *et alii*, 2023; MacAulay *et alii*, 2022; Moore *et alii*, 2024).

Secondo gli studi analizzati, la cultura scolastica sarebbe implicitamente permeata di retoriche, pratiche, atteggiamenti alla base di una vera e propria normalizzazione delle violenze di genere. Tra queste, la ricerca evidenzia la frequente mancanza di intervento da parte del personale scolastico o la minimizzazione davanti a episodi di molestie, insulti, aggressioni a sfondo sessuale o omolesbobitansfobico (Azúa Ríos *et alii*, 2019; Gelpi, Montes De Oca, 2020; Kurian, 2020; Mutekwe *et alii*, 2013; Nichols, Brown, 2021; Poudel, 2016). Ricorrente appare anche il *victim blaming*, in cui si responsabilizza chi subisce violenza per le violenze subite (Edwards, Marshall, 2020; Gelpi, Montes De Oca, 2020; Mjaaland, 2018). Le violenze vengono frequentemente trattate come episodi isolati o come problemi individuali, senza affrontarne la natura sistematica (Harris *et alii*, 2021; Philipps, Blackhall, 2023; Santambrogio, 2022; Setty *et alii*, 2024), mentre atteggiamenti predatori e aggressività maschile sono spesso giustificati come normali espressioni di genere (DePalma, Francis, 2014; Ging *et alii*, 2024; Kjaran, 2019; MacAulay *et alii*, 2022; Rojas, 2020).

Inoltre, la violenza sarebbe spesso presentata come una normale possibilità per le ragazze, implicitamente affermando che è una loro responsabilità saperla evitare o meno (Donovan *et alii*, 2023; Wozolek, 2020). Lo stesso corpo femminile verrebbe disciplinato costantemente nelle aule scolastiche, attraverso commenti sul corpo, sguardi intrusivi, oggettificazione del corpo femminile nei libri di testo (Dlungwane, Hamlall, 2024; Edwards, Marshall, 2020; Mjaaland, 2018; Mutekwe *et alii*, 2013; Poudel, 2016) fino ai casi estremi di tolleranza di vere e proprie molestie da parte dei pari e dello stesso personale scolastico (Gelpi, Montes De Oca, 2020; Kurian, 2020; Poudel, 2016).

4. Discussione e conclusioni

Gli studi analizzati confermano, citando Santambrogio, che le scuole secondarie funzionino come “dispositivi di genere fortemente binari, basati su presupposti cisnormativi” (2022, p. 290). A vari livelli - istituzionale, didattico e relazionale - il curricolo nascosto riproduce norme cis-eteronormative, naturalizzando differenze e perpetuando gerarchie. Tuttavia, il curricolo nascosto non si limita a riprodurre la norma, ma contribuisce alla normalizzazione delle violenze di genere all’interno della cultura scolastica. Ciò avviene spesso in modo implicito, anche a causa della carenza strutturale di formazione del personale e dell’assenza di educazione sessuo-affettiva continuativa (Demozzi, Bonvini, 2024). A questo si aggiunge il persistente tabù legato a queste tematiche, che alimenta ansie e resistenze tra lo stesso corpo docente (Landi, 2017). Alcuni studi richiamano quindi la necessità di sviluppare non solo una formazione contenutistica adeguata, ma anche una vera e propria pedagogia della scomodità (*pedagogy of discomfort*, Boler 1999; Zembylas, 2015), che metta in discussione, soprattutto nella scuola secondaria, il ruolo dell’insegnante come unico detentore del sapere e che faccia spazio alla possibilità, alle domande e alle scoperte, anche quando non troppo comode (Cahill, Dadvand, 2022; Reygan, Francis, 2015). In tale prospettiva, l’educazione al genere non può essere confinata all’ora di educazione sessuale, ma deve essere affrontata in modo trasversale e diffuso nell’intero curricolo, diventando uno sguardo riflessivo attraverso cui scandagliare le dinamiche in classe (Gamberi *et alii*, 2010).

Un ulteriore elemento critico riguarda la scarsità di studi che esplorano le pratiche di resistenza e contrarrazione già presenti nelle scuole. Studenti e insegnanti non sono solo attori inconsapevoli o riproduttori passivi della cultura scolastica: spesso la riscrivono, mettendo in campo strategie di resistenza, alleanze e solidarietà che andrebbero riconosciute e valorizzate (Liu, 2006), per andare oltre narrazioni vittimizzanti e per cogliere il potenziale trasformativo.

Infine, il coinvolgimento delle maschilità rappresenta una sfida cruciale. Alcuni studi (Ging *et alii*, 2024) segnalano la crescente resistenza dei ragazzi nei confronti delle attività educative legate a genere e sessualità e una forte radicalizzazione di idee maschiliste alimentata anche da comunità online - come i gruppi *Red Pill* e *Incel* (Dordoni, Magaraggia, 2021). Nella loro esperienza, Ging e colleghi raccontano come concetti quali “mascolinità tossica” e “privilegio” abbiano trovato una forte opposizione nel loro lavoro a scuola, spesso da parte di ragazzi razzializzati o provenienti da contesti socio-economici svantaggiati, rendendo necessario mettere in discussione linguaggi e pratiche educative per riconoscere le intersezioni e la pluralità di esperienze esistenti in classe (2024). Il coinvolgimento dei ragazzi nei percorsi di prevenzione delle violenze di genere non può basarsi su narrazioni opposte e dicotomiche, ma al contempo non deve contribuire a neutralizzare il fenomeno, rinunciando a nominare i rapporti di potere esistenti.

La revisione della letteratura scientifica proposta apre dunque a orizzonti di ricerca che invitano a guardare alla complessità dei contesti scolastici contemporanei, integrando la dimensione offline con quella online e mettendo al centro la voce, gli sguardi e le pratiche della popolazione studentesca attraverso una prospettiva non adultocentrica (Agud Morell, Breull Arancibia, 2024).

Come abbiamo visto, la cultura scolastica appare ancora fortemente attraversata da norme e stereotipi che alimentano e riproducono una vera e propria cultura della violenza di genere. Se, come afferma la convenzione di Istanbul, per prevenire le violenze è necessario partire dalla cultura, allora c'è bisogno di un lavoro culturale che parta dalle pedagogie implicite (Bruner, 1997) su genere e sessualità che spesso orientano le scelte quotidiane, facendo emergere il curricolo nascosto come pratica per l'apertura di spazi di trasformazione.

Riferimenti bibliografici

- Abbatecola E., Stagi L. (2017). *Pink is the new black: Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Agud Morell, I., Breull Arancibia, V. (2024). Children's Agencies Navigating Sexism and LGBTI+ Phobia in Santiago de Chile's Primary Schoo. *Children & Society*, 00, 1-18.
- Amico E. (2018). Equità e curriculum implicito: Le disuguaglianze nascoste in classe. *Formazione & insegnamento*, 16(3), 15-28.
- Apple M.W. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*, 2(4), 27-40.
- Arar K. (2014). Gender discourse in an Arab-Muslim high school in Israel: Ethnographic case study. *Journal of Educational Change*, 15(3), 281-301.
- Arksey H., O'Malley L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Azúa Ríos X. et alii (2019). Injusticia Social Naturalizada: Evaluación Sesgo de Género en la Escuela a partir de la Observación de Videos de la Evaluación Docente. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 69-97.
- Biemmi I., Leonelli S. (2017). *Gabbie di genere: Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi I., Mapelli B. (2017). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano: Mondadori Università.
- Boler M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. New York: Routledge.
- Bruner J. (1997). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burgio G. (2012). *Adolescenza e violenza: Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Butler J. (2005). *Giving an Account of Oneself*. New York: Fordham University Press.
- Cahill H., Dadvand B. (2022). Transformative methods in teacher education about gender-based violence. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(3), 311-327.
- Connell R.W. (1996). Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. *Teachers College Record*, 98(2), 206-235.
- Cooke A., Smith D., Booth A. (2012). Beyond PICO: The SPIDER Tool for Qualitative Evidence Synthesis. *Qualitative Health Research*, 22(10), 1435-1443.
- Crampatan K.F.C. et alii (2024). Classroom codes: feminist perspective on hidden curriculum. *International Journal of All Research Writings*, 6(6), 162-174.
- De Vita A., Burgio G. (2023). Prospettive di genere nella vittimizzazione tra ragazze. La prima ricerca nazionale mixed method sul bullismo femminile in adolescenza. *Encyclopaideia*, 27(65), 61-77.
- Dello Preite F. (2024). Prevenire la violenza maschile sulle donne. La formazione e le competenze del corpo docente per promuovere relazioni intergenere paritarie. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(27), 116-132.
- Demozzi S., Ghigi R. (2024). *Insegnare genere e sessualità: Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori Università.
- DePalma R., Francis D.A. (2014). The gendered nature of South African teachers' discourse on sex education. *Health Education Research*, 29(4), 624-632.
- Dlungwane A.D., Hamlall V. (2024). Implicit gender-based violence against Black high school girls in South African township schools. *Perspectives in Education*, 42(1).
- Donovan C. et alii (2023). Understanding gender and sexuality: The hidden curriculum in English schools. *Review of Education*, 11(3), 1-27.
- Dordoni A., Magaraggia S. (2021). Modelli di mascolinità nei gruppi online Incel e Red Pill: Narrazione vittimistica

- di sé, deumanizzazione e violenza contro le donne. *AG About Gender - International Journal of Gender Studies*, 10(19), 35-67.
- Edwards T.K., Marshall C. (2020). Undressing policy: A critical analysis of North Carolina (USA) public school dress codes. *Gender & Education*, 32(6), 732-750.
- Gelpi G.I., Montes De Oca D. (2020). Heteronormatividad institucional en Enseñanza Media: La percepción de los adolescentes de Montevideo. *Athenaea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 20(3).
- Ghigi R. (2019). *Fare la differenza: Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino.
- Ging D. et alii (2024). Moving beyond masculine defensiveness and anxiety in the classroom: Exploring gendered responses to sexual and gender based violence workshops. *Gender and Education*, 36(3), 230-247.
- Giomi E., Magaraggia S. (2017). *Relazioni brutali Genere e violenza nella cultura mediale*. Bologna: Il Mulino.
- Harris R., Wilson-Daily A.E., Fuller G. (2021). Exploring the secondary school experience of LGBT+ youth: An examination of school culture and school climate. *Intercultural Education*, 32(4), 368-385.
- Jackson P.W. (1968). *Life in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jones K. (eds.) (2020). *Challenging gender stereotypes in education*. London: Learning Matters.
- Kjaran J.I. (2019). Gender-segregated spaces in Icelandic high schools: Resistance, power and subjectification. *Gender and Education*, 31(8), 1020-1039.
- Kurian N. (2020). Rights-Protectors or Rights-Violators? Deconstructing Teacher Discrimination against LGBTR Students in England and the UN Convention on the Rights of the Child as an Advocacy Tool. *International Journal of Human Rights*, 24(8), 1080-1102.
- Landi N. (2017). *Il piacere non è nel programma di scienze*. Milano: Meltemi.
- Liu F. (2006). School Culture and Gender. In C. Skelton et alii, *The SAGE Handbook of Gender and Education* (pp. 425-438). London: SAGE Publications.
- MacAulay M. et alii (2022). "They talked completely about straight couples only": Schooling, sexual violence and sexual and gender minority youth. *Sex Education*, 22(3), 275-288.
- Mapelli B., Tarizzo G., De Marchi D. (2001). *Orientamento e identità di genere: Crescere donne e uomini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Melandri L., Cattive Maestre. (2025). *Dietro la cattedra, sotto al banco. Il corpo a scuola*. Milano: Prospero Editore.
- Ministero dell'Interno (2024). *I giovani e la violenza di genere*. In https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2024-05/01._i_giovani_e_la_violenza_di_genere.pdf (ultima consultazione 25/09/2025).
- Mjaaland T. (2018). Negotiating gender norms in the context of equal access to education in north-western Tigray, Ethiopia. *Gender and Education*, 30(2), 139155.
- Mutekwe E. et alii (2013). Exploring the Teachers' Role in the Social Construction of Gender through the Hidden Culture Curriculum and Pedagogy: A Case of Zimbabwe. *Journal of Social Sciences*, 37(3), 307-318.
- Nichols H., Brown A. (2021). High school learners' perceptions on the teaching of LGBT content in South African schools. *International Journal of Learning and Change*, 13, 627.
- Oddone C., Giomi E. (2020). *Uomini normali: Maschilità e violenza nell'intimità*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- O'Flynn S. (2016). "Oh yeah—Is she a he-she?". Female to male transgendered pupils in the formal and informal cultures of an English secondary school. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(3), 431-444.
- Pastorino Mellado M.J. (2014). Violencia de género en las aulas de educación secundaria. *Revista de estudios socio-educativos RESED*, 2, 112-133.
- Pietersen D., Langeveldt D.C. (2024). Challenging violence in South African education: A feminist pedagogical and legal analysis. *Curriculum Perspectives*, 45-55.
- Poudel T.N. (2016). Gender and Violence in School: Current Phenomena and Coping Strategies. *The SIJ Transactions on Advances in Space Research & Earth Exploration*, 4(6), 1-8.
- Reygan F., Francis D. (2015). Emotions and pedagogies of discomfort: Teachers' responses to sexual and gender diversity in the Free State, South Africa. *Education as Change*, 19(1), 101-119.
- Rojas E.B. (2020). Heteronormatividad escolar en México: Reflexiones acerca de la vigilancia y castigo de la homossexualidad en la escuela. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, 180-199.
- Setty E., Ringrose J., & Hunt J. (2024). From 'harmful sexual behaviour' to 'harmful sexual culture': Addressing school-related sexual and gender-based violence among young people in England through 'post-digital sexual citizenship'. *Gender and Education*, 36(5), 434-452.
- Tricco A.C. et alii (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473.
- Vu M.T., Pham T.T.T. (2022). Gender, critical pedagogy, and textbooks: Understanding teachers' (lack of) mediation of the hidden curriculum in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 29(7), 3143-3169.
- Wozolek, B. (2020). Hidden Curriculum of Violence: Affect, Power, and Policing the Body. *Educational Studies*, 56(3), 269-285.
- Zembylas M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: The tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163-174.

Modelli educativi e didattici e costruzione della professionalità docente femminile. Il caso della Scuola Normale Femminile di Catania (1861-1914)

Educational and teaching models and the construction of the female teaching profession. The case of the Female Normal School of Catania (1861-1914)

Giusy Denaro

Phd Student, Department of Educational Sciences, University of Catania, giusy.denaro@phd.unict.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Denaro G. (2025). Educational and teaching models and the construction of the female teaching profession. The case of the Female Normal School of Catania (1861-1914). *Pedagogia oggi*, 23(2), 169-175.
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-20>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-022025-20>

ABSTRACT

In post-unification Italy, normal schools were crucial in shaping the teaching staff needed for mass schooling and in disseminating the ethical and civic values of the new Kingdom. Although the curriculum for girls' normal schools was differentiated from that of their male counterparts, reinforcing gender stereotypes, these schools represented an unprecedented opportunity for women to receive an education and achieve social mobility, paving the way for a new professional identity. This study investigates the Catania's Normal School for Girls' contribution to the education of teachers between the nineteenth and twentieth centuries. Based on an analysis of previously unexamined archival sources, the study highlights the critical issues of the teaching profession, but also the commitment of the teachers to introduce innovative teaching practices in primary schools, in line with European pedagogical positivism.

Nell'Italia postunitaria, le scuole normali furono cruciali per formare il corpo docente necessario a una scolarizzazione di massa e a diffondere i valori etico-civili del nuovo Regno. Sebbene il curricolo delle scuole normali femminili fosse differenziato da quello maschile, rafforzando stereotipi di genere, esse rappresentarono una inedita opportunità di formazione e di ascesa sociale per le donne, aprendo la strada a una nuova identità professionale. Questo studio indaga il contributo della Scuola Normale Femminile di Catania alla formazione delle maestre tra Ottocento e Novecento. Attraverso un'analisi di fonti d'archivio inedite, il lavoro evidenzia le criticità del mestiere, ma anche l'impegno delle docenti per introdurre pratiche didattiche innovative nelle scuole elementari, in linea con il positivismo pedagogico europeo.

Keywords: normal school, Kingdom of Italy, Catania, gender issues, female schoolteachers

Parole chiave: scuola normale, Regno d'Italia, Catania, questioni di genere, maestre

Received: September 29, 2025
Accepted: October 28, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Giusy Denaro, giusy.denaro@phd.unict.it

Introduzione. L'istruzione normale come strumento di integrazione nazionale

Nel contesto dell'Italia post-unitaria, il progetto di una scolarizzazione diffusa, volta a integrare i vari territori nella nascente compagine nazionale, recò la necessità di formare un corpo docente cui affidare il compito di creare un'identità unitaria e radicare i valori etico-civili sui quali la classe dirigente italiana intendeva costruire la Nazione (Ghizzoni, 2009, p. 457).

Le “scuole normali”, regolamentate dalla Legge Casati¹, giocarono un ruolo cruciale e complesso, dovevano conciliare le ambizioni statali con le profonde resistenze locali e con le condizioni di un mestiere in via di professionalizzazione. Per il suo mandato sociale, questo settore dell’istruzione solleva questioni storiograficamente rilevanti, concernenti la relazione tra scelte politiche e pratiche educative, tra istanze economiche e attitudini morali.

In Italia, come in altri Paesi europei, si sarebbe peraltro verificato un graduale processo di “femminilizzazione” del mestiere (Covato, 1994, p. 16; Albisetti, 1993, pp. 253-263). Le scuole normali femminili rappresentarono, infatti, per le ragazze un’occasione inedita di emancipazione intellettuale e professionale (Bertilotti, 1995, pp. 379-382), seppure modellate su un curricolo differenziato per genere (art. 358) che rinforzava lo stereotipo della “maestra-madre” giustificandone la segregazione occupazionale².

Pur con tali limitazioni, la carriera magistrale offrì alle donne concrete opportunità di lavoro salariato e di ascesa sociale. Le difficoltà, però, non mancavano, già a partire dalla fase della formazione. In primo luogo, vi era il vuoto scolastico che separava il termine della scuola elementare dall’iscrizione alla scuola normale (per la quale occorreva aver compiuto 15 anni d’età), causa di analfabetismo di ritorno, che si tentò in seguito di colmare con l’istituzione di un corso preparatorio³. Vi era poi il disagio di dover abbandonare la casa paterna per compiere gli studi, nonostante il Regolamento del 9 novembre 1861 stabilisse l’annessione di un convitto alle scuole normali. Occorreva infine fare i conti con le criticità del mestiere, soprattutto se si era destinate in aree rurali.

Questo studio, sintesi parziale di una ricerca più ampia, analizza l’apporto della Scuola Normale Femminile di Catania alla formazione delle maestre tra il 1861 e il 1914 – periodo contraddistinto da un lento processo di modernizzazione nel Mezzogiorno –, esplorando l’attuazione locale delle riforme didattiche e le esperienze umane e professionali delle insegnanti della Provincia etnea, con approccio microstorico e sulla scorta di fonti archivistiche locali.

1. Il difficile avvio dell’alfabetizzazione femminile nella Provincia di Catania e la Scuola Normale come motore di mobilità sociale

L’ordinamento scolastico casatiano fu esteso alle province siciliane con decreto prodittoriale del 17 ottobre 1860, n. 263, che stabiliva l’obbligo per i Comuni di istituire scuole elementari maschili e femminili, obbligatorie e gratuite. Tuttavia, nell’anno scolastico 1861-62, in tutte le province dell’Isola, vi era una profonda discrepanza tra le scuole previste per legge e quelle esistenti. Desolante era il quadro dell’istruzione femminile: nella provincia di Catania, su 64 scuole inferiori prescritte, ne erano attive solo 3⁴.

A ostacolare il processo di scolarizzazione contribuì la grave carenza di insegnanti qualificati. Nel 1861, in una regione con oltre 2,2 milioni di abitanti, si contavano 657 maestri e solo 81 maestre, perlopiù provenienti dalle scuole borboniche (Lentini, 2024, p. 66). Si sopperì a tale carenza tenendo “conferenze magistrali” per regolarizzare gli insegnanti privi di patente e reclutando maestre da altre regioni d’Italia⁵.

1 Legge 13 novembre 1859, n. 3725, Titolo v – Dell’istruzione elementare, Capo v – Delle Scuole Normali.

2 Nell’Ottocento italiano, l’insegnamento femminile fu rivolto all’educazione prescolare e all’istruzione delle bambine, restando spesso limitato, nelle scuole maschili, alle due classi del ciclo inferiore.

3 L’istituzione di un corso biennale preparatorio fu varata con un Regolamento del 1880 a firma De Sanctis; elevato a tre anni con R.D. 14 settembre 1889, n. 6483, mutò il proprio nome in corso complementare con R.D. 24 novembre 1895, n. 704.

4 Archivio di Stato di Palermo, Ministero e Segreteria – Ripartimento interno, b. 3174, *Statistica delle scuole elementari comunali delle provincie siciliane A.S. 1861/1862*.

5 Sono circa settanta le maestre operanti nella Provincia tra il 1861 e il 1914 che avevano conseguito il titolo fuori dalla Sicilia. Archivio di Stato di Catania (in seguito ASCT), Provveditorato agli Studi, bb. 1-43.

Il nuovo sistema statale e laico doveva poi confrontarsi con una tradizione educativa dominata da istituti privati e religiosi (es. i Collegi di Maria) poco intenti ad “istruire”, tesi ad offrire una formazione orientata principalmente all’apprendimento dei lavori domestici, e restii a sottomettersi alle ispezioni governative⁶. Per la diffusa convinzione che alle fanciulle bastasse una maestra che fungesse da “modello” di buona condotta, ancora a un decennio dall’unificazione, molte scuole femminili risultavano affidate a insegnanti poco alfabetizzate e prive di metodo⁷.

La Scuola Normale di Catania, prescritta dal citato decreto prodiittoriale⁸, e destinata, con decreto De Sanctis del 2 ottobre 1861, ad accogliere le aspiranti maestre delle province di Catania, Messina e Noto (oggi Siracusa)⁹, avrebbe dato un decisivo impulso alla formazione delle insegnanti della Provincia, contribuendo alla lenta diffusione della scolarizzazione femminile e contrastando il monopolio privato e religioso.

Inaugurato il 7 febbraio 1862, l’Istituto si configurerà come motore di mobilità sociale: nel manifesto inaugurale del 6 dicembre 1861, il direttore Giorgio Lamborizio e l’Ispettore Salvatore Majorana avevano annunciato, infatti, che la scuola avrebbe permesso alle donne del popolo di acquisire “idee ed abiti di civiltà e di sana morale”¹⁰. A sottolineare questa vocazione emancipativa, il Governo aveva stanziato un numero considerevole di sussidi (21) da assegnare alle aspiranti allieve indigenti, invitando le province e i comuni a sovvenzionarne a loro volta la frequenza¹¹.

Nonostante il lento avvio, con ancora solo 31 iscritte nell’anno scolastico 1863-64, l’apertura del “corso preparatorio” l’anno successivo fece balzare le iscrizioni a 106, testimoniando la necessità di colmare le lacune iniziali¹². Fondamentale, per consentire alle allieve fuori sede di accorrere all’istituto, fu l’istituzione del convitto femminile, approvato con deliberazione del Consiglio Provinciale il 6 dicembre 1862 e attivato nel dicembre 1864¹³. L’Ispettore della provincia di Noto Giuseppe Melodia testimoniava che l’istituzione del convitto aveva rimosso il “più potente ostacolo” che impediva alle famiglie di inviare le proprie figlie alla Scuola Normale, ovvero quello di non avere persone di fiducia presso cui poterle alloggiare¹⁴.

Grazie ai sussidi, la Scuola Normale non fu solo frequentata da aristocratiche e borghesi, ma offrì concrete opportunità di riscatto a giovani di umili origini, come orfane, figlie di artigiani e braccianti. Le richieste di sussidio documentano, infatti, l’eterogeneità del corpo studentesco: accanto ad allieve come Maddalena Lo Sauro, figlia di notaio, Giovannina Condorelli, figlia di impiegato esattoriale, Marietta Failla, figlia di possidente, figuravano giovani come Rosa Condorelli, figlia di sarto, Carmela Falsaperla, figlia di calzolaio, Gaetana Cataldo, di cordaro, Santa Squillaci, di contadino¹⁵.

Per molte di queste giovani, l’aspirazione a diventare maestre era spesso dettata dal bisogno di sostentare la propria famiglia in disgrazia, come testimoniato dalle istanze di Carmela Falsaperla, che chiedeva un sussidio per aiutare i genitori malati, o di Giuseppa Micalizie, che desiderava sgravare la madre dal peso di mantenere quattro figli¹⁶. I sussidi venivano concessi in base al merito e alla condotta, premiando l’impegno delle allieve più diligenti, come nel caso di Teresa Martone, che si era distinta per il “grande amore allo studio”, onde fare richiesta di un sussidio straordinario per non dover abbandonare “i libri prediletti”¹⁷.

6 ASCT, Pref. Serie I, el. 1 bis, b. 293, R. Ispettorato e Provveditorato degli Studi della Provincia di Catania, *Relazione sullo stato della istruzione della Provincia nel primo trimestre del corrente anno scolastico*, Catania 13 febbraio 1864.

7 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 115, R. Ispezione Scolastica dei Circondari di Catania, Caltagirone e Acireale, carte varie, maggio-giugno 1870.

8 Le scuole normali siciliane erano a carico dello Stato per il materiale scientifico e per gli stipendi dei docenti, delle Province per gli oneri rimanenti.

9 R.D. 2 ottobre 1861, n. 269 – Disposizioni relative alle scuole normali di Sicilia.

10 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 19, *Concittadini!*, Catania 6 dicembre 1861.

11 ASCT, Pref. Serie I, el. 1 bis, b. 308, Luogotenenza generale del Re nelle provincie siciliane. Dicastero dell’Istruzione Pubblica, Palermo 9 novembre 1861.

12 ASCT, Pref. Serie I, el. 18, b. 118, *Riassunto comparativo della statistica elementare e normale pubblica della Provincia di Catania per gli anni scolastici 1863-64 - 1864-65*, Catania 5 ottobre 1865.

13 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 104, Deputazione Provinciale di Catania, *Seduta del 30 Dicembre 1864*.

14 ASCT, Pref. Serie I, el. 1 bis, b. 293, R. Ispezione su gli studi nella Provincia di Noto, *Si chiedono notizie sul Convitto Normale*, Noto 25 agosto 1864.

15 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 104, carte varie, agosto-novembre 1873.

16 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 104, *carte varie*, ottobre 1871.

17 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 105, carte varie, dicembre 1884 - aprile 1885.

Tuttavia, l'esigua entità degli aiuti finanziari esponeva al rischio di non poter proseguire gli studi, come nel caso di Giuseppa Maugeri, la cui famiglia faticava a mantenerla a Catania¹⁸, o di Grazia Ragonesi, il cui padre aveva investito già parecchi "sudori e sacrifici"¹⁹. La fretta di accedere al lavoro spingeva poi molte allieve a lasciare la scuola dopo il compimento del secondo anno, che consentiva di conseguire la patente di grado inferiore e di insegnare al biennio inferiore delle scuole elementari, rinunciando a frequentare il triennio completo (Lentini, 2023, pp. 36-37).

2. L'approdo della "pedagogia positiva" alla Scuola Normale e la sua adozione nelle scuole elementari

Fin dalle origini, la Scuola Normale di Catania seguì le direttive del nuovo Regno, con un'offerta formativa che, in linea con le istruzioni del Ministro Coppino dell'ottobre 1867²⁰, enfatizzava l'educazione morale e un sapere prevalentemente mnemonico e nozionistico²¹. Tuttavia, nel 1870, il Ministro Correnti lamentò una didattica che non sviluppava la "potenza ragionativa" delle allieve²², preludendo il cambio di rotta che sarebbe avvenuto di lì a poco con la diffusione del positivismo pedagogico. La circolare Coppino del 1878 e il regolamento De Sanctis del 1880 avrebbero infatti promosso una formazione magistrale più pratica e sperimentale, insistendo sull'importanza del tirocinio formativo e sull'uso del metodo oggettivo²³.

Le relazioni dei docenti del 1881-82 riflettono tale nuovo indirizzo, testimoniando l'adozione di pratiche basate sull'osservazione, come "lezioni di cose" che utilizzavano oggetti reali o immagini di essi²⁴. L'introduzione del "lavoro manuale" e il potenziamento dell'insegnamento del disegno, considerato utile per il fissaggio del sistema metrico decimale, testimoniano la ricezione di alcune delle innovazioni didattiche dell'Ottocento europeo²⁵.

Alla fine degli anni Ottanta la Scuola Normale si dotò di un moderno gabinetto scientifico, furono completate le classi elementari per il tirocinio delle allieve²⁶ e la biblioteca si arricchì di testi di autori quali Perez, Spencer, Sergi, Parato e Bain²⁷. Nel gennaio 1891 l'Istituto fu intitolato alla poetessa Giuseppina Turrisi Colonna, pioniera del femminismo nella Sicilia risorgimentale, e nel 1897 vi fu annesso un giardino d'infanzia, rendendolo uno dei pochi in Italia a vantare un corso froebeliano (Impalomeni, 2017, pp. 21-23). Con 400 allieve iscritte, il "Turrisi Colonna" aveva ormai consolidato il suo ruolo nel panorama scolastico siciliano (Costa, 1990, p. 273).

L'implementazione delle nuove metodologie didattiche nelle scuole elementari della Provincia fu contraddistinta da resistenze e slanci. Dalla fine degli anni Settanta dell'Ottocento, crebbe l'attenzione all'educazione integrale sulla scorta delle idee pestalozziane, sebbene ancora accompagnata da ingiunzioni dal tono catechistico e "moraleggiante", nel timore che l'istruzione da sola potesse risultare alle fanciulle "più dannosa che utile"²⁸.

Non mancarono tuttavia casi di significativa tensione verso l'evoluzione didattica. Elisabetta Failla, maestra a Catania nel 1878, dichiarava di adottare il "metodo prescritto e predicato dai moderni Pedago-

18 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 19, Catania 9 dicembre 1879.

19 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 10, *Signor Provveditore degli studii dalla provincia di Catania*, Acireale 1880.

20 R.D. 10 ottobre 1867, n. 3943 - Istruzioni e programmi per le scuole normali.

21 Ciò è riscontrabile nelle relazioni dei docenti alla fine di quell'anno scolastico (ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 104, carte varie, luglio-agosto 1868).

22 Ivi, Ministero della istruzione pubblica, *Sulla Scuola normale*, Firenze 19 maggio 1870.

23 C.M. 29 gennaio 1878, n. 538 - Istruzioni intorno alle nuove scuole magistrali per gli insegnanti delle scuole rurali; R.D. 30 settembre 1880, n. 5666 - Regolamento per le scuole normali e per gli esami di patente dei maestri elementari.

24 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 105, *Relazione Scolastica*, 28 giugno 1882.

25 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 105, *Relazione dell'insegnamento dato durante l'anno scolastico 1881-82 nella Scuola Preparatoria Superiore*, Catania 28 giugno 1882.

26 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 105, *R. Scuola Normale Femminile Superiore di Catania. Relazione del Direttore Comm. Salvatore Colonna sulle condizioni dell'Istituto. Anno scolastico 1887-88*, Catania 12 settembre 1888.

27 ASCT, Amm. Prov., Cat. X, b. 31, *Biblioteca della scuola*, Catania 20 febbraio 1887.

28 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 115, *Relazione Scolastica per l'anno 1877-78. Scuola femminile 1a Inf. Mandamento Duomo*, Catania 18 agosto 1878.

gisti” applicando un approccio pratico a tutte le materie²⁹; Carmela Gangemi, maestra a Nicolosi nel 1887, si distinse per la creazione di un piccolo museo didattico per l’applicazione del metodo oggettivo³⁰.

Tra la fine del XIX e l’inizio del XX secolo, diverse insegnanti si specializzarono ulteriormente frequentando corsi di igiene, educazione infantile e lavoro manuale educativo³¹, e alcune di esse si distinsero anche nella produzione di saggi e riflessioni pedagogiche. Figurano, tra queste, Anna Distefano, che nel volumetto *Educazione positiva e negativa* (1907) esplorò l’applicazione della psicologia positiva e dell’empirismo all’educazione, e Cesira Tizzoni, che nel suo scritto *Educazione della memoria* (1910) approfondì i concetti di natura e di ambiente sociale, sottolineando l’importanza di comprendere i processi psichici coinvolti nell’apprendimento.

3. Tra precarietà e resistenza. Le condizioni di vita e di lavoro delle maestre catanesi

Nonostante la progressiva professionalizzazione, l’esercizio del mestiere continuò a presentare importanti criticità. Le scuole, specialmente nelle aree rurali, constavano spesso di locali insalubri e mancavano di arredi e materiali didattici adeguati. A ciò si aggiungeva la precarietà economica delle insegnanti, le cui remunerazioni erano spesso appena rispettose del minimum di legge. Alle lagnanze di Agata Di Bella, maestra nella borgata San Giovanni di Giarre nel 1882, l’Ispettore circondariale rispondeva che questa dovesse “rassegnarsi alla stessa sorte di tanti derelitti compagni di sventura”, testimoniando l’amara condizione di indigenza diffusa tra il personale docente³².

Se assegnate a località remote, le maestre si trovavano poi ad affrontare un profondo senso di isolamento sociale, e non mancavano problemi relativi alla precarietà abitativa e alla mancanza di sicurezza personale. In alcuni casi, come quello di Marietta Licari (Cerami 1877), furono costrette ad appoggiarsi a famiglie locali per vitto e alloggio³³; in altri, come quello di Agatina Grasso (Misterbianco 1876), l’ostilità della comunità poteva persino costringerle a dimettersi³⁴.

Per contenere le spese, era prassi riunire più classi sotto la guida di una sola insegnante, che si trovava così a gestire numeri insostenibili, come nel caso delle sorelle Lo Presti che nel 1880, a Biancavilla, tenevano classi di 80 alunne ciascuna³⁵. Tali condizioni di vita e di lavoro finivano spesso per compromettere, oltre alla qualità dell’insegnamento, la salute fisica e psichica delle maestre, tra le quali si riscontrano casi di isteria, sordità e problemi toracici³⁶.

In questo scenario drammatico, le maestre svilupparono diverse strategie per far fronte alle difficoltà, confidando soprattutto sulla costruzione di reti sociali di supporto. Francesca Leone (Calatabiano 1881) e la citata Anna Distefano (Belpasso 1898), per essersi guadagnate la stima delle famiglie, ottennero attestati di merito che ne promossero la continuità lavorativa, ma, soprattutto, poterono accedere ai sussidi straordinari erogati dallo Stato e dalla Provincia per coloro che si distinguevano per diligenza e condotta³⁷. In un quadro di estrema vulnerabilità per la classe magistrale femminile, questo sistema di assistenza finanziaria, seppur limitato, rappresentava un aiuto vitale.

I sussidi costituivano tuttavia anche uno strumento di controllo e selezione del personale, esaltando

29 Ivi, *Scuola femminile unica quartiere Angelo Custode. Relazione anno scolastico 1877-78*, s.d.

30 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 17, *Notizie per la Scuola femminile (Classe unica) diretta dalla maestra Gangemi Carmela*, Nicolosi 2 aprile 1887.

31 ASCT, Provveditorato agli Studi, bb. 12, 15, 25, 31, 33, carte varie.

32 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 12, R. Ispettorato scolastico pel Circondario di Acireale, *Istanza per sussidio Di Bella Agata – Giarre*, Acireale 16 agosto 1882.

33 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 14, R. Ispettorato Scolastico, *Cerami- vessazioni alla Maestra Licari*, Nicosia 13 giugno 1884.

34 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 19, Consiglio Scolastico Provinciale, *Lire Cento alla Maestra della Scuola mista di Misterbianco, come aumento di stipendio da pagarsi metà in marzo e metà in settembre*, Catania 19 dicembre 1876.

35 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 15, carte varie, agosto-ottobre 1885.

36 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 16, *Ill.mo Signor R. Provveditore agli Studi di Catania*, Gagliano 19 aprile 1886; Id., b. 18, *Ill.mo Sig. Prefetto Presidente il Cons. Prov.le Scolastico*, Misterbianco 9 giugno 1888.

37 ASCT, Provveditorato agli Studi, b. 15, Municipio di Belpasso, *Encomio*, 30 luglio 1898; Id., Pref. Serie II, el. 2, b. 20, *Proposta di sussidi governativi in favore degli Insegnanti che nel 1880-81 più si distinsero nelle Scuole Elementari diurne del Circondario di Acireale*, s.d.

nei criteri di selezione delle maestre “benemerite” virtù come la modestia, la docilità e l’abnegazione, e riflettendo un modello ancora dominante di subordinazione professionale e di genere. Ciò è riscontrabile nel caso di Angelina Quattrocchi, insegnante a Riposto nel 1882, proposta per un premio di 100 lire per essersi dimostrata “la più docile maestra, modestissima, diligente, operosa”³⁸, e in quello di Antonietta Costarelli, insegnante ad Acireale nel 1883, lodata “specialmente per la docilità di lei”³⁹.

In alcuni casi, tuttavia, le insegnanti cercarono di rivendicare i propri diritti, rivolgendosi alle autorità per protestare contro la riduzione arbitraria degli stipendi o la disparità salariale rispetto ai colleghi uomini, come fecero Maria Giuffrida e Maria Costantino, maestre nel 1887 a San Pietro Clarenza e a Misterbianco⁴⁰. Esempi come quello di Maria Spampinato, che nel 1903 denunciò il tentativo del comune di Belpasso di impedirle di acquisire la stabilità del servizio, mostrano come le insegnanti agissero attivamente per difendere la loro permanenza nel ruolo⁴¹.

4. Considerazioni conclusive

Questo studio ha voluto fornire alcuni spunti di analisi circa lo sviluppo dell’istruzione elementare e normale nella Provincia di Catania dopo l’Unità, mostrando come il progetto nazionale di una alfabetizzazione diffusa si fosse scontrato con una realtà locale segnata da scarse risorse e dalla iniziale penuria di maestre qualificate.

La Scuola Normale Femminile si affermò come un’opportunità emancipativa per le donne, offrendo loro la possibilità di accedere a un’istruzione formale e a un impiego pubblico retribuito. Tuttavia, l’esercizio del mestiere fu contrassegnato da ingenti difficoltà, soprattutto in assenza di reti sociali che offrissero alle maestre sostegno morale e materiale.

Nonostante la fragilità della loro posizione, alcune rivendicarono i propri diritti e si distinsero per intraprendenza professionale, dando prova di come anche la Provincia di Catania contribuisse alla costruzione della cittadinanza nazionale investendo su una sempre maggiore competenza del suo corpo docente.

Riferimenti bibliografici

- Albisetti J.C. (1993). The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective. *History of Education*, 22(13): 253-263.
- Bertilotti T. (1995). Tra offerta istituzionale e domanda sociale. Le Scuole Normali dall’Unità alla ‘crisi magistrale’. *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche*, 2: 379-382.
- Cappelli G., Quiroga Valle G. (2021). Female Teachers and the Rise of Primary Education in Italy and Spain, 1861–1921: Evidence from a New Dataset. *Economic History Review*, 74(3): 754-783.
- Costa S.A. (1990). *La scuola e la grande scala. Vita e costume nella scuola siciliana dal 1860 agli inizi del Novecento*. Palermo: Sellerio.
- Covato C. (1994). La scuola normale: itinerari storiografici. In C. Covato, A.M. Sorge (eds.), *L’istruzione normale dalla legge Casati all’età giolittiana* (pp. 15-40). Roma: Ufficio centrale per i beni archivistici.
- Covato C., Ulivieri S. (eds.) (2001). *Itinerari nella storia dell’infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano: Unicopli.
- Distefano A. (1907). *Educazione positiva e negativa*. Catania: G. Marziani.
- Elia G., Polenghi S., Rossini V. (eds.) (2019). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Genovesi G. (ed.) (2003). *Donne e formazione nell’Italia unita: allieve, maestre e pedagogiste*. Milano: FrancoAngeli.

38 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 19, *Consiglio Scolastico Provinciale, adunanza 19 dicembre 1882*, Catania 19 dicembre 1882.

39 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 14, R. Ispettorato scolastico del Circondario di Acireale, *Maestra Costarelli*, Acireale 19 settembre 1883.

40 ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 17, *Istanza di Maria Giuffrida*, San Pietro Clarenza 12 febbraio 1887; ASCT, Pref. Serie II, el. 2, b. 17, *Istanza di Maria Costantino*, Misterbianco 24 marzo 1887.

41 ASCT, Provveditorato agli Studi, b. 36, verbale di adunanza del Consiglio Scolastico Provinciale, 1903.

- Ghizzoni C., Polenghi S. (eds.) (2008). *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento.* Torino: SEI.
- Ghizzoni C. (2009). Essere Maestri in Italia fra Otto e Novecento. In E. Becchi, M. Ferrari (eds.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori* (pp. 454-491). Milano: FrancoAngeli.
- Impallomeni F. (2017). *Dalla Reale Scuola Normale Femminile al Liceo G. Turrisi Colonna.* Catania: Arti Grafiche Etna.
- Lee S.Y., Winandy J. (2021). Scientization of professional teacher knowledges and construction of teaching methods. *Paedagogica Historica*, 59(5): 958-974.
- Lentini S. (2024). *L'istruzione elementare a Catania dall'unità all'età giolittiana. Mappa ragionata.* Roma: Aracne.
- Lentini S. (2023). Tra i banchi della Real Scuola Normale di Catania. Appunti per una storia delle allieve-maestre del "Turrisi Colonna" (1861-1923). *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, 3(1-2): 31-43.
- Santoni Rugiu A. (2006). *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari.* Roma: Carocci.
- Soldani S. (2010). Cittadine uguali e distinte. Donne, diritti e professioni nell'Italia liberale (1865-1919). In A. Martinelli, L. Savelli (eds.), *Percorsi di lavoro e progetti di vita femminili* (pp. 89-120). Pisa: Felici.
- Tropea Tizzoni C. (1910). *Educazione della memoria.* Catania: G. Galatola.
- Westberg J., Denaro G. (2023). The rise of normal Schools in the Kingdom of Italy: mass schooling, teacher training and the feminization of the teaching profession, 1859-1911. *Annali della facoltà di Scienze della formazione, Università degli Studi di Catania*, 22: 123-150.

Intelligenza artificiale e ambienti di apprendimento: un caso di studio sull'uso di ChatGPT nella didattica

Artificial intelligence and learning environments: a case study on the use of ChatGPT in education

Ylenia Falzone

Researcher of Didactics and Special Pedagogy, Department of Psychology, Educational Science and Human Movement, University of Palermo, ylenia.falzone@unipa.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Falzone Y. (2025). Artificial intelligence and learning environments: a case study on the use of ChatGPT in education. *Pedagogia oggi*, 23(2), 176-184.

<https://doi.org/10.7346/PO-022025-21>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-21>

ABSTRACT

This paper describes a case study conducted with a non-probabilistic sample of university students training to be teachers, enrolled in the Master's Degree Program in Primary Education Sciences at the University of Palermo. The intervention aimed to analyze the educational potential of artificial intelligence (AI), asking the students, as future teachers, to design a teaching activity with the support of AI. At the end of the activity, a focus group was held to compare the results obtained through the use of AI with those derived from traditional approaches to learning, focusing on strengths, weaknesses, and the potential of the new digital environments. The findings suggest that the conscious adoption of AI in learning environments requires a critical and reflective approach capable of balancing AI's innovative potential with fundamental educational values, fostering a school culture that is both innovative and pedagogically sound.

Il contributo descrive un caso di studio condotto con un campione non probabilistico di studenti universitari, futuri insegnanti, iscritti al Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Palermo. L'intervento si è posto l'obiettivo di analizzare le potenzialità didattiche dell'intelligenza artificiale (IA), chiedendo agli studenti, futuri insegnanti, di progettare un'attività didattica con il supporto dell'IA. Alla fine dell'attività è stato realizzato un focus group volto a confrontare i risultati ottenuti tramite l'uso dell'IA con quelli derivanti da approcci tradizionali all'apprendimento, soffermandosi su punti di forza, criticità e potenzialità dei nuovi ambienti digitali. I risultati suggeriscono che l'adozione consapevole dell'IA negli ambienti di apprendimento richiede un approccio critico e riflessivo che sappia bilanciare le potenzialità innovative dell'IA con i valori educativi fondamentali, promuovendo una cultura della scuola che sia al contempo innovativa e pedagogicamente solida.

Keywords: Artificial Intelligence, Learning Environments, Teachers Training, ChatGPT, Educational Technologies

Parole chiave: intelligenza artificiale, ambienti di apprendimento, formazione insegnanti, ChatGPT, tecnologie educative

Received: October 3, 2025

Accepted: November 2, 2025

Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Ylenia Falzone, ylenia.falzone@unipa.it

Introduzione

L'intelligenza artificiale generativa (GenAI) emerge come una forza trasformativa che sta rivoluzionando l'istruzione. L'introduzione di questi strumenti ha avviato un dibattito internazionale sull'integrazione dell'IA nei contesti formativi, ponendo interrogativi cruciali sulle modalità attraverso cui tali tecnologie possono essere implementate in modo pedagogicamente fondato ed eticamente responsabile. L'impatto dell'IA ha avviato un'ampia gamma di discussioni che abbracciano argomenti diversi, dal suo potenziale nel trasformare i metodi di apprendimento alle considerazioni cruciali rispetto l'etica e l'integrità nella sua implementazione. Gli strumenti GenAI risultano realmente efficaci solo se integrati in percorsi formativi con obiettivi chiari e strutturati, in cui l'uso dell'IA non sostituisce la riflessione pedagogica, ma la potenzia. Inserite in tali percorsi, queste tecnologie favoriscono lo sviluppo del pensiero critico: l'interazione con i contenuti prodotti dall'IA richiede infatti di analizzarli, valutarne l'affidabilità, adattarli al contesto e rielaborarli in modo creativo.

In questo contesto, la formazione iniziale degli insegnanti rappresenta un momento cruciale per introdurre pratiche innovative che possano poi essere trasferite nelle scuole del primo ciclo. L'IA generativa, infatti, può trasformare questi percorsi, offrendo strumenti innovativi per la didattica, la personalizzazione dell'apprendimento e lo sviluppo professionale. La GenAI sta ridefinendo dunque il modo in cui insegniamo e impariamo offrendo soluzioni innovative a sfide di lunga data e aprendo nuove possibilità per migliorare le esperienze educative degli studenti. L'adozione consapevole di questi strumenti può arricchire gli ambienti di apprendimento, rispondendo alle esigenze curricolari di personalizzazione e innovazione, e sostenendo lo sviluppo di competenze chiave per la cittadinanza digitale. Tuttavia, questo processo richiede un approccio critico e riflessivo che sappia bilanciare le potenzialità innovative dell'IA con i valori educativi fondamentali. Il Caso di Studio qui presentato esplora come la GenAI, nello specifico ChatGPT, possa essere integrata in attività formative orientate allo sviluppo di competenze trasversali, con particolare riferimento al pensiero critico nell'utilizzo di queste tecnologie.

1. Vantaggi della GenAI nella formazione dei futuri insegnanti

La ricerca sull'applicazione dell'IA in ambito educativo ha una storia consolidata; tuttavia, l'avvento dei modelli linguistici di grandi dimensioni (LLM) ha inaugurato una nuova fase, caratterizzata da capacità generative senza precedenti (Brown *et alii*, 2020).

Studi recenti hanno iniziato a esplorare le potenzialità didattiche della GenAI identificando diverse aree di applicazione. Kelly e Sullivan (2023) hanno evidenziato come questi strumenti possano supportare la personalizzazione dell'apprendimento attraverso la generazione di contenuti adattivi, mentre Kasneci e colleghi (2023) hanno analizzato le implicazioni per la formazione universitaria, sottolineando sia le opportunità sia i rischi associati all'uso di tali tecnologie.

Nel contesto specifico della formazione dei futuri insegnanti, emergono prospettive particolarmente interessanti. La GenAI può essere impiegata per simulare scenari didattici, fornire feedback personalizzati sulla progettazione curricolare, supportare lo sviluppo di materiali didattici differenziati e promuovere la riflessione metacognitiva sulle pratiche di insegnamento (Grassini, 2023; Gülbay *et alii*, 2024). Tuttavia, la letteratura avverte del rischio di un'adozione acritica, sottolineando la necessità di sviluppare competenze di "alfabetizzazione all'IA" (AI literacy) che includano non solo la capacità di utilizzare questi strumenti, ma anche di comprenderne i limiti, i bias e le implicazioni etiche (Long, Magerko, 2020).

Diversi studi di revisione della letteratura evidenziano che la GenAI viene integrata nei programmi di formazione per sviluppare la literacy digitale e l'alfabetizzazione all'IA tra i futuri insegnanti, migliorando la loro capacità di progettare lezioni, personalizzare l'apprendimento e promuovere il pensiero critico (Van den Berg, Du Plessis, 2023; Kong, Yang, 2024; Kolhatin, 2025). Una recente scoping review (Kolhatin, 2025), ad esempio, ha cercato di mappare l'attuale panorama dell'integrazione della GenAI nella formazione degli insegnanti, esplorando applicazioni chiave, benefici e sfide. I risultati mostrano iniziative volte a sviluppare la competenza degli insegnanti nell'uso di strumenti di IA per la creazione di contenuti personalizzati e adattivi, registrando risultati positivi sul miglioramento delle capacità di pianificazione e va-

lutazione. Inoltre, l'integrazione dell'IA contribuisce allo sviluppo delle competenze degli insegnanti in ambito digitale e alla crescita della loro fiducia nelle proprie capacità di utilizzare tecnologie avanzate. Tuttavia, il processo presenta anche diverse sfide di rilievo, quali difficoltà tecniche come le limitazioni infrastrutturali, questioni etiche legate alla privacy e ai bias algoritmici e resistenze culturali e pedagogiche. Per affrontare tali complessità, lo studio sottolinea l'importanza di adottare framework e modelli di implementazione strutturati che possano guidare un'integrazione responsabile e efficace di queste tecnologie. Questi framework devono coinvolgere l'aspetto etico, pedagogico e infrastrutturale, garantendo una diffusione equa e sostenibile di AI in ambito educativo.

La GenAI diventa così non solo un fornitore di input, ma un catalizzatore per la costruzione di nuovi significati e per l'esercizio della metacognizione. Un uso consapevole e critico di questi strumenti può stimolare negli insegnanti in formazione un atteggiamento di apertura verso l'innovazione, promuovendo pratiche didattiche più flessibili e personalizzate. Allo stesso tempo, contribuisce a sviluppare una maggiore consapevolezza dei limiti intrinseci dell'IA, come il rischio di bias nei dati o di eccessiva standardizzazione dei contenuti (Cooper, 2023). Diversi studi in ambito educativo sottolineano come la GenAI, se guidata da formatori competenti, possa sostenere processi di *scaffolding* cognitivo, incoraggiare l'apprendimento riflessivo e favorire l'acquisizione di competenze trasversali (critical thinking, problem solving, digital literacy) (Bahroun *et alii*, 2023).

Gli strumenti di IA generativa come ChatGPT dovrebbero essere visti come strumenti che possono assistere l'insegnante nel migliorare la qualità dell'istruzione. Sebbene autori come Kasneci e colleghi (2023) sottolineano il rischio di un'eccessiva dipendenza da questi strumenti, che può impattare negativamente nelle capacità di pensiero critico e di risoluzione dei problemi, sono anche d'accordo sul fatto che quegli stessi strumenti se utilizzati come oggetto di analisi critica e valutazione, diventano potenti alleati per sviluppare proprio quelle competenze che l'uso passivo metterebbe a rischio (Van den Berg, Du Plessis, 2023; Agrati, Beri, 2025; Fabiano, 2025). Considerando l'accessibilità di sistemi avanzati di IA come ChatGPT, concordiamo con hooks (2023) sulla necessità di riconoscere l'importanza di stabilire un ambiente educativo che attribuisca valore primario alla promozione del pensiero critico, all'incoraggiamento dell'autoriflessione e all'empowerment degli studenti affinché si impegnino attivamente nel processo di apprendimento.

2. Metodologia e contesto della ricerca

Il presente studio adotta un approccio qualitativo di tipo esplorativo-descrittivo, finalizzato all'analisi delle potenzialità didattiche della GenAI nella formazione dei futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria. La scelta metodologica risponde all'esigenza di indagare in profondità le percezioni, le rappresentazioni e le esperienze degli studenti in formazione, privilegiando la comprensione dei significati attribuiti piuttosto che la generalizzabilità statistica dei risultati (Cohen, Manion, Morrison, 2017).

Il disegno di ricerca si articola secondo un approccio che prevede l'implementazione di un intervento formativo strutturato, seguito da una fase di raccolta dati attraverso domande aperte e focus group. Tale configurazione metodologica consente di coniugare la dimensione formativa con quella investigativa, permettendo ai ricercatori di osservare e documentare i processi di apprendimento in situazione autentica (Mortari, 2007).

La ricerca è stata condotta presso l'Università degli Studi di Palermo, coinvolgendo circa 90 studenti iscritti al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e frequentanti l'insegnamento di Tecnologie Didattiche per la Scuola Primaria e dell'Infanzia. La scelta di coinvolgere futuri insegnanti si configura come strategica rispetto agli obiettivi dello studio, in quanto questo target rappresenta un gruppo privilegiato per l'analisi delle implicazioni pedagogiche e didattiche della GenAI: da un lato, gli studenti sono nativi digitali con familiarità tecnologica; dall'altro, stanno sviluppando competenze professionali che richiederanno la capacità di integrare criticamente le tecnologie digitali nella pratica educativa.

3. Intervento formativo

L'intervento è stato strutturato in un laboratorio della durata complessiva di 16 ore, organizzato in sessioni consecutive e articolato secondo una progressione logico-didattica che ha previsto quattro fasi. La prima fase ha previsto un'introduzione teorica alla GenAI, con particolare riferimento alla possibile applicazione in ambito educativo. La seconda fase ha previsto una sperimentazione guidata attraverso esercitazioni pratiche mirate all'esplorazione di quattro scenari applicativi individuati dalla letteratura scientifica di riferimento, cioè controllo grammaticale, revisione, modifica e scrittura creativa; creazione di test adattivi; progettazione di attività collaborative e progettazione di strumenti di valutazione (Kasneci *et alii*, 2023). Nella terza fase, progettuale, gli studenti organizzati in piccoli gruppi collaborativi sono stati chiamati a progettare un'attività didattica, con il supporto della GenAI, destinata ad alunni della scuola primaria o dell'infanzia. La progettazione ha richiesto l'elaborazione di obiettivi di apprendimento, la definizione delle strategie didattiche, la selezione dei contenuti e la descrizione delle modalità di utilizzo dell'IA come strumento di mediazione didattica. Infine, l'ultima fase, ha rappresentato un momento di presentazione dei progetti e discussione critica delle scelte progettuali, con particolare attenzione alle implicazioni pedagogiche e alle strategie di valutazione dell'apprendimento.

Il framework metodologico adottato per l'analisi degli scenari applicativi si ispira alla tassonomia proposta dalla letteratura internazionale sull'educational AI (Zawacki-Richter *et alii*, 2019; Holmes, Bialik, Fadel, 2019), che identifica queste funzionalità come particolarmente rilevanti per il supporto ai processi di apprendimento e insegnamento.

4. Strumenti e tecniche di raccolta dati

Per garantire profondità e ricchezza nella raccolta dei dati qualitativi, la ricerca ha adottato due differenti tecniche di rilevazione che si completano sul piano della profondità e dell'ampiezza dell'indagine (Patton, 2014).

Al termine del percorso, è stato somministrato un questionario a tutti gli studenti partecipanti contenente domande aperte finalizzate alla raccolta di dati qualitativi sulle percezioni, le esperienze e le riflessioni maturate durante l'attività formativa. La formulazione delle domande è stata orientata a stimolare risposte riflessive e argomentate senza i vincoli delle risposte predefinite, favorendo così l'emergere di significati autentici e di narrazioni personali (Braun, Clarke, 2013; Creswell, Creswell, 2017). Il questionario è stato strutturato secondo una traccia che riflette gli obiettivi di ricerca, organizzata attorno a nuclei tematici specifici:

- percezioni relative all'efficacia didattica dell'IA rispetto agli approcci tradizionali di insegnamento-apprendimento;
- identificazione dei punti di forza emersi durante l'utilizzo di ChatGPT nella progettazione didattica;
- rilevazione delle criticità e dei limiti riscontrati nell'impiego dello strumento.

Per approfondire le tematiche e per esplorare attraverso l'interazione dialogica le dinamiche collettive di costruzione del significato, è stata condotta una sessione di focus group con un sottocampione di studenti selezionati su base volontaria. Tra i volontari, è stato costituito un gruppo di discussione numericamente adeguato a garantire ricchezza di interazione e gestibilità della dinamica gruppale. Il focus group rappresenta una tecnica di ricerca qualitativa particolarmente efficace per l'esplorazione di atteggiamenti, opinioni e rappresentazioni collettive, in quanto favorisce l'interazione tra i partecipanti e la co-costruzione di significati attraverso il confronto dialogico (Krueger, 2014). A differenza delle risposte individuali al questionario, l'interazione gruppale consente di stimolare la riflessione reciproca, facilitando l'emergere di insight, contraddizioni e sfumature interpretative che potrebbero rimanere inespressi in contesti di indagine individuale. Il focus group permette inoltre di osservare come i partecipanti negoziano i significati, costruiscono consenso o esprimono dissenso, offrendo una comprensione più dinamica e contestualizzata delle loro percezioni.

La sessione è stata strutturata secondo una traccia semi-strutturata, elaborata sulla base sia degli obiettivi di ricerca sia dei temi emersi dall'analisi preliminare delle risposte al questionario. La traccia ha guidato la discussione attraverso i seguenti ambiti tematici:

- approfondimento delle percezioni relative all'efficacia didattica dell'IA;
- analisi dei punti di forza e delle criticità dell'uso di ChatGPT;
- riflessione collettiva sulle implicazioni etiche e sui dilemmi professionali.

I dati testuali raccolti attraverso entrambe le fonti, risposte aperte al questionario e trascrizioni dei focus group, sono stati sottoposti ad analisi qualitativa del contenuto secondo l'approccio della Thematic Analysis (Braun, Clarke, 2006). Tale approccio si configura come particolarmente adatto all'analisi integrata di dati provenienti da fonti diverse, in quanto offre flessibilità metodologica mantenendo rigore analitico.

5. Analisi e discussione dei dati

L'analisi delle 87 risposte al questionario rivela un atteggiamento complessivamente cauto ma aperto nei confronti dell'IA. La percezione generale mostra che quasi la metà degli intervistati (49.4%) ha un'opinione *alquanto positiva* dell'IA, mentre una percentuale significativa (43.7%) mantiene una posizione neutrale, né positiva né negativa. Solo una minoranza esigua (4.6%) esprime una percezione negativa, suggerendo che il rifiuto totale della tecnologia è raro, ma prevale invece una cautela riflessiva (Fig. e Tab. 1).

Tab. 1: Percezione generale dell'IA

Percezione	N	%
Molto positiva	2	2.3%
Alquanto positiva	43	49.4%
Né positiva né negativa	38	43.7%
Alquanto negativa	4	4.6%
Totale	87	100%



Fig. 1: Percezione generale dell'IA

Questa distribuzione è particolarmente interessante perché indica che la maggioranza sembra riconoscere sia le opportunità che i rischi, adottando un approccio equilibrato e consapevole.

Quando si esplorano gli aspetti positivi dell'IA nel contesto scolastico (Fig. 2), emergono tre temi dominanti che raccolgono il maggior numero di menzioni:

- *supporto e assistenza* (25 menzioni), l'IA viene percepita principalmente come uno strumento di aiuto, un "compagno virtuale" sempre disponibile per gli studenti. Questo tema riflette l'idea che la tecnologia possa affiancare, non sostituire, il processo di apprendimento tradizionale;

- *accesso a informazioni* (24 menzioni), la capacità dell'IA di fornire risposte rapide e informazioni su vari argomenti è vista come un vantaggio significativo, facilitando la ricerca e l'approfondimento autonomo;
- *personalizzazione dell'apprendimento* (23 menzioni), questo è forse il tema più innovativo e promettente.

Gli studenti riconoscono che l'IA può adattare i contenuti e i metodi didattici alle esigenze specifiche di ciascuno studente. La personalizzazione rappresenta un cambio di paradigma rispetto all'insegnamento tradizionale offrendo la possibilità di creare percorsi che tengano conto di stili di apprendimento, ritmi e interessi diversi.

Altri temi rilevanti includono il *coinvolgimento* e la *motivazione* (11 menzioni), che suggeriscono come l'IA possa rendere le lezioni più interessanti e stimolanti, e l'*inclusività* (4 menzioni), evidenziando il potenziale per supportare studenti con bisogni educativi speciali.

Sul versante negativo (Fig. 2), emerge una preoccupazione predominante che raccoglie 21 menzioni, la *riduzione della creatività e del pensiero critico*. Questo timore è profondamente radicato nell'idea che un uso eccessivo o improprio dell'IA possa atrofizzare le capacità cognitive superiori degli studenti.

Il secondo tema negativo più rilevante è la *dipendenza tecnologica* (12 menzioni), che riflette il timore che gli studenti possano diventare eccessivamente dipendenti dalla tecnologia, perdendo autonomia e capacità di studio indipendente. Questo si collega alla paura che l'IA possa generare “pigrizia cognitiva”, dove gli studenti cercano risposte facili invece di impegnarsi in processi di apprendimento più profondi.

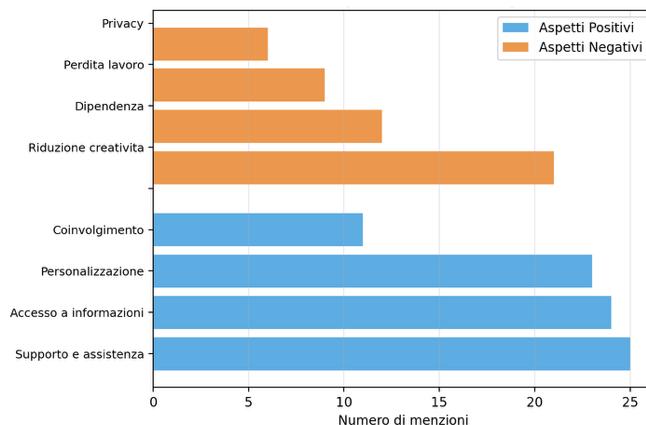


Fig. 2: Aspetti positivi e negativi dell'I.A. nella didattica

Altre preoccupazioni includono la *perdita di posti di lavoro* (9 menzioni), che estende la riflessione oltre il contesto scolastico alle implicazioni socioeconomiche più ampie, e questioni di *privacy e sicurezza dei dati* (6 menzioni), particolarmente rilevanti quando si tratta di minori.

L'analisi rivela una tensione dialettica fondamentale: da un lato, l'IA è vista come strumento di empowerment che può democratizzare l'accesso all'educazione, personalizzare l'apprendimento e fornire supporto continuo; dall'altro, è percepita come una potenziale minaccia alle competenze cognitive fondamentali e all'autonomia degli studenti.

I dati suggeriscono che l'implementazione dell'IA nel contesto scolastico richiede un approccio equilibrato e pedagogicamente consapevole. Non si tratta di abbracciare o rifiutare la tecnologia in blocco, ma di integrarla come strumento complementare, bilanciando efficienza tecnologica e sviluppo cognitivo. Promuovere un uso equilibrato garantisce una formazione all'uso critico e consapevole, sviluppando competenze di digital literacy.

Dall'analisi delle riflessioni dei focus group emergono diversi temi ricorrenti che sono stati organizzati in categorie ben definite: vantaggi per la didattica, creatività e autonomia, efficacia e velocità, accuratezza, supervisione, limiti e criticità, accessibilità (Fig. 3).

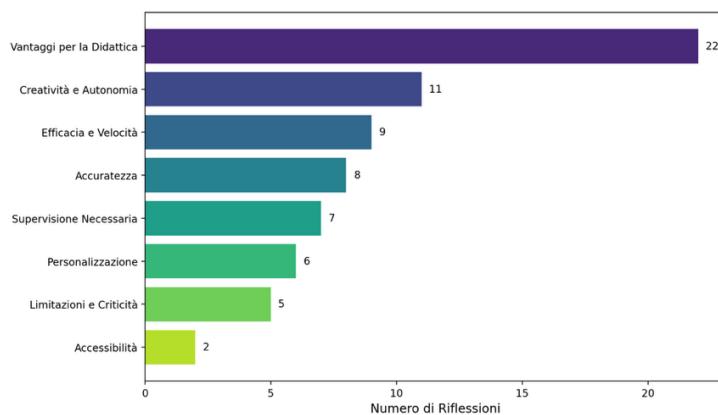


Fig. 3: Temi principali emersi dai focus group

Le categorie *vantaggi per la didattica* e *personalizzazione* raggruppano le riflessioni in cui i futuri insegnanti riconoscono la GenAI un alleato per l'apprendimento, la formazione e l'insegnamento. Molti sottolineano come l'IA possa fornire materiali educativi, spiegazioni personalizzate e assistenza agli studenti, fungendo da strumento complementare all'insegnamento tradizionale.

Una categoria significativa riguarda l'impatto sulla *creatività e autonomia*, diverse riflessioni esprimono preoccupazioni per un uso eccessivo su pensiero critico e creatività, con la preoccupazione che questi strumenti possano rendere meno autonomi nel processo di apprendimento.

La categoria *rapidità e efficienza* si riferisce alla capacità dell'IA di elaborare informazioni e fornire risposte immediate, vantaggio importante per ottimizzare i tempi didattici. A questa categoria si collega quella dell'*accuratezza* delle risposte, intesa in senso negativo poiché le risposte necessitano sempre di un'analisi critica per la presenza di eventuali errori.

Alcune riflessioni mettono in luce i *limiti*, inclusi possibili rischi di dipendenza tecnologica e la perdita di competenze tradizionali. Strettamente collegato a questo tema, è la categoria *supervisione e controllo* secondo cui l'IA non dovrebbe sostituire l'insegnante ma essere utilizzata sotto la sua guida esperta. Infine, un tema meno frequente ma rilevante riguarda l'*accessibilità* offerta dall'IA che rende l'informazione accessibile a un pubblico più ampio.

Analizzando il tono generale, emerge che il 48.6% delle riflessioni sono positive ed evidenziano i possibili vantaggi dell'uso dell'IA nella didattica. Il 43.2% delle riflessioni sono neutre e l'8.1% presentano sia aspetti positivi che critici.

L'integrazione efficace dell'IA generativa nella formazione degli insegnanti richiede un attento equilibrio tra innovazione tecnologica e solide basi pedagogiche. Sebbene gli strumenti di IA generativa offrano un potenziale significativo per migliorare l'efficienza dell'insegnamento, la creazione di contenuti e l'apprendimento personalizzato, essi devono integrare piuttosto che sostituire i principi pedagogici e didattici fondamentali. I risultati mettono in luce la necessità di implementare percorsi di sviluppo professionale degli insegnanti per migliorare la qualità, l'efficacia e l'efficienza del sistema educativo e i risultati scolastici degli studenti. La necessità di implementare tali percorsi, infatti, è una costante nella letteratura di riferimento sul tema. Affinché gli insegnanti possano lavorare con le tecnologie digitali emergenti, devono acquisire nuove conoscenze e competenze ed essere disposti a adottare queste tecnologie nella loro pratica didattica. Le future iniziative di formazione degli insegnanti dovranno enfatizzare come gli strumenti di IA generativa possano servire gli obiettivi pedagogici e didattici piuttosto che permettere che le capacità tecnologiche dettino le pratiche educative.

6. Conclusioni

La GenAI si configura come una delle tecnologie più rilevanti e promettenti nel settore dell'istruzione, grazie alle sue potenzialità nella creazione di contenuti e alle applicazioni innovative che essa rende possibili. Tuttavia, per gli insegnanti in formazione, l'integrazione di tali strumenti nella pratica didattica quotidiana

rappresenta ancora una sfida significativa. Risulta quindi fondamentale il potenziamento delle competenze digitali e della capacità di applicare in modo critico e consapevole tali tecnologie, al fine di favorire l'adattamento all'insegnamento supportato dall'intelligenza artificiale.

Le riflessioni emerse dal caso di studio illustrato mostrano un atteggiamento generalmente favorevole ma consapevole verso l'integrazione della GenAI nella didattica. I futuri insegnanti riconoscono il potenziale dell'IA come strumento di supporto, ma mantengono una visione critica evidenziando la necessità di supervisione, l'importanza di preservare la creatività degli studenti e la consapevolezza dei limiti tecnologici. Questa ambivalenza non è contraddittoria, ma riflette una comprensione matura e sfumata della tecnologia. Gli studenti sembrano riconoscere che il valore dell'IA dipende dal modo in cui viene utilizzata; può essere un potente alleato educativo se integrata consapevolmente, ma può diventare problematica se sostituisce completamente il pensiero umano o viene usata acriticamente.

Emerge, dunque, che l'adozione della GenAI richiede livelli più elevati di competenze tecniche e critiche, nonché una solida preparazione professionale. Le aspettative e le percezioni dei futuri insegnanti rispetto al valore educativo della GenAI costituiscono un fattore determinante nelle intenzioni di adozione. In tale prospettiva, i futuri insegnanti dovrebbero, durante il loro percorso formativo, sviluppare una comprensione approfondita delle potenzialità pedagogiche della GenAI e delle modalità operative per il suo utilizzo efficace.

L'approccio prevalente emerso dalla nostra analisi è quello di considerare queste tecnologie come un complemento all'insegnamento tradizionale, non come un sostituto. Le evidenze raccolte suggeriscono che, se opportunamente guidato e valutato, l'inserimento di tecnologie come ChatGPT può rappresentare un'opportunità significativa per ripensare le pratiche didattiche e promuovere una cultura dell'apprendimento più flessibile, riflessiva e partecipativa.

Riferimenti bibliografici

- Agrati L. S., Beri A. (2025). Intelligenza artificiale e prassi didattica: indagine esplorativa sugli atteggiamenti degli insegnanti. *Research Trends in Humanities. Education & Philosophy*, 12(1): 43-54.
- Bahroun Z. et alii (2023). Transforming education: A comprehensive review of generative artificial intelligence in educational settings through bibliometric and content analysis. *Sustainability*, 15(17): 12983.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2): 77-101.
- Braun V., Clarke V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage.
- Brown T. et alii (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in neural information processing systems*, 33: 1877-1901.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Abingdon: Routledge.
- Cooper G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of science education and technology*, 32(3): 444-452.
- Creswell J. W., Creswell J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Fabiano A. (2025). Per un nuovo paradigma educativo tra intelligenza artificiale, curricolo e cittadinanza digitale. Una prima riflessione. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 30: 209-223.
- Grassini S. (2023). Shaping the future of education: Exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education sciences*, 13(7): 692.
- Gülbay E., Falzone Y., La Marca A. (2024). *Intelligenza Artificiale e formazione dei futuri insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Holmes W., Bialik M., Fadel C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- books b. (2023). *Insegnare il pensiero critico: saggezza pratica*. Milano: Meltemi.
- Kasneci E. et alii (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103: 102274.
- Kelly A., Sullivan M. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of applied learning and teaching*, 6(1): 31-40.
- Kolhatin A. O. (2025). Generative artificial intelligence in teacher training: a narrative scoping review. In *CTE Workshop Proceedings* (vol. 12, pp. 1-18). Kryvyi Rih: Academy of Cognitive and Natural Sciences.
- Kong S. C., Yang Y. (2024). A human-centered learning and teaching framework using generative artificial intelli-

- gence for self-regulated learning development through domain knowledge learning in K–12 settings. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17: 1562-1573.
- Krueger R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Long D., Magerko B. (2020, April). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1-16). New York: Association for Computing Machinery
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Patton M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. London: Sage publications.
- Van den Berg G., Du Plessis E. (2023). ChatGPT and generative AI: Possibilities for its contribution to lesson planning, critical thinking and openness in teacher education. *Education Sciences*, 13(10): 998.
- Zawacki-Richter O. et alii (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International journal of educational technology in higher education*, 16(1): 1-27.

La valutazione descrittiva come feedback didattico: sperimentazioni nella scuola secondaria superiore

Descriptive assessment as educational feedback: experiments in upper secondary education

Alessandra Natalini

Research Fellow of Experimental Pedagogy, Department of History, Anthropology, Religions, Art, Performing Arts, Sapienza University of Rome, alessandra.natalini@uniroma1.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Natalini A. (2025). Descriptive assessment as educational feedback: experiments in upper secondary education. *Pedagogia oggi*, 23(2), 185-190. <https://doi.org/10.7346/PO-022025-22>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-22>

ABSTRACT

This paper summarizes the findings of two studies on assessment and educational innovation in secondary schools. The projects involved using descriptive assessment alongside numerical assessment and introducing self-assessment and peer assessment practices to develop students' metacognition, autonomy, and self-efficacy, strengthening self-esteem, motivation, and interpersonal skills while simultaneously reducing performance anxiety and the risk of dropping out. With this model, students become active agents in the assessment process, where feedback represents a learning opportunity. The interventions are based on the paradigm of formative assessment and evaluative fairness, drawing on evidence that shows how such practices foster self-regulation. Through various surveys, the research, conducted in collaboration with the Morgagni and Peano high schools in Rome, provided valuable insights into the potential of formative assessment and the methods of educational innovation capable of meeting students' real educational needs.

Il contributo presenta una sintesi dei risultati emersi da due ricerche condotte sulla valutazione e sull'innovazione didattica nelle scuole secondarie di secondo grado. I progetti hanno previsto l'impiego di una valutazione descrittiva affiancata a quella numerica, l'introduzione di pratiche di autovalutazione e valutazione tra pari, finalizzate a sviluppare metacognizione, autonomia e senso di autoefficacia negli studenti. Tali pratiche contribuiscono a rafforzare l'autostima, la motivazione e le competenze relazionali, riducendo al contempo l'ansia da prestazione e il rischio di abbandono scolastico. In questo contesto, gli studenti diventano agenti attivi nel processo valutativo, in cui il feedback rappresenta un'autentica opportunità di apprendimento.

Gli interventi si collocano all'interno del paradigma della valutazione formativa e dell'equità valutativa, richiamando evidenze che dimostrano come tali pratiche favoriscano lo sviluppo dell'autoregolazione negli studenti. Nella presente ricerca, condotta in collaborazione con i licei "Morgagni" e "Peano" di Roma, sono state effettuate diverse rilevazioni con l'obiettivo di fornire indicazioni preziose sulle potenzialità della valutazione formativa e sulle strategie di innovazione didattica capaci di rispondere efficacemente alle reali esigenze educative degli studenti.

Keywords: assessment, school, secondary school, student opinions, innovation

Parole chiave: valutazione, scuola, secondaria di secondo grado, opinioni degli studenti, innovazione

Received: September 29, 2025
Accepted: November 6, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Alessandra Natalini, alessandra.natalini@uniroma1.it

1. Framework di riferimento

Il contributo offre una sintesi dei risultati emersi da due ricerche incentrate sulla valutazione e sull'innovazione didattica nelle scuole secondarie di secondo grado di Roma. Gli studi hanno previsto l'impiego di una valutazione descrittiva affiancata a quella numerica, nonché l'introduzione di pratiche di autovalutazione e valutazione tra pari, con l'intento di stimolare lo sviluppo della metacognizione, dell'autonomia e dell'autoefficacia degli studenti (Marini *et alii*, 2023).

L'obiettivo principale di tali interventi è stato rendere gli studenti maggiormente consapevoli e responsabili delle proprie decisioni e azioni, rafforzando al contempo l'autostima, la motivazione allo studio e all'apprendimento, e favorendo lo sviluppo di competenze relazionali. Parallelamente, si è mirato a ridurre l'ansia da prestazione, a promuovere il benessere psicofisico degli allievi e contribuire alla prevenzione dell'abbandono scolastico (Arte *et alii*, 2022; Danese, Fregola, 2024).

Le azioni previste miravano a rendere gli studenti agenti attivi all'interno del processo valutativo, in cui il feedback rappresenta un'opportunità concreta di apprendimento (Corsini, Gueli, 2022). In questa prospettiva, gli interventi si collocano nel paradigma della valutazione formativa e dell'equità valutativa, richiamando evidenze empiriche che evidenziano come tali pratiche favoriscano lo sviluppo dell'autoregolazione dell'apprendimento (Sciari, 2021).

Tale approccio risulta particolarmente significativo se si considera che la valutazione può generare ansia e disagio psicologico (Pizarro, 2022; Kristensen *et alii*, 2023) e che i giudizi soggettivi degli insegnanti possono incidere in modo determinante sui percorsi scolastici degli studenti (Benvenuto, 2003; Bacchi, Romagnoli, 2019; Bergold, Steinmayr, 2023). In questo contesto, ascoltare l'opinione degli studenti in merito alla valutazione diventa una priorità didattica, soprattutto se si considera che le ricerche in questo ambito risultano ancora limitate.

Le ricerche svolte, dunque, consentono di riflettere sulla necessità di rinnovare il sistema di valutazione scolastica, affinché esso risponda concretamente ai bisogni degli studenti, assicuri criteri di valutazione più chiari e trasparenti e favorisca un sistema educativo realmente equo e inclusivo (European Commission, 2023; Töllner, Kuhl, Besser, 2025). A tal fine, è necessario fornire agli insegnanti strumenti e risorse adeguate, nonché informazioni e percorsi formativi utili che li mettano nelle condizioni di adottare in modo consapevole ed efficace pratiche di valutazione formativa (Bennett, 2011).

Il paragrafo successivo illustra, dunque, le due ricerche (Benvenuto, 2015, 2023, 2024), condotte in collaborazione con i licei "Morgagni" e "Peano" di Roma, nell'ambito dei progetti innovativi da essi realizzati, rispettivamente denominati "La scuola delle relazioni e della responsabilità (SRR)" e "La valutazione descrittiva".

2. La ricerca

La prima ricerca, avviata nell'a.a. 2022-2023 grazie alla collaborazione tra Sapienza Università di Roma e il Liceo "Morgagni", si è posta l'obiettivo di analizzare il progetto *La scuola delle relazioni e della responsabilità* (SRR), nel quale lo studente assume un ruolo attivo nel processo di insegnamento-apprendimento. La SRR promuove una didattica cooperativa diretta al potenziamento della socialità e del senso di responsabilità verso gli altri; prevede, inoltre, una disposizione flessibile degli spazi e dei banchi, adattata al tipo di attività svolta, e un sistema di valutazione in cui il voto in itinere viene sostituito da una valutazione descrittiva, fatta eccezione per le rilevazioni di fine quadrimestre e a conclusione dell'anno scolastico. Particolare attenzione è riservata ai processi di autovalutazione e di valutazione tra pari, strumenti che facilitano lo sviluppo dell'autonomia, della metacognizione e del senso di autoefficacia degli studenti.

La ricerca, durata un intero anno scolastico, ha previsto la co-progettazione tra Università e scuola, l'osservazione didattica in aula, la somministrazione di un questionario e la realizzazione di interviste semi-strutturate ai diplomati nell'anno scolastico 2020-2021 di alcune classi coinvolte nel progetto innovativo sulla valutazione descrittiva. Infine, è stata effettuata la restituzione dei risultati al consiglio di classe. Lo studio ha comportato il coinvolgimento di un gruppo di lavoro, composto da ricercatori universitari, docenti e studenti di due classi (una seconda e una terza), oltre che da nove diplomati e diplomate del Liceo "Morgagni", sei dei quali hanno partecipato anche all'intervista.

L'obiettivo principale dello studio è stato quello di esplorare le modalità di insegnamento e di valutazione adottate dai docenti della scuola secondaria di secondo grado, nonché di esaminare la dimensione relazionale, sia tra pari sia tra docente e studenti, in alcune classi del Liceo "Morgagni" di Roma, all'interno del progetto di sperimentazione didattica *Scuola delle Relazioni e della Responsabilità*.

Un ulteriore obiettivo è stato quello di raccogliere informazioni relative alle scelte lavorative e/o universitarie dei diplomati e di esplorare le loro opinioni sul progetto SRR nell'anno scolastico 2020-2021 nelle classi sperimentali del Liceo "Morgagni". Per favorire una riflessione critica e costruttiva sul progetto, è stato chiesto ai diplomati di esprimere il proprio punto di vista sui punti di forza e di debolezza della SRR, nonché di indicare possibili aspetti di miglioramento.

Dal punto di vista metodologico, la ricerca ha adottato un approccio quali-quantitativo, avvalendosi di diversi strumenti di raccolta dati. I dati relativi alla tipologia e alla frequenza delle attività didattiche svolte – in relazione alla classe, al giorno e alla disciplina – sono stati analizzati mediante il software SPSS. Le risposte ai questionari e alle interviste semi-strutturate dei diplomati, così come il contenuto delle osservazioni condotte in alcune classi sperimentali del Liceo "Morgagni", sono stati invece esaminati attraverso il software MAXQDA, da cui sono state generate micro e macrocategorie di significato.

La co-progettazione tra scuola secondaria di secondo grado e Università si è articolata in diverse fasi. La prima ha riguardato l'elaborazione di un piano di osservazione, applicato in alcune classi del Liceo "Morgagni" (seconde e terze), diretto a rilevare la tipologia di didattica proposta, le modalità di lezione e di valutazione adottate, le dinamiche relazionali – sia tra pari, tra docenti e studenti – e il clima di classe percepito. A tal fine, grazie alla collaborazione di studenti, professori universitari e docenti della scuola secondaria di secondo grado, è stato ideato e realizzato un manuale di osservazione contenente le dimensioni oggetto di indagine e i relativi indicatori, che ha guidato le successive fasi di raccolta e analisi dei dati. In particolare, dal 16 al 20 gennaio 2023 è stata condotta un'osservazione diretta con raccolta di note di campo in alcune classi sperimentali del Liceo "Morgagni" di Roma.

La seconda fase ha riguardato la realizzazione di un questionario sulle scelte lavorative e/o universitarie e di un'intervista semi-strutturata volta a raccogliere informazioni sul grado di consapevolezza e sulle ricadute del progetto SRR tra i diplomati del "Morgagni" nell'anno scolastico 2020-2021.

Grazie alla collaborazione tra la Sapienza Università di Roma e il Liceo "Peano", nell'a.s. 2023-2024 si è svolta, in continuità con la prima, la seconda ricerca, dedicata all'analisi e al monitoraggio del progetto sperimentale. La ricerca, tuttora in corso, si concentra sulla valutazione descrittiva e, in particolare, sull'esplorazione delle opinioni degli studenti del Liceo "Peano" riguardo al sistema di valutazione scolastica in uso (Ciani, Vannini, 2017) e al cambiamento introdotto.

L'indagine ha permesso di individuare sia i punti di forza sia le criticità della sperimentazione. Lo studio mette a confronto le risposte degli studenti coinvolti nel nuovo approccio descrittivo con quelle di studenti appartenenti a classi che seguono ancora il sistema tradizionale di valutazione numerica. L'obiettivo è analizzare l'allineamento tra i voti riportati nella pagella del primo semestre, il livello di impegno e le aspettative degli alunni e delle alunne, nonché approfondire il significato e l'importanza attribuiti al voto. Per indagare tali aspetti, agli studenti del Liceo "Peano" è stato somministrato un questionario, composto da domande sia a risposta chiusa sia a risposta aperta, immediatamente dopo la consegna della pagella del primo quadrimestre. I dati raccolti sono stati successivamente analizzati mediante i software SPSS e MAXQDA, con l'intento di integrare una lettura sia quantitativa sia qualitativa delle risposte. In particolare, le risposte aperte fornite dagli studenti sono state codificate attraverso MAXQDA, generando micro e macrocategorie di significato, mentre il software SPSS ha consentito di analizzare le risposte dei partecipanti alle domande chiuse del questionario.

Se la prima ricerca ha adottato un campionamento "di convenienza", il secondo studio ha coinvolto sei classi di scuola secondaria di secondo grado (tre prime e tre seconde), di cui quattro con valutazione descrittiva (sperimentali) e due con valutazione "tradizionale" (di controllo). Le sei classi sono state selezionate, grazie alla collaborazione del dirigente scolastico, secondo un criterio di omogeneità, in modo tale da garantire caratteristiche il più possibile simili per quanto riguarda la composizione di genere, il bacino di utenza e il livello scolastico. Tale scelta è finalizzata a rendere più agevole e significativo il confronto tra i due gruppi. L'obiettivo è monitorare con crescente precisione l'efficacia delle modalità innovative di valutazione, documentando i risultati delle esperienze finora realizzate in alcune scuole secondarie di secondo grado.

3. Risultati

I risultati delle due ricerche, condotte presso i licei “Morgagni” e “Peano” di Roma, evidenziano come, secondo gli studenti e le studentesse della scuola secondaria di secondo grado, la valutazione descrittiva contribuisca a ridurre i livelli di ansia e stress legati alle prove di verifica, a garantire una maggiore trasparenza e chiarezza nei giudizi espressi dai docenti e a fornire feedback e suggerimenti costruttivi, utili per comprendere i propri errori e individuare le aree di miglioramento. Allo stesso tempo, tuttavia, gli studenti segnalano anche alcune criticità, in particolare il rischio che il giudizio possa risentire di un'eccessiva interpretazione personale e soggettiva, sottolineando così la necessità di prestare particolare attenzione alla sua formulazione.

Dalle osservazioni sul campo condotte presso il Liceo “Morgagni” è emerso che, all'interno della SRR, dal punto di vista didattico, una parte consistente del tempo viene dedicata all'organizzazione del lavoro in aula e a casa, coinvolgendo attivamente gli studenti nel proprio processo di apprendimento. Sono risultate particolarmente frequenti le attività cooperative, le lezioni dialogate e quelle frontali, spesso supportate da strumenti multimediali e tradizionali.

Dal punto di vista emotivo-relazionale, emergono relazioni positive e collaborative sia tra docenti e studenti sia tra pari, a testimonianza di un clima educativo favorevole e inclusivo. Per quanto riguarda le modalità di valutazione, queste si incentrano principalmente sul colloquio orale, spesso svolto in coppia o in gruppo, favorendo lo sviluppo di competenze comunicative, il confronto tra pari, lo scambio di idee e la costruzione condivisa delle conoscenze, oltre che una maggiore consapevolezza del proprio processo di apprendimento.

Un'altra categoria significativa emersa dall'analisi è quella dello *scaffolding*, che indica come siano state predisposte occasioni di supporto mirato da parte dei docenti per facilitare il raggiungimento dei compiti di apprendimento (*task*). Tale supporto non si limita agli aspetti meramente didattici, ma presta attenzione anche alle componenti emotive e motivazionali degli studenti, contribuendo così a creare un contesto di apprendimento equilibrato, partecipativo e orientato alla crescita personale.

Dall'analisi delle risposte al questionario rivolto ai diplomati del Liceo “Morgagni” emerge che il progetto SRR è stato ritenuto particolarmente utile nel percorso universitario e/o lavorativo, poiché ha favorito lo sviluppo di capacità organizzative e di una maggiore autonomia nello studio.

Tab. 1: *Principali risultati della ricerca condotta al Liceo “Morgagni”*

Punti di forza	Categoria	Frequenza segmenti codificati
	Ridurre i livelli di ansia e stress legati alle prove di verifica	8
	Relazioni positive tra pari: maggiore collaborazione tra studenti	8
	Relazioni positive tra docenti e studenti: maggiori occasioni di confronto	12
	Colloquio orale, favorendo lo scambio di idee e la costruzione condivisa delle conoscenze	11
	<i>Scaffolding</i>	22
	Sviluppo di capacità organizzative e maggiore autonomia nello studio	10
Criticità	Rischio che il giudizio possa risentire di un'eccessiva interpretazione personale e soggettiva	2

Analogamente, dalla ricerca condotta presso il Liceo “Peano” di Roma emerge che, a seguito della consegna della pagella del primo quadrimestre, gli studenti e le studentesse ritengono i voti ricevuti coerenti con le proprie aspettative e con l'impegno profuso, senza differenze significative tra le classi con valutazione descrittiva e quelle con valutazione “tradizionale”.

La maggior parte degli alunni, sia delle classi sperimentali sia di quelle di controllo, esprime un giudizio positivo riguardo alla disponibilità dei docenti nel fornire chiarimenti sui voti e sui criteri di valutazione, contribuendo così a una maggiore comprensione delle modalità di attribuzione della valutazione finale.

Gli alunni, inoltre, si dichiarano generalmente soddisfatti delle modalità di verifica adottate dai docenti e considerano le prove intermedie e i momenti dedicati all'autovalutazione come opportunità utili per individuare i propri punti debolezza per orientare o ri-orientare il proprio apprendimento.

Così come emerso nella prima ricerca, anche in questo caso gli studenti e le studentesse sottolineano il rischio che il giudizio ricevuto possa essere interpretato in modo personale.

Un altro aspetto emerso in tutte le classi concerne la percezione del voto basso, che viene generalmente interpretato come conseguenza di mancata preparazione, piuttosto che come indicatore di scarso valore personale. È tuttavia significativo osservare che, seppur in misura minima, l'associazione tra voto basso e percezione di inadeguatezza personale compare solo nelle classi con valutazione “tradizionale” e non in quelle con valutazione descrittiva.

Infine, gli studenti concordano sul fatto che il ruolo principale della valutazione sia quello di individuare le difficoltà di apprendimento e di supportare gli studenti nel superarle, permettendo al contempo ai docenti di comprendere quali aspetti approfondire e quali strumenti risultino più efficaci per verificare l'efficacia del proprio operato.

Tab. 2: *Principali risultati della ricerca condotta al Liceo “Peano”*

	Categoria	Frequenza segmenti codificati
Punti di forza	Gli studenti sono “abbastanza d'accordo” con l'affermazione: i docenti sono stati disponibili a fornire chiarimenti sui voti ricevuti	58
	L'attribuzione di un voto basso è principalmente legata alla mancanza di preparazione	71
	La valutazione consente di individuare eventuali difficoltà di apprendimento	34
Criticità	Rischio che il giudizio possa risentire di un'eccessiva interpretazione personale e soggettiva	43

4. Discussione e conclusioni

In entrambe le ricerche, la collaborazione tra scuola e università ha reso possibile la definizione condivisa delle fasi metodologiche, delle procedure e degli strumenti più idonei per la raccolta dei dati, includendo momenti di riflessione e di confronto collettivo sul lavoro svolto.

L'obiettivo ultimo dei due è quello di fornire indicazioni operative su come l'introduzione di pratiche valutative innovative possa contribuire a rispondere alle reali esigenze educative degli studenti, in coerenza con le indicazioni ministeriali relative alla valutazione formativa.

Dagli studi precedenti emerge con chiarezza come siano ancora necessarie indagini mirate per comprendere in che modo rendere la valutazione autenticamente formativa. L'analisi dei dati presentati mostra l'urgenza di sviluppare linee guida a supporto dei docenti nell'implementazione della valutazione descrittiva, offrendo strategie concrete per la formulazione dei giudizi e per una comunicazione efficace dei risultati a studenti e famiglie. Parallelamente, si evidenzia l'importanza, per studenti e studentesse, di una valutazione capace di fornire suggerimenti costruttivi, fondata su criteri chiari, trasparenti e condivisi.

In entrambe le scuole considerate, la valutazione è percepita non solo come uno strumento per individuare eventuali difficoltà, ma anche come un mezzo per rafforzare la dimensione formativa del giudizio, contribuendo a ridurre l'ansia legata al voto. Un ulteriore aspetto da valorizzare riguarda la promozione di pratiche di autovalutazione e di feedback tra pari, utili a sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie competenze e a favorire processi di apprendimento più riflessivi, partecipati e orientati al miglioramento continuo.

In conclusione, le ricerche condotte offrono evidenze significative atte a promuovere un miglioramento delle pratiche valutative nella scuola secondaria, delineando prospettive capaci non solo di sostenere concretamente il successo degli studenti, ma anche di consolidare una cultura della valutazione intesa come strumento di crescita, equità e inclusione.

Riferimenti bibliografici

- Arte V. et alii (2022). La ricerca-azione diventa ricerca-formazione: Genesi e vita del progetto “La Scuola delle Relazioni e delle Responsabilità”. *Ricercazione*, 14(2): 203-208.
- Bacchi S., Romagnoli S. (2019). *La classe senza voto*. I Quaderni della Ricerca. Torino: Loescher.
- Benvenuto G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Benvenuto G. (2023). *La scuola delle relazioni e della responsabilità: osservazione nelle classi e la riflessione sui principali esiti*. Quaderni di ricerca in Scienze dell’Educazione. Roma: Nuova Cultura.
- Benvenuto G. (2024). *La valutazione tra Università e Scuola secondaria di secondo grado. La voce delle matricole universitarie del Cds in Scienze dell’Educazione e della Formazione (Sapienza) e degli studenti del Liceo Peano*. Quaderni di ricerca in Scienze dell’Educazione. Roma: Nuova Cultura.
- Bennett R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1): 5–25.
- Bergold S., Steinmayr R. (2023). Teacher judgments predict developments in adolescents' school performance, motivation, and life satisfaction. *Journal of educational psychology*, 115(4): 642–664.
- Ciani A., Vannini I. (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *CADMO*, 2/2017: 5-32.
- Corsini C., Gueli C. (2022). Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), (26): 163-178.
- Danese A., Fregola C. (2024). Valutazione descrittiva: come vedono questa innovazione insegnanti e futuri insegnanti? *IUL Research*, 5(9): 44–75.
- European Commission (2023). *Recommendations for making school learners' assessment inclusive*. European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/it/news/recommendations-for-making-school-learners-assessment-inclusive>.
- Kristensen S. M. et alii (2023). Academic stress, academic self-efficacy, and psychological distress: A moderated mediation of within-person effects. *Journal of youth and adolescence*, 52(7): 1512-1529.
- Marini M. et alii (2023). Innovative teaching and inclusive pedagogy. The experience of students in the School of Relations and Responsibility. *Q-TIMES WEBMAGAZINE –webmagazine Anno XV*, 1(1): 213-224.
- Pizarro M. A. (2022). Examining Feelings of Anxiety Experienced by Secondary Students in L2 Evaluative Situations. *Atlantis. Journal of the Spanish Association for Anglo-American Studies*, 44(2): 1–19.
- Scierrri I. D. M. (2021). Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), (24): 213-227.
- Töllner F., Kuhl P., Besser M. (2025). Formative assessment in inclusive mathematics education in secondary schools: A systematic review. *Education Sciences*, 15(5): 577. <https://doi.org/10.3390/educsci15050577>.

Il gruppo Siped *Pedagogia dell'infanzia tra presente e passato* (2014-2024). Analisi, bilanci, letture

Siped group on *Pedagogy of Childhood between past and present* (2014-2024). Analyses, reviews, readings

Anna Bondioli

Past Full Professor of General and Social Pedagogy, Department of Humanities, University of Pavia, bondioli@unipv.it

Andrea Bobbio

Full Professor of General and Social Pedagogy, Department of Social and Human Sciences, University of Valle d'Aosta, a.bobbio@univda.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Bondioli A., Bobbio A. (2025). Siped group on *Pedagogy of Childhood between past and present* (2014-2024). Analyses, reviews, readings. *Pedagogia oggi*, 23(2), 191-197
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-23>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-23>

ABSTRACT

This article aims to retrace the history and functioning of the Siped Pedagogy of Childhood group in the decade 2014-2024, starting from the experience of its two leaders who present here a critical review of this body. In particular, the contribution reconstructs the theoretical and epistemological assumptions that formed the basis of the group's heuristics, highlighting the development phases, operational methodologies, cultural backgrounds and conceptual passages that marked its studies and research. The essay reconstructs the set of steps that pivoted the group's political action at a particularly significant historical moment for the development of the 0-6 Integrated System in Italy by representing a hinge between theoretical reflection, practices and the renewal of the governance of childhood.

L'articolo mira a ripercorrere la storia e il funzionamento del gruppo Siped *Pedagogia dell'infanzia tra presente e passato* nel decennio 2014-2024 a partire dall'esperienza dei due conduttori che qui presentano un bilancio critico di tale organismo. Il contributo, in particolare, ricostruisce i presupposti teorici ed epistemologici che sono stati alla base delle euristiche del gruppo evidenziando le fasi di sviluppo, le metodologie operative, gli sfondi culturali ed i passaggi concettuali che ne hanno contraddistinto gli studi e le ricerche. Il saggio ricostruisce l'insieme dei passaggi che hanno fatto da snodo all'azione politica del gruppo in un momento storico particolarmente significativo per lo sviluppo del Sistema integrato 0-6 in Italia rappresentando una cerniera tra la riflessione teorica, le prassi e il rinnovamento della governance per l'infanzia.

Keywords: childhood education, Siped, research group, ECEC, 0-6 services

Parole chiave: pedagogia dell'infanzia; SIPED; gruppo di ricerca; ECEC; servizi 0-6

Received: June 9, 2025
Accepted: October 20, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Anna Bondioli, bondioli@unipv.it

Introduzione

Questo scritto vuole fare sintesi della crescita del gruppo di lavoro Siped *Pedagogia dell'infanzia tra presente e passato* nell'arco di più di un decennio di conduzione congiunta, prima in coppia e poi con Lucia Balduzzi.

1. Il modello operativo

La genesi e lo spirito del gruppo Siped *Pedagogia dell'infanzia tra presente e passato*, in prima battuta, può essere rintracciata nell'identificazione del suo tema conduttivo coagulato nella denominazione del gruppo stesso. Nel nostro caso, si è trattato di individuare l'*infanzia*, sulla base di una consolidata tradizione di studi (Peretti, 1968), come epicentro epistemologico delle euristiche delle nostre ricerche e di delineare un arco temporale sincronico e retrospettivo per circoscriverle, promuovendo così anche indagini storico-educative di lunga durata, per individuare tendenze che influenzano ancor' oggi l'infanzia e che affondano le loro radici nel passato, più o meno recente. In tal modo, come avremo modo di illustrare oltre, è stato possibile coinvolgere i tanti Colleghi e Colleghe che hanno affrontato gli studi sull'infanzia da visuali e parallassi differenti: da quelle sincroniche, teoretiche e didattiche (ma anche comparative; psicopedagogiche; di filosofia dell'educazione) fino a quelle diacroniche (storia delle idee; storia dell'educazione e delle istituzioni educative; storia della pedagogia).

Quando il gruppo si è costituito, in una ormai lontana riunione a Pavia del 20 giugno 2014, su mandato di Simonetta Ulivieri e di Simonetta Polenghi, gli aspetti più sfidanti che si sono delineati ai nostri occhi sono stati quelli connessi alla necessità di conferire all'idea di gruppo un'accezione organismica, comunitaria, e non soltanto organizzativa o istituzionale. Si è quindi profilata l'esigenza di sviluppare rapporti, intessere relazioni, generare occasione d'incontri affinché fosse proprio il clima relazionale, non giudicante, democratico, non direttivo (nell'esplicita prospettiva delineata da Carl Rogers), a stimolare in tutti i membri la voglia di collaborare e quindi generare valore anche in termini di produzione scientifica e ricerca teorico-pratica.

Erano appena stati delineati gli obiettivi che il gruppo si era dato e che ha mantenuto nel corso del tempo:

- sviluppare, nell'ambito delle più qualificate sedi accademiche nazionali e internazionali, ricerche nell'ambito del miglioramento continuo delle strutture per l'infanzia;
- diffondere una cultura partecipata e inclusiva dell'infanzia disseminando i risultati di studi e ricerche;
- collocare gli studi sull'infanzia in una prospettiva storico-teoretica;
- promuovere un dialogo interdisciplinare tra studiosi di diversi campi nella prospettiva dell'educazione;
- formulare raccomandazioni e elaborare approfondimenti su aspetti specifici della pedagogia dell'infanzia.

Si trattava, ancora allora, di superare la logica dei blocchi: non soltanto quelli polarizzati sulla datata suddivisione laici-cattolici, ma anche quelli legati all'esistenza di singole scuole legate ad aree culturali ben connotate (Mencarelli, 1986; Chiosso, 2015). Parliamo, ad esempio, della scuola pavese, cresciuta con Egle Becchi (Becchi, 1987; 1994; 1995; Becchi, Julia, 1996; Bondioli, 2025), di quella personalistica, suddivisa in rivoli non sempre geograficamente omogenei (un'anima strutturalistica, quella di Scurati, altre più ispirate al personalismo sociale di Mounier (Paparella o Mencarelli) passando per Diega Orlando Cian (Paparella, 2005; Mencarelli, 1978; 1984; Orlando Cian, 1970), tutti studiosi eterogenei ma comunque riconducibili all'Università Cattolica e ai primi studi di Aldo Agazzi (Agazzi, 1957; 1960); di quella milanese, che faceva capo a Susanna Mantovani; dell'area bolognese, con le sue inserzioni fenomenologiche di varia natura (Bertolini, Frabboni, Canevaro) (Bertolini, 1992; Frabboni, Pinto Minerva, 1974); fino a quella fiorentina, ispirata dagli studi storico-critici di Catarsi, Trisciuzzi e Cambi (Trisciuzzi, Cambi, 1989).

L'elenco sicuramente non è completo poiché d'infanzia, in qualche modo, ne hanno parlato tutti i pedagogisti, generalisti o di altra natura (pensiamo agli storici: da Macchietti (1981; 1985; 2011) a Becchi e Ferrari (2007) a Polenghi (2017) a Giallongo (1990) fino a Ulivieri (1999). Sull'infanzia, infine si sono tenuti eventi associativi di varia natura: due su tutti quello di Aosta, nel 2003, intitolato *Nascere ad*

inizio millennio e quello di Palermo, del 2019, 30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia: quale pedagogia per i minori?

Ecco, si trattava proprio di questo: ricostruire un *focus* di attenzione preciso sul bambino e la bambina, ritagliare uno spazio culturale che fosse sì accademico, quindi razionalmente controllato, dotato di tutte quelle apercuso che lo agganciano, consapevolmente e criticamente, alle scienze dell'educazione, ma anche, deweyanamente, ancorato alla pratica ed ai pratici, sospeso tra le *folk pedagogy*, con i loro portati multi-inter-trans culturali e una pedagogia più colta ed epistemologicamente raffinata. Nella consapevolezza che:

ognuna delle agenzie cui è delegata l'infanzia, specializzandosi nella gestione del bambino, produce, accumula, raffina sapere circa l'infanzia, metabolizza cultura ingenua, traducendola, tendenzialmente, in conoscenza più attendibile e organizzata. E questo con ritmi assai diversi: il sapere circa il bambino che opera nella “pedagogia familiare” è molto più arcaico, ‘popolare’, tradizionale, rispetto al sapere che dell'infanzia hanno le agenzie sanitarie; e ciò che la scuola sa e esprime circa il bambino tende – non sempre con successo – a essere un sapere rigoroso (Becchi, 1986, p. 78).

La fase iniziale di formazione del gruppo è stata, in prima battuta, un tour di sedi che offrivano la loro disponibilità affrontando temi specifici attraverso una modalità di lavoro che, da subito, si è coagulata sul modello delle “questioni calde”, ovvero su aspetti di particolare pregnanza e significatività tali da incontrare l'interesse di tutti i componenti del gruppo¹. L'impianto argomentativo doveva essere serrato, essenziale, capace di suscitare domande decantate in alvei di discussione non contratti nei tanto canonici quanto pleonastici 15 minuti in coda ad ogni intervento. Dovevano, poi, tali temi, prestarsi ad un interesse trasversale ai diversi settori scientifici dell'M-Ped, (teoretico, storico, comparativo, legato alla didattica e alla pedagogia speciale, all'empiria e all'approccio sperimentale *lato sensu*). Sta qui, a nostro avviso, il portato di attualità e di permanente specificità del contributo alla crescita della Siped nel suo complesso: sviluppare gruppi di approfondimento e di discussione intersetoriali all'interno del comparto pedagogico generando alleanze, anche inedite, tra ricercatori di ambiti diversi volte a recuperare quell'orizzonte culturale ampio, compiuto, completo, tipico di un sapere – quello pedagogico – dalla vocazione unitaria, per quanto sfaccettata. Lo spazio educativo, il gioco, il rapporto bambino-scienza, l'identità pedagogica del bambino e della bambina, la storicizzazione dell'idea d'infanzia sono stati i temi portanti di questo intenso periodo scientifico-conviviale i cui contributi sono poi confluiti nei primi 4 volumi realizzati dal gruppo e curati da alcuni dei suoi membri (Bobbio, Traverso 2016; Bondioli, Savio 2017; Bondioli, Bobbio 2019; Nuti, Mignosi, 2020).

Nel frattempo, il gruppo è cresciuto tanto dal punto di vista numerico che sotto il profilo dell'impatto all'interno della stessa Siped tanto che, nel direttivo Polenghi (2017-2021) ben 3 membri del gruppo erano rappresentati in tale organismo. Proprio questo aspetto, sommato agli allora nuovi sviluppi connessi all'attuazione della legge 13 luglio 2015, n. 107- *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* in materia di *Sistema integrato 0-6*, ha portato il gruppo ad assumere una visibilità di primo piano sia all'interno della Siped che in seno alla sua rivista associativa, *Pedagogia oggi*, tanto che a Lucia Balduzzi, Anna Bondioli, Teresa Grange e a Emiliano Macinai è stata assegnata la cura del numero 2 di tale rivista nell'anno 2018. Proprio a sottolineare il legame con il nostro gruppo il titolo della sezione monografica: “La Pedagogia dell'infanzia tra passato e presente: questioni e prospettive”.

Dobbiamo anche ricordare che, in questi dieci anni, si è risvegliata, a livello accademico e nel dibattito pubblico, un'attenzione e una preoccupazione particolare per quanto concerne la condizione dell'infanzia nel nostro Paese, allarme dovuto al forte declino dell'indice di natalità, a crescenti situazioni di svantaggio culturale e povertà educativa, alla fragilità di molte famiglie, alla disparità di servizi e supporti per l'infanzia nelle diverse regioni. La pandemia COVID (Falcinelli, Mignosi, 2022), insieme all'ampia diffusione dei *social media* anche tra i bambini piccoli, ha in molti casi enfatizzato ed evidenziato questi fenomeni su cui si ragiona anche oggi cercando rimedi.

1 Ecco i “temi caldi” affrontati fin qui: “Crescere bambini”, “Il gioco infantile e le sue declinazioni”, “L'educazione di genere”, “Lo zero sei di fronte all'emergenza COVID: considerazioni pedagogiche”, “Partecipazione e infanzia. Protagonisti, relazioni e contesti educativi”, “L'innovazione tecnologica nei servizi educativi per l'infanzia”.

Il frangente politico è stato sicuramente un versante di particolare sollecitazione per il gruppo: più volte la Siped ci ha interpellato come gruppo, anche ai fini di specifiche audizioni parlamentari, soprattutto per l'elaborazione dell'art. 1 (comma 18, sottocomma e) della legge 107 del 2015, detta della "buona scuola", relativo al sistema integrato 0-6, poi specificato nel D.M 65 del 2017. Inoltre la normativa relativa all'attuazione di tale sistema ha proposto ai responsabili pubblici ma anche agli universitari che si occupano di infanzia una serie di questioni educative di non poco conto riguardo ai tratti che caratterizzano una pedagogia dell'infanzia nei contesti deputati alla formazione iniziale di educatrici e insegnanti, alla formazione in servizio di operatori che, non avendo quasi mai lavorato insieme, appartenendo ad enti gestori diversi, hanno bisogno di dialogare e di confrontarsi per rendere coerenti i percorsi educativi 0-6.

Proprio in quest'ultimo frangente è andato profilandosi, da un lato, il quadro delle potenzialità del sistema integrato 0-6, con le sue sinergie verticali e con il territorio, e, dall'altro, anche il versante delle criticità che si accompagnavano all'armonizzazione di un quadro di professionalità frastagliato e discontinuo (Bobbio, Bondioli, Savio, 2024). Quale traccia di una tale problematica panoramica possiamo ricordare un documento interno, *10 tesi. Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* che bene sintetizza, al 2021, la condizione del dibattito di allora (per il vero, non distante da quella attuale).

1. Il sistema integrato 0-6 è pienamente aderente alle nuove tendenze europee che mirano a superare lo split system 0-3/0-6 per capitalizzare le attenzioni ed i fondi di politiche educative dal respiro europeo.
2. Il sistema 0-6 è rilevante sul piano della prevenzione delle disuguaglianze, del contenimento del disagio sociale e delle spese di welfare a medio e lungo termine. Ciò è attestato dalle ricerche econometriche che rilevano come l'intervento educativo precoce sia tanto più efficace quanto più tempestivo ed inclusivo e realizzato in contesti educativi di qualità.
3. Nelle *Linee pedagogiche*, le consapevolezze di cui sopra si sono tradotte nella necessità di investigare le condizioni di sostenibilità dei contesti educativi 0-6 indoor e outdoor, anche in vista di un loro accreditamento, sia sul piano della qualità complessiva delle strutture metodologiche sia a livello della messa a punto di nuovi e innovativi impianti curricolari, con attenzione alle diversità personali (deficit e talenti) culturali, di genere e ai legami intergenerazionali.
4. La ricerca internazionale (cfr. in modo emblematico i Rapporti *Starting Strong* dell'OECD) mostra come gli elementi chiave della qualità nei sistemi ECEC siano la formazione del personale, la supervisione educativa e la qualità dei climi relazionali e di apprendimento, un approccio curricolare di tipo olistico e integrato che valorizzi la centralità del bambino oltre che il livello di partnership tra servizi e famiglie.
5. Ad oggi, sotto il profilo fattuale, si rilevano condizioni di lavoro e forme di professionalità assai eterogenee nel segmento 0-6 che, se non armonizzate, potrebbero depotenziare, se non annullare, gli intenti riformatori. Affinché la continuità sia effettiva, infatti, occorre una piena mobilità di educatori ed insegnanti nei due segmenti facilitata da una piattaforma formativa comune e da condizioni di lavoro equivalenti.
6. Sul piano generale è quindi necessario rispondere a quesiti di questo genere: come creare curricoli coerenti tra le diverse articolazioni dello 0-6 per formulare una comune immagine di bambino, a scavalco tra servizi, scuole e famiglie? Come assicurare una reale continuità tra sistema 0-6 e scuola primaria? Come sviluppare linguaggi comuni tra pratiche diverse (Coordinamento pedagogico vs. leadership educativa)? I nodi, finanziari, normativi (oltre che culturali) appaiono rilevanti e necessitano di un intervento articolato e coerente.
7. È opportuno un piano nazionale di disseminazione delle *Linee guida pedagogiche* e interventi di formazione in servizio che sviluppino adeguate forme di riflessività educativa, condotte anche attraverso la collaborazione con il mondo accademico. Gruppi misti per provenienza professionale (educatori di nido e di nuove tipologie di servizi e insegnanti di scuola dell'infanzia) e per enti di appartenenza (enti locali, cooperative, scuole paritarie) potrebbero costituire luoghi di ricerca partecipata e di ulteriore elaborazione pedagogica e di progettualità.
8. Per quanto attiene il coordinatore pedagogico, occorre ben delineare le sue competenze: deve essere un *pedagogista*, capace di creare network/cooperazione dentro le scuole e fra differenti soggetti e istituzioni educative e culturali. Nella sua formazione iniziale, un profilo culturale coerente con i suoi compiti di coordinamento si coniuga con una dimensione organizzativa, gestionale, relazionale, di supervisione e facilitazione delle dinamiche della formazione delle risorse umane.

9. Il rischio che la qualità del sistema 0-6 rimanga una dichiarazione di intenti è reale se non si curerà la valutazione dei processi attuativi, nel quadro degli obiettivi dell'Agenda 2030, in primis sconfiggendo la povertà e contrastando efficacemente il cambiamento climatico. Il rafforzamento del segmento 0-6 deve concorrere alla qualità educativa della formazione e allo sviluppo integrale delle bambine e dei bambini.
10. Investire nell'educazione, fin dai primi anni di vita, rappresenta un bene comune, una variabile strategica per il futuro spirituale e materiale di ogni paese, per la creazione di un benessere duraturo delle società umane. In un'epoca di transizione di sostenibilità, queste Linee pedagogiche sono particolarmente attuali per la governance del sistema integrato 0-6, per costruire fattivamente un ecosistema formativo intessuto di alleanze educative fondate su accoglienza, democrazia e partecipazione.

Nel corso del suo sviluppo il gruppo si è riconfigurato più volte: talune presenze sono andate in dissolvenza (anche perché cooptate per la conduzione di altri gruppi), altre sono entrate. Tale *turn over*, pur rigenerando le energie di sviluppo di questo organismo, non ne ha alterato la fisionomia complessiva, tantomeno la condivisione di un cammino che, nel suo orizzonte evolutivo, prevedeva l'organizzazione di un evento (seminario) di natura internazionale quale punto apicale della propria parabola di sviluppo. Il tema scelto, la partecipazione, implicava (un po' tautologicamente) un metodo pienamente partecipante. Il Covid ha sicuramente intralciato tale disegno che si è dipanato lungo un percorso talvolta tortuoso e complicato ma che è comunque approdato ad un'effettiva realizzazione, esito soddisfacente di mediazioni e di plurime negoziazioni. Tra il 17 e il 19 giugno 2021, infatti, a Pavia si è svolto, in modalità mista (ma in realtà quasi tutta da remoto) il Seminario internazionale “Partecipazione e infanzia. Protagonisti, relazioni e contesti educativi”. Come ospiti stranieri Heinz Hengst, Sylvie Rayna, Miguel Zabalza, Michel Vandebroeck. Tra le relazioni tenute da colleghi stranieri ricordiamo quelle di Patricia Corsino, Catarina Moro, Gizele de Souza, *Valutazione del contesto e possibilità di riflessione dei docenti nel Brasile*.

La conclusione del convegno di Pavia apre la terza e ultima fase del gruppo, quella della *disseminazione della ricerca*.

Proprio la prevista chiusura di un ciclo, che coincide anche con la non rieleggibilità di Anna Bondioli, ci ha portati, nel tempo, a progettare la transizione della *leadership*: prima si è unita a noi Lucia Balduzzi, poi Valeria Rossini.

2. Qualche considerazione non conclusiva sul lavoro svolto

Avendo ripercorso alcune delle tappe che hanno caratterizzato il lavoro svolto dal 2014 al 2024 pensiamo che l'operosità e l'accresciuta autorevolezza del gruppo, sia dovuta, oltre alla competenza dei suoi membri, ad alcuni fattori che ne hanno costituito la “cifra”, ad alcuni dei quali si è già accennato ma che vale la pena di riprendere.

Il primo è la percezione, crediamo condivisa, del gruppo come luogo di scambio, di confronto, di autentico interesse e partecipazione, cui ciascuno ha sentito di poter contribuire e di trovarvi nutrimento: una esperienza molto arricchente dal punto di vista della riflessione e gratificante dal punto di vista relazionale. A questo hanno giovato le decisioni assunte in comune sia per quanto riguarda gli argomenti da affrontare sia per quanto riguarda gli aspetti organizzativi e procedurali. Ma anche la generosità e la sensibilità che ciascuno ha manifestato nell'attuazione di un lavoro da svolgersi in comune.

Il secondo riguarda le modalità con cui sono state svolte vere e proprie “ricerche di gruppo” attraverso l'individuazione di quelli che abbiamo chiamato “temi caldi”, partendo da brevi presentazioni e la loro discussione nel gruppo, passando poi ad ulteriori riflessioni e approfondimenti, fino alla realizzazione di volumi tematici curati da membri del gruppo.

Anche in questo caso ciò che ci è parso più significativo è stato “l'orientamento al compito” manifestato dal gruppo che ha assunto in diverse occasioni le caratteristiche di un “gruppo di lavoro” così come descritto da Bion (1961, p. 153), un gruppo i cui membri mostrano “capacità di consapevolezza”, mettono in atto “sforzi di cooperazione volontaria, al fine di portare a termine i compiti programmati, attraverso un appoggio che utilizzi metodi scientifici ed evoluti, implicanti tolleranza della frustrazione e controllo delle emozioni”.

Un'altra caratteristica del gruppo, che si è profilata fin dall'inizio, è il fatto che la maggior parte dei membri svolgono, oltre al lavoro propriamente accademico – e spesso intrecciato ad esso – attività di formazione con educatrici e insegnanti e siano in contatto di collaborazione con associazioni che si occupano di infanzia. Da qui la stretta connessione tra teoria e prassi che ha animato il lavoro del gruppo, insieme alla attenzione a ciò che accade fuori dell'accademia nel contesto sociale e istituzionale in relazione alla situazione dei bambini oggi e nel tempo e alle loro possibilità di crescita.

Da qui anche la diffusione dei risultati delle riflessioni e delle ricerche a un pubblico più esteso rispetto a quello accademico. Una diffusione che è avvenuta attraverso la pubblicazione di volumi rivolti non solo ai colleghi ma anche agli operatori dei servizi e ai genitori, aspetto, questo, da potenziare tramite incontri dedicati, più volte ipotizzati ma finora poco realizzati.

Crediamo che questi aspetti siano davvero significativi e che vadano mantenuti come “cifra” del gruppo e del suo impegno culturale e sociale, a esempio e a sostegno di come dovrebbe essere concepita la stessa relazione degli educatori/insegnanti nei confronti dei bambini e degli educatori/insegnanti tra loro.

Tutte le ricostruzioni storiche sono parziali e un po' soggettive, crediamo, tuttavia, che questa esperienza di conduzione, per così lungo tempo, sia stata una delle occasioni di crescita più intense e formative che ci siano capitate. Sicuramente ci hanno fatto crescere ed incontrare in profondità persone che altrimenti avremmo soltanto citato in una qualche bibliografia.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi A. (1957). *Psicologia del fanciullo e della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Becchi E. (ed.) (1987). *Storia dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Becchi E. (eds.) (1994). *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza
- Becchi E. (ed.) (1995). *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*. Milano: FrancoAngeli.
- Becchi E., Ferrari M. (2007). Cultura per l'infanzia e cultura dell'infanzia: analisi di due casi. *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*. XIV: 177-122.
- Becchi E., Julia D. (eds.) (1996). *Storia dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertolini P. (1992) (ed.). *La qualità della vita infantile: che fare?* Scandicci: La Nuova Italia.
- Bion W. R. (1961). *Experiences in Groups*. London: Tavistock (trad. it. *Esperienze nei gruppi*, Roma: Armando, 1971).
- Bobbio A., Bondioli A. (eds.) (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Roma: Carocci.
- Bobbio A., Bondioli A., Savio D. (2024). *Materiali per il sistema integrato 0-6. Norma, curricolo e pensiero pedagogico*. Milano: Mondadori.
- Bobbio A., Traverso A. (eds.) (2016). *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche*. Pisa: ETS.
- Bondioli A. (2025). *Egle Becchi con le sue parole: infanzia, educazione, ricerca*. Roma: Armando.
- Bondioli A., Savio D. (eds.) (2017). *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*. Parma: Junior.
- Chiosso G. (2015). *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1974). *La scuola dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (eds.) (2017). *Il Novecento: il secolo del bambino?* Parma: Junior-Spaggiari.
- Giallongo A. (1990). *Il bambino medievale*. Bari: Dedalo.
- Macchietti S.S. (1981). *L'oggi del metodo Agazzi*. Brescia: La Scuola.
- Macchietti S.S. (1985). *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età aportiana ad oggi*. Brescia: La Scuola.
- Macchietti S.S. (2011). “Etica deve essere l'asse dell'educazione”. Riflessione sulla proposta di educazione morale di Aldo Agazzi. In S.S. Macchietti, G. Serafini. *Educazione morale. Pagine di storia di pedagogia dell'infanzia* (pp. 85-97). Roma: Armando.
- Mencarelli M. (1978). *Scuola Materna*. Brescia: La Scuola.
- Mencarelli M. (1984). *Infanzia e cultura nella scuola materna agazziana*. Brescia: La Scuola.
- Mencarelli M. (1986). *Il discorso pedagogico in Italia (1945-1985)*. Siena: Istituto di Pedagogia, Università degli Studi di Siena.
- Mignosi E., Falcinelli F. (eds.) (2022). *Lo zerosei di fronte all'emergenza covid. Esperienze, ricerche e riflessioni pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Nuti G., Mignosi E. (eds.) (2020). *Un'infanzia fatta di scienza e arte*. Milano: FrancoAngeli.

- Orlando D. (1970). *Pedagogia dell'infanzia e scuola materna*. Brescia: La Scuola.
- Paparella N. (2005). *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*. Roma: Armando.
- Peretti M. (1968). *Riflessioni teoriche sulla pedagogia dell'infanzia*. Brescia: La Scuola
- Trisciuzzi L., Cambi F. (1989). *L'infanzia nella società moderna*. Roma: Editori Riuniti.
- Ulivieri S. (ed.) (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.

L'istruzione per i detenuti nel Regno d'Italia Il caso della Casa di Pena di Porto Empedocle (1869-1881)

Education for inmates in the Kingdom of Italy The case of the Penal Institution of Porto Empedocle (1869-1881)

Stefano Lentini

Associate Professor of History of Pedagogy, Department of Educational Sciences, University of Catania, stefano.lentini@unict.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Lentini, S. (2025). Education for inmates in the Kingdom of Italy. The case of the Penal Institution of Porto Empedocle (1869-1881). *Pedagogia oggi*, 23(2), 198-206
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-24>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-24>

ABSTRACT

This research, part of a long and detailed survey of active schools in southern Italy conducted within the framework of the PRIN 2017 project Literacy and Development in Southern Italy from Unification to the Giolittian Era (1861-1914), draws on previously unpublished archival sources (quarterly reports, statistics, etc.) to document the existence and operation of an elementary school for convicts at the Penal Institution of Porto Empedocle between 1869 and 1881. It contributes to shedding light on the previously unexplored Italian juridical-pedagogical tradition that developed outside the traditional educational channels in the wake of unification.

La presente ricerca, parte di un lungo e articolato lavoro di cognizione delle scuole attive nel Mezzogiorno svolto nell'ambito del progetto PRIN 2017 *Istruzione e sviluppo nel sud Italia dall'Unità all'età giolittiana (1861-1914)*, attraverso l'utilizzo di fonti di archivio inedite (relazioni trimestrali, statistiche, ecc.) testimonia la presenza e il funzionamento di una scuola elementare per i condannati della Casa di Pena di Porto Empedocle, nel periodo compreso tra il 1869 e il 1881, e contribuisce a far emergere quella inedita tradizione giuridico-pedagogica italiana sviluppatisi, all'indomani dell'Unità, all'esterno dei tradizionali canali formativi.

Keywords: 19th century, education for inmates, southern Italy, Penal Institution of Porto Empedocle, educational function of imprisonment

Parole chiave: XIX secolo, educazione dei detenuti, Mezzogiorno, Casa di Pena di Porto Empedocle, funzione educativa del carcere

Received: September 26, 2025
Accepted: October 20, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Stefano Lentini, stefano.lentini@unict.it

Premessa

Il contributo che la pedagogia offre alla dimensione penitenziaria trova storicamente la propria cornice culturale e scientifica all'interno dello sviluppo dottrinale del classicismo giuridico settecentesco, volto a favorire un percorso di umanizzazione delle pene, e nel corso dell'Ottocento, con il positivismo criminologico, che introdusse il metodo scientifico nello studio dell'uomo criminale e definì gli strumenti idonei per la sua riabilitazione.

Secondo Gibson, l'Italia costituirebbe un punto di osservazione privilegiato sul processo storico che porta – progressivamente – all'abolizione delle punizioni corporali, almeno per tre motivi: per le proposte di riforma in senso umanistico del sistema legale e della giustizia di Cesare Beccaria che, con la sua nota opera *Dei delitti e delle pene* del 1764, diede avvio ad una prima ipotesi di funzione riabilitativa e recuperatrice dell'istituzione carceraria (Beccaria, 1998), attraverso l'enunciazione delle principali argomentazioni contro la tortura e la pena capitale; per la rilevante presenza di personaggi di spicco della criminologia positivista, come Cesare Lombroso (Lombroso, 1876; 1893), che sfidò l'universalismo illuministico attraverso la distinzione tra “criminali nati e occasionali”, e ispirò “il movimento che nel XIX secolo fece della criminologia un nuovo campo di ricerca”, basato sul metodo scientifico e orientato alla personalizzazione della pena (in relazione al sesso, all'età, alla razza e ai tratti somatici); a ciò si aggiunga che l'Italia rappresentava il centro del Cattolicesimo, con una “lunga tradizione di punizioni rivolte al clero che alle pene corporali privilegiavano la reclusione e il pentimento” (Gibson, 2022, pp. 11-12)¹.

Il carcere, che nel corso dell'Ottocento sostituì tutte le altre forme di pena e divenne la “punizione per eccellenza”, oltre ad essere considerato un luogo di afflizione, venne configurandosi come un luogo per salvaguardare i diritti umani, sociali e di cittadinanza dei detenuti, in vista del loro pieno “reinserimento sociale”. A ciò si legava l'esigenza di costruire nuove carceri, che rispettassero i requisiti necessari per assicurare un maggiore senso di umanità alla punizione, oggetto di attenzione da parte dei governi locali del futuro Regno d'Italia (Borzacchiello, 2005, pp. 90-95), impegnati, ancora prima dell'unificazione, ad affrontare i primi timidi progetti di riforma carceraria (Gibson, 2022, p. 60)², tema tra i più rilevanti dell'agenda di tutte le nazioni d'Europa nella prima metà del XIX secolo.

1. Il sistema penitenziario del Regno d'Italia e l'introduzione della scuola nelle Case di Pena

Con l'unificazione, il Regno d'Italia dovette fare i conti con la necessità di raccogliere e uniformare, in modo organico e sistematico, tutta la legislazione all'epoca vigente in ogni settore del diritto e, prima ancora di affrontare le problematiche relative al sistema penitenziario, la questione dell'estensione del codice penale sardo del 1859 a tutto il territorio nazionale si pose come prioritaria.

Secondo quanto indicato nella *Statistica delle carceri per l'anno 1871* (Ministero dell'Interno, 1873), tutte le carceri del Regno si dividevano in due macro categorie: le Carceri giudiziarie, suddivise in circondariali (se collocate in una città di Corte d'Appello o di Tribunale collegiale) e mandamentali (se collocate nei mandamenti)³, destinate agli imputati sotto processo e ai condannati ad una detenzione non superiore ad un anno; e le Carceri di pena, destinate a tutti gli altri condannati.

Quanto alle Carceri di pena, per gli uomini vi erano diverse tipologie di stabilimenti, in relazione alla

1 Non è qui irrilevante ricordare l'apporto proveniente dal mondo cattolico ottocentesco nella promozione di iniziative volte alla prevenzione della criminalità minorile, tra le quali si annovera l'opera educativa di don Bosco, e più in generale degli Istituti Salesiani, all'epoca giudicati dallo stesso Lombroso come “uno sforzo colossale e genialmente organizzato per prevenire il delitto”. Vedi Braido (1996), p. 224. Non secondariamente, sono da ricordare anche le collaborazioni tra Stato e Chiesa nella realizzazione di innovative esperienze di riabilitazione dei minori travolti, tra le quali ricordiamo, ad esempio, la colonia agricola per minori di S. Martino delle Scale (Palermo), tra il 1862 e il 1888. Vedi De Pasquale (2021).

2 Tra le voci critiche più vigorose sullo stato miserabile delle prigioni ricordiamo Carlo Ilarione Petitti di Roreto in Piemonte, e Carlo Peri in Toscana, e Filippo Volpicella a Napoli, figure rappresentative di un gruppo più ampio di intellettuali italiani in contatto con i sostenitori della riforma carceraria in Europa.

3 Le Carceri circondariali erano 256, mentre le mandamentali 1499. Regno d'Italia, Ministero dell'Interno, Direzione generale delle carceri (1873), p. CXCIX.

pena da scontare, come di seguito specificato: 8 nei quali si scontava la pena del carcere o della detenzione, o della custodia⁴; 4 nei quali si scontava la pena della relegazione⁵; 16 nei quali si scontava la pena della reclusione, o casa di forza o opera pubblica⁶; 2 colonie⁷; 2 case pei cronicci⁸; 5 stabilimenti ove si scontavano varie pene già comminate in base ai codici napoletano, austriaco e toscano⁹; 24 nei quali si scontava la pena dei lavori forzati a vita o a tempo, o l'ergastolo, o della galera¹⁰. Quanto alle carceri femminili, erano attivi gli stabilimenti di Ambrogiana presso Montelupo Fiorentino, Messina, Roma, Torino, Trani e Venezia destinati per l'espiazione di tutte le pene (ivi, pp. CXCIX-CC).

All'indomani dell'Unità, le autorità governative emanarono il R.D. 13 gennaio 1862, n. 413, *Regolamento generale per le Case di Pena*, attraverso il quale si sancì l'istituzione di una scuola in ogni stabilimento appartenente a questa tipologia di carcere, con l'obiettivo di far acquisire ai detenuti un'istruzione di base e quelle conoscenze ritenute più utili dal punto di vista pratico, come il sistema legale dei pesi e delle misure, e il disegno lineare (artt. 310-311).

Pur mantenendo uno spazio importante per la scuola dei detenuti, il *Regolamento* accentuò il valore afflittivo-retributivo della pena, proprio per la natura specifica di questa tipologia di stabilimento, con ciò fissando modalità trattamentali di gran lunga differenti da quelle sancite con la rivoluzionaria legge 354/75 (G. La Greca, 2005)¹¹.

Difatti, la buona condotta e lo zelo nel lavoro erano requisiti necessari, ma non sufficienti, per essere ammessi alla scuola o per essere destinati ai servizi interni della casa, in quanto si richiedeva al detenuto di dimostrare il possesso dell'attitudine "a profittare dell'insegnamento, e a eseguire con vantaggio dell'Amministrazione i servizi" per i quali veniva formato. Era compito della Direzione sincerarsi che il detenuto fosse in possesso di tali requisiti (art. 383).

Tra il personale addetto ai "servizi speciali", impiegati nelle attività dell'istruzione morale, religiosa ed elementare, compaiono il cappellano (artt. 52-64), il maestro di scuola (artt. 76-83) e le suore (artt. 84-102). Quale titolare del servizio spirituale nello stabilimento, con l'obbligo di spiegare il vangelo e il catechismo, celebrare la messa tutti i giorni e sentire la confessione dei detenuti, proporre letture e conversazioni morali-religiose (art. 52), il cappellano aveva anche il compito di visitare la scuola ed assistervi alle lezioni, per assicurarsi che queste fossero "dirette nel senso di svolgere nei ditenuti l'istruzione morale", riferendo al Direttore, nel caso contrario, affinché prendesse gli opportuni provvedimenti (art. 56).

Nell'ambito dell'istruzione morale e religiosa, il cappellano doveva prendere nota della condotta dei reclusi in un apposito registro, e doveva consegnare semestralmente una breve relazione al Direttore, affinché se ne giovasse per le eventuali proposte di grazia e per redigere il registro generale della "contabilità morale". Sulla scorta dello stesso registro, entro la prima quindicina di gennaio (art. 60), il cappellano compilava e rimetteva al Direttore una relazione annuale, e offriva tutte le comunicazioni atte a documentare lo stato disciplinare nello stabilimento e il progresso morale dei detenuti (art. 61).

Gli articoli compresi dal 76 all'83 disciplinavano diverse materie riguardanti la scuola dei detenuti. L'art. 76 specificava che il maestro, dotato di capacità e moralità adeguata alla disciplina dell'insegnamento primario, veniva nominato dal Ministero, su proposta della Direzione; all'art. 77 si davano delle indicazioni

4 Castelfranco dell'Emilia (Forte Urbano), Firenze (Murate), Montesarchio, Napoli (S. Eframo) Narni, Saliceta, S. Giuliano presso Modena, Saluzzo, Sulmona.

5 Gavi, Napoli (S. Maria Apparente), S. Leo presso Rimini, Vinadio.

6 Alessandria, Aversa, Bergamo, Fossano, Lecce, Lucca, Milano, Oneglia, Paliano, Pallanza, Palmaria, Parma, Roma, S. Giacignano, Spoleto, Tempio.

7 Gorgona e Pianosa.

8 Aversa e Ivrea.

9 Civita Castellana, Padova, Ponza, Venezia, Volterra.

10 Alghero, Ancona, Brindisi, Cagliari, Civitavecchia, Favignana, Finalborgo, Gaeta, Genova, Longone, Nisida, Orbetello, Palermo, Pesaro, Piombino, Portici (Granatello), Porto d'Anzio, Porto Empedocle (Girgenti), Portoferraio, Pozzuoli, Procida, S. Stefano (Napoli), Terracina, Trapani.

11 Per fare un esempio, mentre nella legge 354/75, il lavoro penitenziario non assumeva un carattere afflittivo, ed era remunerato, all'art. 4 del Regolamento generale per le Case di pena si stabiliva l'obbligatorietà del lavoro dei condannati, con lo sfruttamento della produzione dei beni o dei servizi in favore dello Stato, salvo assegnare una parte di tale produzione a beneficio dei detenuti "a titolo di gratificazione".

generali per la gestione delle lezioni, con la raccomandazione al maestro di proporre un metodo chiaro e puntuale, tale da permettere un celere svolgimento dell'intero corso.

La scuola doveva avere luogo tutti i giorni, eccetto il giovedì, doveva durare un'ora e mezzo nei giorni feriali e due ore in quelli festivi. Le lezioni dovevano essere regolate in modo che ciascun detenuto ammesso alla scuola potesse frequentarla per tre incontri settimanali (art. 78). Il maestro, stabilito di concerto con la Direzione l'orario della scuola, con l'approvazione del Ministero, poteva procedere alla divisione delle classi, secondo il differente grado d'istruzione dei detenuti (art. 79) e proporre al Direttore quelli più distinti per istruzione e moralità come propri assistenti o monitori (art. 80). Il maestro proponeva inoltre al Direttore l'elenco dei libri da "provvedersi per la biblioteca circolante a pro dei detenuti" e, accogliendo tale proposta, rassegnarlo al Ministero accompagnato con le osservazioni del cappellano (art. 81).

Come il cappellano, il maestro prendeva nota dei risultati della scuola in un registro, nel quale segnava le presenze, il grado d'istruzione, la condotta e l'attitudine dei detenuti ammessi alla scuola, e, sulla scorta di questo registro, compilava annualmente una relazione sui risultati dell'insegnamento, consegnandola al Direttore nella prima quindicina di gennaio (art. 82).

2. L'istruzione per i detenuti nella Casa di Pena di Porto Empedocle (1869-1881)

A dare maggiore impulso all'organizzazione del sistema scolastico nelle Case di pena fu la Circolare congiunta del Ministero di pubblica istruzione e del Ministero dell'Interno, datata 29 ottobre 1869, avente per oggetto l'*Istruzione dei condannati*. Con l'obiettivo di dare un assetto unitario e ordinato alle scuole delle Case di Pena, il Ministero dell'Interno affidò la loro direzione ai Provveditorati agli Studi, chiedendo di avviare, preventivamente, una indagine conoscitiva per valutare le condizioni materiali della scuola (cioè la dotazione di locali, di arredi e di attrezzature didattiche necessarie), il numero dei detenuti frequentanti e i risultati dell'istruzione:

Dietro accordi presi col ministero dell'interno, le scuole nelle case di pena saranno sorvegliate e dirette d'ora in avanti dai provveditorati agli studi. [...] Compatibilmente con questi riguardi, sarebbe desiderabile che queste scuole venissero a poco a poco ordinate e dirette in guisa da offrire agli infelici che popolano le case di pena una vera e duratura istruzione; un'istruzione atta a cooperare al loro miglioramento e a restituirli alla società pronti a giovarle invece che a nuocerle. [...] Innanzi tutto importerebbe però conoscere con esattezza la condizione di queste scuole. Dal ministero dell'interno furono già impartite ai direttori delle case di pena le necessarie istruzioni. Ora rimarrebbe che la S.V. si compiacesse di interessare il provveditore agli studi, o, dove la casa di pena non si trovasse nel capo-luogo della provincia, l'ispettore locale a visitare la casa di pena di... per porsi in grado di informare il ministro intorno: 1° alle condizioni materiali della scuola stessa (se sia fornita dei necessari arredi); 2° al frutto dell'istruzione che vi s'imparte (qual sia l'istruzione media degli uditori); 3° quanti dei detenuti sieno ammessi alla scuola, e quindi quale sia l'utilità o l'efficacia della scuola stessa sul numero complessivo (Circolare, 29 ottobre 1869).

Sulla scorta della citata circolare, tramite il Prefetto di Girgenti, su sollecitazione del Provveditorato centrale per la istruzione primaria e popolare, venne predisposta una visita ispettiva per verificare le condizioni della scuola della Casa di Pena di Porto Empedocle, al fine di inviare un dettagliato rapporto al ministero, con eventuali osservazioni o proposte¹².

La visita ispettiva avvenne il 15 novembre 1869, e vide il coinvolgimento diretto del R. Provveditore, del Direttore, del cappellano-maestro, nonché di un ispettore scolastico incaricato di redigere il rapporto da fornire al ministero. In esso si riportavano alcune criticità rilevate nel corso dell'ispezione, e cioè:

12 Archivio di Stato di Agrigento – di seguito ASAG –, *Prefettura*, inv. 32, b. 453, *Scuole Elementari nelle Case di Pena*, n. 11240, Firenze, 3 novembre 1869. Si vedano anche: ivi, *Scuole Elementari nelle Case di Pena*, Girgenti, 9 novembre 1869; ivi, *Istruzione Elementare nelle Case di Pena*, risposta al foglio n.11240, Girgenti, 18 novembre 1869.

1° Che il locale sia inadatto ed inopportuno, sfornito degli arredi scolastici necessari, all'infuori di sei carte murali, una lavagna, parecchie lavagnette per esercizi di Calligrafia e pochi sillabari. Mancano per conseguenza le panche, oltre i calamai, le carte del sistema metrico, un tavolino pel maestro e libri di lettura a sufficienza.

2. Che il frutto dell'istruzione è debolissima, al che concerne la situazione de' detenuti, i quali addetti al lavoro nel giorno, mancano del tempo necessario all'insegnamento.

3. Che sopra 180 detenuti, ve ne sono 30 iscritti alla scuola e cinque o sei quando sì e quando no la frequentano¹³.

Per risolvere il problema dei locali, in modo da "far progredire l'istruzione", il Direttore manifestò subito la propria disponibilità ad avviare i lavori necessari per renderli adatti allo scopo. In merito agli scarsi risultati dell'istruzione, si constatava come non vi fossero "altri mezzi per estendere col fatto l'istruzione ad un maggior numero di detenuti, tranne quello delle scuole festive"¹⁴, in quanto, si constatava che costoro erano giornalmente impiegati in attività lavorative. Per tale ragione, nel rapporto, si avanzò la richiesta di istituire una scuola festiva nel Bagno Penale "essendo difficile ai detenuti il potersi attendere ad istruirsi dovendo nel corso della giornata occuparsi travagli mattutini, cioè della pulitura della strada, [...] ecc."¹⁵.

In effetti, ancora qualche anno dopo, il problema dell'impiego dei detenuti in attività lavorative, e la loro conseguente difficoltà a frequentare la scuola, rimase irrisolto; da alcuni scambi epistolari intercorsi tra la Direzione e il Prefetto emerge, infatti, che la scuola veniva frequentata assiduamente da un maggiore numero di detenuti solo nei momenti in cui vi era una minore necessità di impiegarli in attività lavorative:

stante la mancanza dei lavori, questo anno massimamente è affidato alla scuola maggior numero di condannati, i quali hanno richiesto maggior opera del maestro nel curare la istruzione, e quindi non ha potuto essere esente dal sostenere maggiori fastidi¹⁶.

Le fonti archivistiche consultate attestano la presenza e il funzionamento della scuola tra il 1873 e il 1882¹⁷, ove, in qualità di maestro, si trovò ad operare il Sacerdote Gerlando Fasulo¹⁸. Dalla documentazione si evince che i risultati della scuola vennero costantemente monitorati attraverso la raccolta di quadri statistici e di relazioni, sotto il vigile controllo delle autorità scolastiche e carcerarie. La quasi totalità dei documenti presenti è costituita da lettere di accompagnamento, prodotte in occasione dell'invio di relazioni trimestrali/annuali e degli annessi quadri statistici alle autorità governative, per cui non è stato possibile ricostruire l'andamento della scuola, nel corso degli anni presi in esame.

Tra le rare relazioni trimestrali e gli annessi quadri statistici ritrovati, compaiono quelli relativi ai trimestri 1°, 2° e 3° dell'anno scolastico 1880-1881. Da tali relazioni possiamo desumere l'andamento della scuola (numero di detenuti frequentanti e livello di istruzione in entrata e in uscita) per quasi un intero anno scolastico, mancando solamente la documentazione relativa all'ultimo trimestre.

Andando nel dettaglio, nel 1° trimestre la scuola fu frequentata da 72 condannati, e in particolare: 5 illiterati, 2 che sapevano leggere; 47 che sapevano leggere e scrivere; 18 che sapevano leggere, scrivere e conteggiare. Nel corso del trimestre, i 5 illiterati impararono a leggere, i 2 che sapevano leggere impararono a scrivere, i 2 che sapevano leggere e scrivere impararono a conteggiare. Nel corso del trimestre furono ammessi alla scuola 2 illiterati, mentre 2 che sapevano leggere, scrivere e conteggiare furono liberati; nell'ultimo giorno del trimestre rimasero, conseguentemente: 2 illiterati; 5 che sapevano leggere, 46 che sapevano leggere e scrivere e 19 che sapevano leggere, scrivere e conteggiare¹⁹.

Nel 2° trimestre la scuola fu frequentata da 72 condannati: 2 illiterati; 5 che sapevano leggere; 47 che

13 ASAG, *Prefettura*, inv. 32, b. 453, *Istruzione Elementare nelle Case di Pena*, Girgenti, 16 novembre 1869.

14 *Ibidem*.

15 *Ibidem*.

16 ASAG, *Prefettura*, inv. 32, b. 558, *Sacerdote Gerlando Fasulo adibito nella istruzione dei forzati*, Porto Empedocle, 6 ottobre 1877.

17 ASAG, *Prefettura*, inv. 32, bb. 453, 558.

18 Il cui nominativo si ritrova indicato, per la prima volta, nella lettera di trasmissione avente per oggetto: *Relazione e quadro trimestrale della scuola per condannati*, del 17 aprile 1874. ASAG, *Prefettura*, inv. 32, b. 558.

19 ASAG, *Prefettura*, inv. 32, b. 558, *Relazione del maestro Gerlando Fasulo, 1° semestre*, Porto Empedocle, 7 aprile 1881.

sapevano leggere e scrivere; 18 che sapevano leggere, scrivere e conteggiare. Degli illiterati, 2 impararono a leggere, mentre un condannato che sapeva leggere e scrivere imparò anche a conteggiare; a chiusura del trimestre rimasero: 7 condannati che sapevano leggere; 46 che sapevano leggere e scrivere, 19 che sapevano leggere, scrivere e conteggiare²⁰.

Nel 3º trimestre la scuola fu frequentata da 72 condannati: 7 sapevano leggere; 46 sapevano leggere e scrivere; 19 sapevano leggere, scrivere e conteggiare. Nel corso del trimestre, furono ammessi alla scuola 2 illiterati e un condannato che sapeva appena leggere e scrivere, cosicché la classe fu frequentata da: 2 illiterati; 7 che sapevano leggere; 46 che sapevano leggere e scrivere; 19 che sapevano leggere, scrivere e conteggiare. I 2 illiterati impararono a leggere; i 2 che sapevano leggere impararono a scrivere, e i 3 che sapevano leggere e scrivere impararono a conteggiare. L'ultimo giorno del trimestre, il maestro annotava che: 2 condannati sapevano leggere; 46 erano in grado di leggere e scrivere; 27 erano capaci di leggere, scrivere e conteggiare²¹.

L'annessa documentazione statistica elaborata dal maestro certifica che, nel 1881, la scuola fu frequentata da oltre 70 allievi, suddivisi in tre classi, con un numero di ore di lezione espletate tra 140 e 144 per trimestre; emerge inoltre che, per lo svolgimento delle sue lezioni, il maestro poté contrare sull'aiuto di un monitor per classe (vedi Tab. 1).

Nel complesso, la documentazione presa in esame rileva il positivo impatto determinato, in quegli anni, dalle indicazioni fornite dal Ministero della Pubblica istruzione, con la Circolare del 16 settembre 1874 - *Scuole pei detenuti nelle prigioni*, riscontrabile, ad esempio, nella ripartizione della scuola della Casa di Pena di Porto Empedocle in più sezioni, con l'obiettivo di separare i detenuti analfabeti da quelli in possesso di un'alfabetizzazione di base, ed evitare il rallentamento delle sezioni superiori. Un accorgimento voluto dalle autorità governative centrali, e puntualmente applicato a livello locale, in linea con il richiamo sempre più chiaro, forte ed esplicito all'importanza e alla centralità della "rigenerazione morale e civile dei detenuti", per un valido progetto di reinserimento sociale, da perseguire, soprattutto, attraverso la valorizzazione dell'opzione pedagogica²².

A questa rara documentazione, si aggiungono le lettere di supplica inviate dal Direttore al Prefetto, dietro la consegna dei quadri statistici e delle relative relazioni trimestrali, da inviare al Ministero per la richiesta delle gratificazioni al maestro incaricato della scuola, e ancora alcuni mandati di pagamento in favore del maestro Fasulo²³.

Da questa documentazione si evince che, nel corso degli anni, il maestro dimostrò "buona volontà nel disimpegno dei propri doveri"²⁴, riuscì ad ottenere sempre soddisfacenti risultati nell'istruzione impartita ai detenuti "siccome desumesi dai relativi prospetti trimestrali rassegnati"²⁵, adempiendo "lodevolmente" ai suoi doveri²⁶.

20 ASAG, *Prefettura*, inv. 32, b. 558, *Relazione del maestro Gerlando Fasulo, 2º semestre*, Porto Empedocle, 1º luglio 1881.

21 ASAG, *Prefettura*, inv. 32, b. 558, *Relazione del maestro Gerlando Fasulo, 3º semestre*, Porto Empedocle, 9 ottobre 1881.

22 L'estensore della Circolare affrontò anche il problema del metodo di insegnamento da adottare con i detenuti, per renderlo "conforme alla maturità dell'ingegno degli adulti", in un frangente storico nel quale l'analfabetismo toccava punte estreme.

Una delle misure per contrastarlo fu l'istituzione delle scuole di metodo per formare i maestri per gli adulti, fortemente volute dal ministro Berti per affrontare un problema che non era solo di natura "culturale", ma soprattutto "economico", perché toccava, in modo rilevante, lo sviluppo industriale ed agricolo del nostro Paese. Cfr. A. Criscenti (2020). Breve nota storica sulle "scuole per gli adulti" nel neo-nato Regno d'Italia (1866). In Frasca (2020), pp. 92-95.

23 Si vedano, ad esempio: ASAG, *Prefettura*, inv. 32, b. 558, *Scuola dei forzati nel Bagno pen. Di Porto Empedocle*, Porto Empedocle, 2 maggio 1874; ivi, *Relazione e quadro trimestrale della scuola per condannati*, Porto Empedocle, 17 aprile 1874 (con richiesta del compenso del 22 aprile); ivi, *Supplica del Cappellano in questo Bagno Penale Sac. Fasulo Gerlando*, Porto Empedocle, 29 ottobre 1876; ivi, *Gratificazione al Cappellano G. Gasulo*, 24 ottobre 1878; ivi, *Avviso di pagamento*, Porto Empedocle, 29 ottobre 1879.

24 ASAG, *Prefettura*, inv. 32, b. 558, *Relazione e quadro trimestrale della scuola per condannati*, Porto Empedocle, 17 aprile 1874.

25 ASAG, *Prefettura*, inv. 32, b. 558, *Gerlando Fasulo. Cappellano incaricato della scuola elementare dei Forzati*, Porto Empedocle, 08 ottobre 1878; vedi anche, ivi, *Rimunerazione al Cappellano Maestro Sac.te Gerlando Fasulo*, Porto Empedocle, 03 ottobre 1880.

26 Cfr. ASAG, *Prefettura*, inv. 32, b. 558, *Gerlando Fasulo*, Porto Empedocle, 10 ottobre 1881.

Tab. 1: *Risultato della Scuola nell'anno scolastico 1880-1881²⁷*

		Trimestri 1881			
		I	II	III	IV
RIMASTI alla scuola l'ultimo giorno del Trimestre	Illetterati	1	5	7	-
	Che sapevano leggere	2	2	5	7
	Che sapevano leggere e scrivere	3	47	49	46
	Che sapevano leggere scrivere e conteggiare	4	18	18	19
AMMESSI nel Trimestre	Illetterati	5	2	-	2
	Che sapevano leggere	6	-	-	-
	Che sapevano leggere e scrivere	7	-	-	1
	Che sapevano leggere scrivere e conteggiare	8	-	-	-
Totali delle precedenti colonne	Illetterati	9	7	7	2
	Che sapevano leggere	10	2	5	7
	Che sapevano leggere e scrivere	11	47	47	46
	Che sapevano leggere scrivere e conteggiare	12	18	18	19
RISULTATO DELLO INSE- GNAMENTO	Gli illetterati impararono	A leggere	13	5	2
		A leggere scrivere	14	-	-
		A leggere scrivere conteggiare	15	-	-
	Coloro che sapevano leggere scrivere anche imperfett. impararono	A leggere	16	-	5
		A leggere scrivere	17	7	2
		A leggere scrivere conteggiare	18	-	-
	Coloro che sapevano leggere scrivere anche imperfett. impararono	A leggere scrivere	19	45	46
		A leggere scrivere conteggiare	20	7	3
	Coloro che sapevano leggere scrivere conteggiare anche imperfett. impararono	Progredirono	21	18	18
		Non progredirono	22	-	-
	RIMASERO illetterati	Per inettitudine	23	-	-
		Perché ammessi dopo [...] a scuola	24	7	-
		Perché espulsi per punizioni	25	-	-
USCITI dalla Scuola nel Trimestre	Illetterati	26	-	-	-
	Che sapevano leggere	27	-	-	-
	Che sapevano leggere e scrivere	28	-	-	-
	Che sapevano leggere e scrivere conteggiare	29	2	-	-
RIMASTI all'ultimo giorno del Trimestre	Illetterati	30	7	-	-
	Che sapevano leggere	31	5	7	2
	Che sapevano leggere e scrivere	32	46	46	46
	Che sapevano legg. scriv. conteggiare	33	19	19	27
	Ore di scuola nel trimestre	34	140	144	140
	Numeri delle Classi	35	3	3	3
	Numero dei monitori per Classe	36	1	1	1
	Annotazioni	37	-	-	-

27 ASAG, b. 558, rielaborazione dei quadri statistici trimestrali redatti dal maestro Gerlando Fasulo.

Conclusioni

La presenza di una scuola attiva e funzionante nella Casa di pena di Porto Empedocle, nel primo ventennio post-unitario, è indicativa dell'impegno profuso dalle autorità governative nazionali e locali, al fine di considerare la pena detentiva non solo in chiave afflittivo-retributiva, ma – anche – come *occasione formativa* orientata alla salvaguardia dei diritti umani, sociali e di cittadinanza dei detenuti, in vista di un loro possibile ed efficace “reinserimento sociale”. Una presenza, quella della scuola per i detenuti, non sempre garantita all'epoca, solo perché prescritta dalla legislazione nazionale, come dimostra il caso del Carcere Giudiziario della vicina Sciacca, nel quale, ancora nel 1882, nessuna scuola venne aperta per l'assenza di “[...]locale adatto, ridotto ad uso scuola, stante ristrettezza dei locali del carcere, che non sono sufficienti a contenere per uso di abitazione e dormitori il numero dei detenuti che vi si trovano; a che sorpassarono di gran lunga quello che la sua capacità normale potrebbe contenere il Carcere”²⁸.

Ciò nonostante, se guardiamo al dato nazionale, le cifre sulla diffusione dell'istruzione negli istituti penali, nel primo decennio del Regno, non sono trascurabili, considerato che, su una popolazione di 35593 detenuti (dei quali 33728 uomini e 2211 donne, n. decessi 1109), nel 1871, gli ammessi a scuola entro l'anno furono 5719 (5533 uomini e 186 donne), e di questi “1740 impararono a leggere (uomini 1676 - 30 %, donne 64 - 34%), e 2532 a leggere e scrivere (uomini 2490 - 45%, donne 42 - 23%); cifre degne di attenzione, se si considera la natura della popolazione detenuta, l'angustia dei locali, ecc.” (Regno d'Italia, 1875, pp. CXXIX-CCI).

In tale frangente, tra limiti e obiettive criticità legate al luogo nel quale si trovavano ad insegnare (difficoltà di insegnare in classi che si modificavano costantemente, necessità di adattare un programma scolastico, tarato per i minori, ad una popolazione adulta; precarietà, inadeguatezza dei locali destinati alla scuola; ecc.), i primi maestri-educatori operanti nelle carceri si fecero interpreti della volontà del legislatore di sostenere l'opzione pedagogica della pena detentiva attraverso l'istruzione scolastica, e assunsero un ruolo educativo ancora del tutto inedito per l'epoca, che verrà formalizzato in Italia solo nella seconda metà del Novecento.

Riferimenti bibliografici

- Beccaria C. (1998). *Dei delitti e delle pene*. Ed. a cura di F. Cambi. Roma: Armando.
- Borzacchiello A. (2005). La grande Riforma. Breve storia dell'irrisolta questione carceraria. *Rassegna penitenziaria e criminologica*, 2-3: 83-147.
- Braido P. (1996). “Poveri e abbandonati, pericolanti e pericolosi”: pedagogia, assistenza, socialità nell’“esperienza preventiva” di don Bosco. *Annali di Storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche*, 3: 183-236.
- Capelli, A. (1988). *La buona compagnia. Utopia e realtà carceraria nell’Italia del Risorgimento*. Milano: FrancoAngeli.
- De Pasquale F. (2021). I benedettini e la colonia agricola per minori di S. Martino delle Scale (Palermo) 1862-88. *Meridiana*, 101: 77-98.
- De Vito, C. (2009). *Camosci e girachiavi. Storia del Carcere in Italia*. Bari-Roma: Laterza.
- Di Profio, L. (2016). *Il compito di rieducare. Quarant’anni di pedagogia penitenziaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Frasca E. (ed.) (2020). *Il valore e la virtù. Studi in onore di Silvana Raffaele*. Acireale-Roma: Bonanno.
- Gibson M. (2022). *Le prigioni italiane nell’età del positivismo (1861-1914)*. Roma: Viella.
- La Greca G. (2005). La riforma penitenziaria del 1975 e la sua attuazione. *Rassegna penitenziaria e criminologica*, IX(2-3): 37-38.
- Lentini S. (2018). La “Scuola pei detenuti” nell’Italia post-unitaria: istruzione, metodi e programmi. In C. Sindoni (ed.), *Itaca. Percorsi di Storia della scuola, Pedagogia, Filosofia, Storia e Geografia. Studi in onore di Salvatore Agresta* (pp. 195-208). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lombroso C. (1876). *L'uomo delinquente*. Milano: Ulrico Hoepli.
- Lombroso C., Ferrero G. (1893). *La donna delinquente*. Roma: L. Roux e C.
- Regno d’Italia, Ministero dell’Interno, Direzione generale delle carceri (1873). *Statistica delle carceri per l’anno 1871*. Roma: Artero e comp.

28 ASAG, Prefettura, inv. 32, b. 558, *Relazione sulla scuola dei detenuti per quarto trimestre 1881*, Sciacca, 10 gennaio 1882.

Riferimenti normativi

R.D. 13 gennaio 1862, n. 413 - Regolamento generale per le Case di Pena.

Circolare del Ministero di pubblica istruzione, annessa a quella del Ministero dell'interno in data 29 ottobre 1869,
n° 1292 - Istruzione dei condannati.

Circolare del Ministero dell'Interno (Direzione generale delle Carceri) div. 7^a, sez. 2^a, 16 settembre 1874, n. 65713-
50-1-a. Scuole pei detenuti nelle prigioni.

Legge 26 luglio 1975, n. 354 - Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e li-
mitative della libertà.

Potenziare la consapevolezza orientativa degli studenti attraverso Chatbot AI: esiti di un'esperienza pilota nella scuola secondaria di secondo grado

Enhancing students' awareness of guidance through an AI Chatbot: results from a pilot study in upper secondary education

Federica De Carlo

Researcher of Didactics and Special Pedagogy, Department of Education, Roma Tre University, federica.decarlo@uniroma3.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: De Carlo F. (2025). Enhancing students' awareness of guidance through an AI Chatbot: results from a pilot study in upper secondary education. *Pedagogia oggi*, 23(2), 207-216
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-25>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-022025-25>

ABSTRACT

This pilot study presents the results of a career guidance intervention conducted with upper secondary school students, implemented through the integration of a generative artificial intelligence chatbot (ChatGPT-4) and the Career Story Interview (Savickas, 2016). Pre-post intervention quantitative analysis reveals statistically significant increases in overall career awareness, with particularly pronounced effects in motivational awareness. The qualitative analysis undertaken identified significant gender differences in identification processes with media role models and in narrative strategies of identity construction. Whilst exploratory in nature, the study aims to provide preliminary evidence regarding the potential of AI chatbots as catalysts for narrative reflection within guidance processes, in accordance with the principles of Career Construction Theory, thereby contributing to scholarly debate concerning generative artificial intelligence devices within the context of school-based careers guidance practices.

Questo studio pilota presenta i risultati di un intervento di orientamento condotto con studenti di quinto anno di scuola secondaria superiore, implementato mediante l'integrazione di una chatbot basata su intelligenza artificiale generativa (ChatGPT-4) e della *Career Story Interview* (Savickas, 2016). L'analisi tematica ha rivelato significative differenziazioni di genere nei processi di identificazione con modelli di ruolo mediatici e nelle strategie narrative di costruzione identitaria. Lo studio, pur nella sua natura esplorativa, intende offrire evidenze preliminari sul potenziale delle chatbot AI come catalizzatori di riflessione narrativa nei processi orientativi, secondo i principi della *Career Construction Theory* fornendo un contributo all'interno del dibattito scientifico sui dispositivi di intelligenza artificiale generativa nel contesto delle pratiche di orientamento scolastico.

Keywords: Career Story Interview, ChatGPT-4, educational guidance, gender-responsive approach

Parole chiave: approccio gender responsive; Career Story Interview; ChatGPT-4; orientamento

Received: September 29, 2025
Accepted: November 9, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Federica De Carlo, federica.decarlo@uniroma3.it

Introduzione

L'orientamento formativo riveste oggi una funzione strategica di primo ordine nell'assetto del sistema educativo nazionale, configurandosi come un processo pedagogico fondamentale per la costruzione sistematica e consapevole delle traiettorie formative e professionali degli studenti. Tale centralità emerge con particolare rilevanza epistemologica nel contesto socioeconomico contemporaneo, caratterizzato da crescenti livelli di complessità strutturale del mercato del lavoro e da processi accelerati di trasformazione delle competenze richieste dal tessuto produttivo globalizzato.

In questo scenario di transizione paradigmatica, l'orientamento formativo assume valenza di dispositivo pedagogico imprescindibile per l'attivazione di competenze metacognitive e di autoregolazione dell'apprendimento fondamentali per consentire agli studenti di sviluppare capacità di navigazione strategica attraverso l'ecosistema delle opportunità formative e professionali disponibili, nonché di elaborare modalità proattive di adattamento alle dinamiche di cambiamento sistematico che contraddistinguono la società della conoscenza (Pellerey, 2021).

Le recenti Linee guida per l'orientamento (DM 328/2022), elaborate nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, 2021), delineano un *framework* normativo innovativo che promuove l'implementazione di strumenti digitali avanzati (*e-portfolio*) e l'istituzionalizzazione di figure professionali specializzate – segnatamente il docente tutor e il docente orientatore – in coerenza con le più recenti direttive europee e internazionali in materia di digitalizzazione educativa. Le raccomandazioni della Commissione Europea (2023) e dell'UNESCO (Cukurova, Miao, 2024) enfatizzano con particolare urgenza la necessità di un'adozione etica e responsabile dell'intelligenza artificiale nei contesti educativi, delineando principi di *governance* tecnologica orientati alla tutela dell'*agency* degli studenti.

In questo orizzonte tecnologico, recenti studi (Pérez-Marín, Pascual-Nieto, 2021) hanno mostrato come l'implementazione di chatbot conversazionali basati su intelligenza artificiale generativa si configura come strumento di mediazione dialogica dotato di significative potenzialità applicative nell'ambito della personalizzazione orientativa e dell'incremento dell'accessibilità ai servizi educativi.

L'efficacia pedagogica di questi dispositivi intelligenti si manifesta primariamente nella loro capacità di fungere da mediatori tecnologici per l'attivazione di processi metacognitivi riflessivi e autovalutativi, secondo un modello *input-process-output*, che consente l'integrazione sinergica di componenti tutoriali, informative e motivazionali all'interno delle prassi di orientamento degli studenti (Winkler, Söllner, 2018).

Tale scenario applicativo risulta coerente con i paradigmi di riferimento teorici sull'orientamento più attuali, in particolare con la prospettiva del *Life Design* (Savickas *et alii*, 2010) e della *Career Construction Theory* elaborata da Savickas (2016), che ne enfatizzano la dimensione narrativa come processo di co-costruzione identitaria.

Il presente contributo di ricerca si colloca all'interno di questo filone di studi emergenti, con l'obiettivo specifico di esplorare e valorizzare il potenziale euristico delle interfacce basate su intelligenza artificiale quali catalizzatori di processi di consapevolezza auto-orientativa e di coinvolgimento narrativo-riflessivo negli studenti, con l'intento di fornire un contributo all'interno del dibattito scientifico sui dispositivi tecnologici per l'orientamento.

1. Quadro teorico, domande di ricerca e obiettivi

Lo studio, volto a esplorare come i gusti personali e le preferenze culturali degli studenti possano essere utilizzati come indicatori per comprendere le loro future scelte accademiche e professionali, si colloca all'interno della cornice costruttivista della *Career Construction Theory – CCS* (Savickas *et alii*, 2010; Savickas, 2016): un recente costrutto che si configura come evoluzione post-positivista dei modelli *trait-and-factor* dell'orientamento vocazionale (Parsons, 1909; Lewin, 1951).

La *CCS* si fonda su alcuni assunti epistemologici cardinali all'interno dell'orientamento professionale che è possibile sintetizzare come segue: a) la coerenza tematica dell'identità narrativa: le persone costruiscono la propria identità vocazionale attraverso narrazioni che conferiscono coerenza biografica alle esperienze. Le preferenze culturali riflettono temi identitari ricorrenti (es: autonomia, cura, giustizia, creatività,

esplorazione); b) la proiezione identificativa: gli individui selezionano contenuti mediiali, modelli di ruolo e narrazioni che risuonano con aspetti latenti o emergenti del proprio sé. Tale selezione rivela orientamenti valoriali e aspirazioni identitarie non sempre consapevoli. Infine, c) la cristallizzazione precoce di disposizioni: il primo ricordo e le preferenze infantili manifestano prototipi comportamentali di competenze e inclinazioni che, se riconosciute e nominate, possono orientare scelte formative coerenti.

Il nesso epistemico tra preferenze personali e scelte accademiche si articola dunque secondo un modello di causalità narrativa piuttosto che deterministica, configurandosi come tracce semiotiche significative di inclinazioni, valori, competenze emergenti e modalità di elaborazione identitaria.

Tale processo di triangolazione narrativa, secondo gli studi costruttivisti sull'orientamento vocazionale (Savickas *et alii*, 2010; Nota, Rossier, 2015) consente l'emersione di direzioni vocazionali coerenti, trasformando elementi apparentemente disconnessi un *pattern* personale coerente che rivela la continuità tematica sottostante alle scelte di vita, abilitando la persona a progettare (*design*) il proprio futuro professionale attraverso la comprensione dei fili conduttori della propria biografia.

L'indagine pilota di carattere esplorativo è stata guidata dalle seguenti domande di ricerca:

- l'utilizzo integrato della *Career Story Interview* mediata da ChatGPT-4 incrementa la consapevolezza orientativa degli studenti?
- Quali *pattern* tematici emergono dalle analisi delle preferenze mediali e come si differenziano per genere?
- Come viene percepita l'esperienza di interazione con ChatGPT-4?

2. Procedura e strumenti

L'esperienza è stata condotta nel contesto di un POC-Programma Operativo Complementare “Per la Scuola” nel corso dell’anno scolastico 2023-24 coinvolgendo un campione di convenienza di 65 studenti delle classi quinte di liceo scientifico (età media: $18,2 \pm 0,6$ anni; 53,8% femmine) che hanno partecipato alle attività con regolarità e che hanno fornito il consenso informato sull’uso dati ChatGPT e *privacy*.

L'intervento è stato articolato su quattro settimane con sessioni di tre ore e l'attività è stata svolta come segue:

- settimana 1: incontro introduttivo e conoscitivo - somministrazione di un questionario volto a esplorare il grado di definizione e consapevolezza degli studenti circa i propri percorsi formativi futuri. Il questionario comprende 12 item su scala Likert a 5 punti (da 1 = “per nulla d'accordo” a 5 = “completamente d'accordo”) che coprono quattro aree principali: chiarezza sui percorsi universitari (3 item): “ho le idee chiare su quale corso di laurea vorrei frequentare”, “conosco i contenuti dei corsi di studio che mi interessano”, “so quali sono i requisiti di ammissione per i percorsi che mi interessano”; consapevolezza delle proprie motivazioni (3 item): “capisco perché certi percorsi formativi mi attraggono più di altri”, “sono consapevole di cosa mi spinge verso determinate scelte formative”, “riesco a spiegare chiaramente le ragioni delle mie preferenze universitarie”; connessione formazione-lavoro (3 item): “comprendo quali sbocchi professionali offrono i percorsi che mi interessano”, “ho chiaro il collegamento tra quello che potrei studiare e il mio futuro lavorativo”, “so quali competenze svilupperei nei percorsi formativi che sto considerando”; sicurezza nelle scelte (3 item): “mi sento sicuro/a delle mie preferenze formative”, “non ho dubbi significativi sui percorsi che sto valutando”, “sono fiducioso/a che le mie scelte formative siano appropriate per me” - introduzione a ChatGPT funzionamento, limiti, implicazioni etiche e alla *Career Story Interview* (1 sessione). La *Career Story Interview – CSI*, elaborata da Savickas (2016)¹ è stata riadattata con domande che mantengono le stesse finalità di

1 Le domande originali sono le seguenti:

Chi ammiravi quando eri piccolo? Raccontami di lei o di lui.

Leggi riviste o guardi regolarmente programmi televisivi? Quali? - Cosa ti piace di queste riviste o programmi televisivi?

Qual è il tuo libro o film preferito? Raccontami la storia.

Quale è il tuo motto o proverbio preferito?

Quali sono i tuoi primi ricordi? Mi interessa ascoltare tre storie di eventi che ricordi ti siano accaduti quando avevi dai 3 ai 6 anni o comunque dei primi eventi che riesci a ricordare.

quelle originali (esplicitate nella tabella) ma impiegano riferimenti e linguaggio più vicini all'età dei rispondenti (Tab.1).

Tab. 1: *contenuti tematici della Career Story Interview - CSI*

Domanda	Dettagli/Suggerimenti
1. Chi ammiravi quando eri più piccolo?	Pensa a quando avevi 8-12 anni: c'era qualche personaggio sportivo, cantante o persona nella tua vita che guardavi con ammirazione? Cosa ti colpiva di lui o lei?
2. Segui regolarmente canali YouTube, o podcast? Quali? Perché?	Cosa ti attrae di questi contenuti? Cosa ti piace del loro stile o dei messaggi che trasmettono?
3. Qual è il tuo libro, film, serie TV o videogioco preferito?)	Se dovessi consigliare questo contenuto a un amico, come glielo descriveresti? Cosa ti ha colpito di più?
4. Qual è il tuo motto, proverbio, frase o citazione preferita?	Può essere qualcosa che hai sentito in un film, in una canzone, o anche una frase che usi spesso con gli amici.
5. Quali sono i tuoi primi ricordi d'infanzia?	Scrivi un episodio che ricordi dai 4 agli 8 anni circa: un momento divertente, emozionante, imbarazzante o semplicemente significativo per te.

- settimane 2-3: Interazione guidata della *Career Story Interview -CSI* con ChatGPT (3 sessioni); protocollo strutturato volto all'esplorazione dell'identità professionale mediante l'approfondimento delle preferenze individuali declinate su cinque domini tematici (contenuti digitali e serie Tv preferiti; libri e film preferiti; motti; primi ricordi);
- settimana 4: restituzione focalizzata sull'attività (1 sessione); attività di ricerca *desk on-line* finalizzata ad esplorare le offerte formative delle università, gli sbocchi professionali ma anche i *trend* occupazionali in ambito nazionale ed internazionale. Somministrazione del questionario sulla chiarezza degli obiettivi formativi post-esperienza (1 sessione). Sintesi tematica e restituzione condivisa mediante focus group finalizzati all'identificazione di coerenti direzioni vocazionali (1 sessione) e somministrazione questionario di gradimento.

In ogni sessione di interazione con ChatGPT gli studenti hanno inserito come *prompt* le domande seguendo la struttura della *Career Story Interview* (Tab. 1). Si riporta, di seguito, un esempio:

Sono uno studente di un liceo scientifico che partecipa ad uno studio sulla career story interview di Marck Savickas. Vorrei esplorare la mia identità professionale attraverso le tue domande. Le domande dell'intervista sono in totale sono cinque: 1) Chi ammiravi quando eri più piccolo? Pensa a quando avevi 8-12 anni: c'era qualche personaggio, sportivo, cantante, YouTuber o persona nella tua vita che guardavi con ammirazione? Cosa ti colpiva di lui o lei? 2) Segui regolarmente creator sui social, canali YouTube, serie TV o podcast? Quali? Perché? Cosa ti attrae di questi contenuti? Cosa ti piace del loro stile o dei messaggi che trasmettono? 3) Qual è il tuo libro, film, serie TV o videogioco preferito? Se dovessi consigliare questo contenuto a un amico, come glielo descriveresti? Cosa ti ha colpito di più? 4) Qual è il tuo motto, proverbio, frase o citazione preferita? Può essere qualcosa che hai sentito in un film, in una canzone, da un familiare, o anche una frase che usi spesso con gli amici. 5) Quali sono i tuoi primi ricordi d'infanzia? Mi interesserebbe sentire tre episodi che ricordi ti siano successi da piccolo (dai 4 agli 8 anni circa): momenti divertenti, emozionanti, imbarazzanti o semplicemente significativi per te. Anche piccole cose come un gioco preferito, una vacanza, il primo giorno di scuola, o qualsiasi altra esperienza che ti è rimasta impressa. Poni le domande una alla volta

Fig. 1: *Prompt introduttivo dello studente*

Perfecto, adesso abbiamo le **cinque domande complete nella versione estesa della Career Story Interview di Savickas.**

L'idea è che rispondendo, tu possa scoprire aspetti della tua identità professionale: i tuoi modelli, i tuoi interessi, i tuoi valori e i ricordi che hanno formato la tua storia.

Ti propongo questo metodo: io ti faccio una domanda alla volta, ti lascio spazio per rispondere, e poi ti aiuto a riflettere sul significato della tua risposta per la tua crescita personale e professionale.

Iniziamo dalla **prima domanda:**

👉 1) Chi ammiravi quando eri più piccolo (8-12 anni)?

- C'era qualche personaggio, sportivo, cantante, YouTuber o persona vicina a te che guardavi con ammirazione?
- Cosa ti colpiva di lui o di lei?

Vuoi raccontarmelo?

Fig. 2: Risposta di chatgpt

ammiro mia nonna Luce

Fig. 3: Risposta dello studente

Che bello 🌟 Grazie per aver condiviso!

👉 Ti chiedo: cosa ti colpiva di tua nonna Luce?

Ad esempio: il suo carattere, il modo in cui affrontava le difficoltà, qualche qualità speciale, un gesto che ricordi con affetto...

Questo dettaglio ci aiuterà a capire quali valori o caratteristiche, magari senza accorgertene, stai portando anche tu dentro di te.

Vuoi raccontarmi cosa ti faceva ammirare tua nonna?

Fig. 4: Risposta di ChatGPT

L'analisi tematica (Braun, Clarke, 2006) con codifica deduttiva-induttiva dei testi generati da ChatGPT, estrapolati in formato in file di Word è stata effettuata tramite il software di analisi testuale Atlas.ti (Friese, 2019).

Tale strumento ha permesso di quantificare la frequenza di occorrenza dei termini e dei temi selezionati, consentendo di effettuare comparazioni sistematiche tra le diverse ricorrenze e di individuare le principali frequenze ritenute maggiormente significative. Tutte le procedure sono state seguite nel rispetto delle norme etiche e della *privacy* degli studenti e l'analisi quantitativa del questionario pre-post attività, è stata svolta tramite software SPSS.

3. Analisi dei dati e discussione

L'analisi delle preferenze circa i Modelli di ruolo (Tab. 2) strutturata attraverso categorie analitiche per finalità di sintesi, evidenzia l'assenza di un paradigma identitario uniforme, configurandosi piuttosto come una costellazione plurale di modelli. Su tale piano, le preferenze rivelano significative differenziazioni di genere: le studentesse privileggiano figure di riferimento orientate all'autenticità personale, mentre gli studenti prediligono contenuti motivazionali performativi.

I modelli familiari tradizionali, pur mantenendo una presenza significativa (16,7% maschi; 14,3% femmine), risultano ridimensionati rispetto alle influenze esterne che dominano il 95% delle preferenze espresse.

Tab. 2: *Figure di riferimento per genere*

Categoria	M N°30	% %	F N° 35	% %	Figure principali		Valori associati	
					M	F	M	F
Sportivi	7	23,3%	-	-	Cristiano Ronaldo, Kobe Bryant, LeBron James, Max Verstappen;	-	Determinazione, eccellenza, competizione	-
Cantanti	6	20%	11	31,4 %	Fedez, Sfera Ebbasta, Eminem, Travis Scott	Taylor Swift, Billie Eilish, Elodie	Autenticità, creatività, successo; denaro	Espressione, autenticità, empowerment
Tech/ Imprenditori	4	13,3%	-	-	Elon Musk, Steve Jobs	-	Innovazione, visione, tecnologia	-
	N° 30	%	N° 35	%	M	F	M	F
YouTuber	3	10%	-	-	PewDiePie, MrBeast	-	Intrattenimento, community, creatività	-
Attori/trici	5	16,7%	7	20%	Chris Evans; Ryan Reynolds	Zendaya, Emma Stone, Emma Watson	Successo, denaro, visibilità	Talento, intelligenza, advocacy
Influencer/ Fashion	-	-	5	14,3 %	-	Chiara Ferragni, Gigi Hadid	-	Imprenditorialità, influenza; marketing
Attivisti/e	-	-	4	11,4 %	-	Greta Thunberg, Malala Yousafzai	-	Giustizia sociale, leadership, coraggio
Figure familiari	5	16,7%	5	14,3 %	Nonni, genitori	Nonni, genitori, zii	Saggezza pratica, tradizione	Saggezza, cura, tradizione
Altro	-	-	3	8,6%	Chef, personaggi dello spettacolo,	Modelle, scrittrici	Talento, passione	Competenza, arte, estetica, conoscenza

Nel campione femminile emerge con particolare evidenza la preferenza per figure artistiche del panorama musicale e cinematografico, con cantanti e attrici che raccolgono il 31,4% e il 20% delle preferenze. Tale orientamento rivela una significativa propensione verso personalità espressive che fungono da veicoli privilegiati per la trasmissione di alcuni valori (Schwartz, 1992; Betz, Hackett 2006; Krippendorff, 2018) associati all'*empowerment* femminile, all'*advocacy* sociale e alla *leadership*, contribuendo in modo determinante alla costruzione di una *personal agency* fondata sui principi della *self-efficacy* teorizzati da Bandura (2006).

La presenza del 14,3% di scelte orientate verso *influencer* e figure del mondo *fashion* evidenzia l'emergere di un fenomeno di particolare rilevanza: l'affermazione progressiva della *fashion communication* come linguaggio espressivo legittimato e forma di conoscenza culturalmente riconosciuta all'interno dei processi comunicativi giovanili (Schianchi, Villa, 2021; Beaumtemps, Bresges, 2022).

L'analisi dei *pattern* di consumo digitale (Tab. 3) evidenzia marcate differenze di genere. I video *tutorial* dominano (69% totale) con prevalenza maschile (83% vs 57%), mentre emergono polarizzazioni estreme: *Gaming* quasi esclusivamente maschile (90% vs 6%), *Fashion/Beauty* prevalentemente femminile (80% vs 17%).

Tab. 3: *Contenuti seguiti per genere*

Tipo contenuto	Totale (n=65)	Maschi (n=30)	Femmine (n=35)
Video tutorial	45 (69%)	25 (83%)	20 (57%)
Gaming	29 (45%)	27 (90%)	2 (6%)
Fashion/Beauty	33 (51%)	5 (17%)	28 (80%)
Fitness/Sport	3 (49%)	25 (83%)	7 (20%)
BookTok/Lettura	22 (34%)	0 (0%)	22 (63%)

Il settore *Fitness/Sport* (Tab. 3), come mostra il 49% del totale (ma con una predominanza maschile dell'83%), suggerisce un forte orientamento dei maschi verso contenuti legati alla *performance* atletica (per le ragazze lo stesso dato riflette il 20% delle preferenze), mentre *BookTok/Lettura* risulta una preferenza esclusivamente femminile (63% vs 0%). Analogamente, la categoria *Fashion/Beauty* è appannaggio quasi totale delle femmine (80% vs 17%). Anche i dati della Tab. 4 evidenziano preferenze di genere distinte: i ragazzi prediligono film (63%), le ragazze si orientano verso serie TV (40%) e libri (20%), privilegiando *teen drama*, *medical* e romanzi *young adult*.

Tab. 4: *Preferenze libri-serie tv, etc. Distribuiti per genere*

	N. Citazioni	% totale	Preferenza M (N= 30)	Preferenza F (N= 35)	Temi dominanti
Film	31	47.7%	19 (63%)	12 (34%)	Supereroi (M), Sci-Fi (M), Drama (M/F), Musical (F)
Serie TV	22	33.8%	8 (27%)	14 (40%)	Teen Drama, Medical, Fantasy
Libri	8	12.3%	1 (3%)	7 (20%)	Young Adult, Biografici
Videogiochi	4	6.2%	4 (13%)	0 (0%)	FIFA, Minecraft, Action
Totale contenuti	65	100%	32/30	33/35	Vari generi

L'analisi dei motti e proverbi preferiti (Tab. 5 e 6) rivela approcci differenziati nella costruzione narrativa del sé: i ragazzi privilegiano messaggi motivazionali orientati alla *performance* (60% categoria *Empowerment*), mentre le ragazze si orientano verso l'esplorazione dell'autenticità personale (37% categoria Autenticità - dato emerso anche nella Tab. 2) e l'identificazione con riferimenti culturali della *POP culture*, (34% Categoria canzoni e film).

Tab. 5: *Motti e frasi preferite distribuiti per genere*

Categoria	Nº citazioni (N=65)	% totale	Maschi (N=30)	Femmine (N=35)	Funzione principale
Motivazionali/ Empowerment	22	34%	18(60%)	4(11%)	Auto-motivazione
Canzoni/Film	18	28%	6 (20%)	12 (34%)	Identificazione culturale
Autenticità	15	23%	2 (7%)	13 (37%)	Accettazione di sé
Perseveranza/ Successo	10	15%	4 (13%)	6 (7%)	Resilienza, obiettivi

Tab. 6: Esempi di categorie suddivisi per categoria e genere

Categoria	Esempi	Fonte	Genere prevalente
Motivazionali	“Mamba Mentality”, “Stay hungry, stay foolish”	Sport, Tech	Maschi (82%)
Pop Culture	“Thank u, next”, “Shake it off”	Musica pop	Femmine (67%)
Autenticità	“Be yourself”, “This is me”	Film, Self-help	Femmine (87%)
Successo	“Hard work beats talent”	Sport, Business	Equilibrato

La Tab. 7 riporta la categorizzazione tematica dei primi ricordi infanzia emersi dalle narrazioni degli studenti. Le categorie sono state costruite induttivamente a partire dal contenuto delle risposte, raggruppando ricordi che manifestavano dimensioni cognitive e comportamentali analoghe. Esempi rappresentativi includono: attività costruttive, (“costruivo città intere con i Lego”), espressione artistica (“dipingeva sui muri”), *performance* per un pubblico (“mi esibivo per la famiglia”), *achievement* sportivo (“il mio primo gol /quando vinsi il torneo di tennis”), capacità organizzative, (“organizzavo il mercatino degli oggetti usati”), attitudini pedagogiche (“insegnavo l’alfabeto”), esplorazione tecnica, (“smontavo le radio vecchie”), curiosità scientifica, (“guardavo le stelle in giardino con il telescopio”).

Tab. 7: Esempi di categorie suddivisi per categoria e genere

Categoria ricordo	N° studenti (n=65)	% Totale	Maschi (n=30)	Femmine (n=35)
Creatività	51	78%	22 (73%)	29 (83%)
Performance/Espessione	42	65%	12 (40%)	30 (86%)
Competizione/Achievement	36	56%	28 (93%)	8 (23%)
Leadership/Organizzazione	28	43%	8 (27%)	20 (57%)
Curiosità scientifica	25	38%	18 (60%)	7 (20%)

L’analisi evidenzia come le inclinazioni infantili costituiscano manifestazioni precoci di preferenze e attitudini piuttosto che semplici attività ludiche, rappresentando un ancoraggio valido per l’accompagnamento orientativo nella costruzione di progetti formativi e professionali integrati che valorizzino capacità creative, relazionali, organizzative e scientifiche.

I dati confermano significativi differenziali di genere in diversi domini, amplificando le evidenze consolidate nella letteratura sui processi decisionali vocazionali (Betz, Hackett, 2006) e sottolineando la necessità di implementare approcci *gender-responsive* che riconoscano le specificità dei percorsi evolutivi senza cristallizzare stereotipi di genere (APA, 2007).

Data la finalità di supportare gli studenti nelle scelte formative future e di esplorarne la consapevolezza orientativa si riportano gli esiti della somministrazione pre e post esperienza del questionario:

Tab. 8: Risultati del questionario sulla chiarezza obiettivi formativi pre e post-intervento

Sottodimensione fattore	Pre-intervento		Post-intervento		t	p	d di Cohen
	M	DS	M	DS			
Chiarezza Percorsi Universitari	2.78	0.89	3.67	0.72	-8.94	<.001	0.91
Consapevolezza Motivazioni	2.95	0.75	3.89	0.58	-10.45	<.001	1.14
Connessione Formazione-Lavoro	2.67	0.92	3.58	0.69	-8.12	<.001	0.88
Sicurezza nelle Scelte	2.89	0.84	3.72	0.63	-8.76	<.001	0.85
Punteggio Totale	2.82	0.69	3.71	0.54	-11.23	<.001	1.02

Le analisi quantitative (Tab. 8) hanno evidenziato incrementi significativi nei punteggi pre e post-intervento ($t = -11,23$, $p < .001$; $d = 1,02$), con il miglioramento maggiore nella sottodimensione “Consapevolezza delle motivazioni” ($d = 1,14$), seguita dalla “Chiarezza sui percorsi universitari” ($d = 0,91$). L’analisi per item singoli rivela che i miglioramenti più consistenti riguardano i seguenti item: “Capisco perché certi percorsi formativi mi attraggono più di altri” ($\Delta = +1,15$), “Ho le idee chiare su quale corso di laurea vorrei frequentare” ($\Delta = +0,98$) e “Sono consapevole di cosa mi spinge verso determinate scelte formative” ($\Delta = +0,94$).

4. Il feedback degli studenti

Al termine delle attività individuali è stata condotta una sessione di restituzione collettiva mediante la suddivisione dei partecipanti in piccoli gruppi (4-6 studenti ciascuno). Gli studenti sono stati invitati a dividere le riflessioni emerse dall’interazione con ChatGPT e dalla CSI, favorendo un processo di triangolazione narrativa e confronto tra pari.

Le discussioni sono state moderate dalla ricercatrice con un approccio semi-strutturato, utilizzando una traccia di domande-stimolo che ha lasciato ampio spazio all’emersione spontanea di temi. Tutte le sessioni sono state audio-registrate previo consenso informato e successivamente trascritte integralmente per l’analisi.

Le domande-stimolo utilizzate sono le seguenti:

- cosa vi ha colpito maggiormente dell’esperienza con ChatGPT e la *Career Story Interview*?
- Avete scoperto qualcosa di nuovo su voi stessi? Se sì, cosa?
- In che modo le domande della CSI vi hanno aiutato a riflettere sulle vostre scelte future?
- Quali sono stati i limiti o le difficoltà che avete incontrato?
- Cosa cambiereste o aggiungereste a questa esperienza?

Dall’analisi dei focus group emerge che la *Career Story Interview* è stata apprezzata per la sua capacità di dispositivo di meta-riflessione, consentendo agli studenti di attribuire nuovi significati a scelte e preferenze precedentemente considerate come semplice intrattenimento facilitando la costruzione di coerenza biografica (Savickas, 2016): “Non avevo mai pensato che i miei film e serie tv preferiti potessero dire qualcosa sulla mia carriera futura” (F, 18 anni). Ancora: “Seguo da anni una YouTuber che parla di scienza in maniera semplice. Non è solo che mi ispira - è che mi ha fatto capire che la scienza può essere comunicata in modi creativi. Voglio fare qualcosa del genere, magari scienze della comunicazione” (L, 18 anni, F).

“Non avevo mai pensato che i miei film e serie tv preferiti potessero dire qualcosa sulla mia carriera futura. Guardando i miei preferiti – Grey’s Anatomy, The Good Doctor - ho capito che non mi piacciono solo per la storia, ma perché mi piace l’idea di aiutare le persone” (B, 18 anni, F).

Gli studenti hanno riconosciuto come la narrazione personale sveli priorità e fili conduttori tra esperienze passate e scelte future: “Ora vedo un senso tra quello che mi è sempre piaciuto e quello che forse potrei studiare” (S, 18 anni, F). “I miei modelli di ruolo sono tutti persone che hanno costruito qualcosa da zero – startup, canali YouTube. Mi piace l’idea di creare qualcosa di mio” (A, 18 anni, M).

Tuttavia, i partecipanti hanno chiaramente delineato i confini dell’efficacia dell’IA, identificando la necessità imprescindibile di integrazione con supporto di un tutor esperto per la contestualizzazione, personalizzazione e traduzione operativa delle riflessioni emerse. “ChatGPT mi ha aiutato a scoprire cose su di me, ma vorrei parlarne con qualcuno che possa aiutarmi ad andare più a fondo” (C, 18 anni, M). “Le risposte di ChatGPT erano utili ma a volte generiche” (V, 18 anni, F).

Al fine di valutare l’esperienza degli studenti con la *Career Story Interview*/ChatGPT, è stato sviluppato un questionario specifico composto da 15 item su scala Likert a 5 punti distribuiti su quattro dimensioni: utilità percepita, facilità d’uso, coinvolgimento narrativo e intenzione di utilizzo futuro. Il questionario ha registrato alti livelli di soddisfazione ($M = 4,13$), con l’86,2% del campione che afferma di aver sperimentato coinvolgimento narrativo e il 93,8% (item 14) orientato a un approfondimento guidato da una figura esperta, confermando che l’approccio con IA non sostituisce, ma può supportare, le pratiche di orientamento.

Conclusioni

L'indagine pilota, pur nella sua natura esplorativa e con un campione circoscritto, offre riscontri preliminari a supporto dell'integrazione di chatbot AI nei percorsi di orientamento con studenti, sottolineando il potenziale di tali strumenti non soltanto nella facilitazione della riflessione narrativa e metacognitiva, ma anche nell'avviare una presa di consapevolezza circa l'importanza strategica del processo decisionale nella transizione dalla scuola secondaria all'università.

La configurazione di relazioni parasociali (Lacap *et alii*, 2024) con attori emblematici del contesto digitale contemporaneo – *influencer*, *content creator* e imprenditori digitali – si pone come fenomeno di crescente salienza euristica nei percorsi di scelta professionale degli studenti, nonostante persista una significativa lacuna nella produzione scientifica sull'orientamento.

La multidimensionalità del fenomeno – a parer di chi scrive – impone l'elaborazione di *framework* metodologico-didattici innovativi che integrino acquisizioni teorico-empiriche della *media education*, orientati alla costruzione di modelli interpretativi e dispositivi analitici per l'indagine critica delle dinamiche decisionali implicate nei processi di costruzione dell'identità professionale giovanile.

Riferimenti bibliografici

- American Psychological Association. (2007). Guidelines for psychological practice with girls and women. *American Psychologist*, 62(9): 949-979. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.9.949>
- Bandura A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, T. Urdan (eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Charlotte: Information Age Publishing.
- Beautemps J., Bresges A. (2022). The influence of the parasocial relationship on the learning motivation and learning growth with educational YouTube videos in self-regulated learning. *Frontiers in Education* 7: 1-10.
- Betz N. E., Hackett G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14(1): 3-11.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2): 77-101.
- Cukurova M., Miao F. (2024). *AI competency framework for teachers*. Paris: UNESCO Publishing. Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022. Linee guida per l'orientamento. *Ministero dell'Istruzione e del Merito*.
- European Commission: European Education and Culture Executive Agency (2023). *AI report – By the European Digital Education Hub's Squad on artificial intelligence in education*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/828281>.
- Friese S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Krippendorff K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Lacap J. P. G. *et alii* (2024). Parasocial relationships and social media interactions: building brand credibility and loyalty. *Spanish Journal of Marketing-ESIC*, 28(1): 77-97.
- Lewin K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. New York: Harpers.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). *Linee guida per l'orientamento*. Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022.
- Nota L., Rossier J. (eds.) (2015). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Göttingen: Publishing GmbH.
- Parsons F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Pellerey M. (2021). *L'identità professionale oggi: natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pérez-Marín D., Pascual-Nieto I. (2021). Conversational agents and tutoring systems: A systematic review. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 14(4): 421-433. <https://doi.org/10.1109/TLT.2021.3078743>
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). (2021). *Missione 4: Istruzione e ricerca*. Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Savickas M. L. (2016). Reflection and reflexivity during life-design interventions: Comments on career construction counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97: 84-89.
- Savickas M. L. *et alii* (2010). Life Design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 11(3): 3-18.
- Schianchi P., Villa M. G. (2021). Immagini parassita e fashion communication tra etica e creatività. *Comunicazione Sociale*, 15(2), 34-47.
- Schwartz S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology* 25: 1-65.
- Winkler R., Söllner M. (2018). Unleashing the potential of chatbots in education: A state-of-the-art analysis. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 2018(1): 1-6.

Rappresentazione di generi e sessualità nell'era delle GenIA: approcci pedagogici alla mediatizzazione dell'immaginario

Representations of gender and sexuality in the age of GenAI: pedagogical approaches to the mediatization of the collective imaginary

Salvatore Messina

Researcher of Didactics and Special Pedagogy, Department of Education "Giovanni Maria Bertin", Alma Mater Studiorum University of Bologna, salvatore.messina10@unibo.it

OPEN  ACCESS



Double blind peer review

Citation: Messina, S. (2025). Representations of gender and sexuality in the age of GenAI: pedagogical approaches to the mediatization of the collective imaginary. *Pedagogia oggi*, 23(2), 217-225
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-26>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-26>

ABSTRACT

This study examines cultural biases in generative AI, with a particular focus on representations of gender and sexuality. Analyses of interactions with chatbots conducted through six university workshops (N=245) produced 1,820 traces, which constitute the analytical corpus used to measure bias levels before and after the drafting and finalization of documents, as well as to monitor process indicators. Bias decreased across all categories, particularly with regard to gender (31.8% → 16.3%) and certain cultural representations (22.0% → 12.7%). To correct bias, groups employed an average of four prompts; a higher number of prompts was positively associated with residual bias (OR=1.42), revealing what we define as the fatigue paradox, with satisfaction with the final output negatively correlated with the number of iterations performed ($p \approx .16$). Qualitative analysis shows frequent lexical cleanups but limited structural reallocation of *agency*; explicit mentions of trans* or non-binary identities are rare ($\approx 1.2\%$).

Il presente studio esamina i pregiudizi culturali nell'IA generativa, con particolare attenzione alle rappresentazioni di generi e sessualità. L'analisi di interazione con i *chatbot* all'interno di sei laboratori universitari (N=245) ha prodotto 1.820 tracce che costituiscono il corpus di analisi su cui abbiamo misurato il pregiudizio pre/post stesura di bozze e documento finale, nonché monitorato gli indicatori di processo. Il pregiudizio è diminuito in tutte le categorie, in particolare per quanto riguarda il *genere* (31,8% → 16,3%) e alcune rappresentazioni culturali (22,0% 12,7%). Per la correzione dei *bias* i gruppi hanno utilizzato circa 4 *prompt*; un numero più elevato di *prompt* era associato positivamente al *bias* residuo (OR=1,42) facendo emergere quello che definiamo *paradosso della fatica*, con soddisfazione output finale correlata negativamente alle iterazioni effettuate ($p \approx .16$). L'analisi qualitativa mostra frequenti pulizie lessicali ma una riallocazione strutturale limitata dell'*agency*; le menzioni esplicite trans*/non binarie sono rare ($\approx 1,2\%$).

Keywords: AI literacy, mediatization, cultural bias, LGBTQIA+ representation, prompt

Parole chiave: alfabetizzazione all'IA, mediatizzazione, bias culturali, rappresentazioni LGBTQIA+, prompting

Received: September 12, 2025
Accepted: November 24, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Salvatore Messina, salvatore.messina10@unibo.it

Introduzione allo studio

Negli ultimi anni i modelli di Intelligenza Artificiale generativa (GenIA) sono divenuti mediatori potenti dei processi di produzione culturale, incidendo tanto sulle pratiche comunicative quotidiane quanto sui dispositivi formativi. La letteratura sui processi di *mediatizzazione* aiuta a collocare tale fenomeno in una prospettiva socioculturale: i *mediascapes* globali (Appadurai, 1996) e gli *immaginari sociali* (Taylor, 2004) si intrecciano con logiche algoritmiche che, secondo le teorie della mediatizzazione (Hjarvard, 2013) e della *deep mediatization* (Hepp, 2020), ristrutturano ambienti, pratiche e rappresentazioni. In questo quadro, le GenIA non si limitano a “riflettere” il sociale, ma a co-produrre immaginari collettivi, stabilizzando o perturbando categorie identitarie attraverso output che presentano apparenti neutralità pur incorporando scelte e stereotipi culturali.

Il tema dei *bias* è perciò centrale. Gli studi sui *data* e *model biases* in ambito educativo mostrano come processi di raccolta, selezione e pesatura dei dati, insieme alle metriche di ottimizzazione, possano generare distorsioni sistematiche (Noble, 2018; Benjamin, 2019). Il rischio non è solo la riproduzione di stereotipi “classici” (genere, etnici, classe, ...), ma anche forme più sottili di *falsa neutralità*, ossia di un linguaggio apparentemente equilibrato che de-problematizza asimmetrie e invisibilizza gruppi minorarizzati. Nelle rappresentazioni delle persone LGBTQIA+, ciò può tradursi in *eteronormatività implicita, cancellazione* di identità trans* e non binarie, *misgendering* lessicale e narrazioni pseudo-pedagogiche che confinano le soggettività queer a funzioni ghettizzanti o didascaliche anziché riconoscerne *agency* e complessità individuali. Evidenze recenti nel campo dell’NLP segnalano criticità nella classificazione e nel trattamento del linguaggio queer e non standard, con effetti su emozioni, sicurezza e monitoraggio dei contenuti.

In ambito educativo, tali problemi si amplificano (Noble, 2018; Mascitti, Messina, Panciroli, 2025). Da un lato, scuole e università sperimentano GenIA per la scrittura, il riassunto, la riformulazione e la progettazione didattica; dall’altro, emerge l’urgenza di *AI Literacy* come insieme di competenze tecnico-critiche ed etiche (UNESCO, 2024; Panciroli, 2025). L’attenzione alla trasparenza, all’*explainability* e alla responsabilità è inoltre coerente con il quadro regolativo europeo più recente, che incentiva pratiche documentate di *risk management*, valutazioni d’impatto e tutela dei diritti fondamentali in settori sensibili come l’educazione (EU, 2024). Per l* docent*, ciò implica integrare nei curricoli percorsi strutturati di analisi critica dei modelli, audit di *bias* e strategie di *prompt-engineering* orientate all’equità sociale; per l* student*, significa sviluppare competenze per riconoscere, mitigare e rendicontare le distorsioni, sapendo quando e come sollecitare *revisioni iterative* degli output.

Nonostante la crescita di contributi concettuali, mancano ancora indagini empiriche sistematiche che osservino in didattica come docenti e student* interagiscano con *chatbot* generativi, quali bias emergono in compiti di scrittura creativa/argomentativa e quanto i cicli di *re-prompting* (Mascitti, Messina, Panciroli, 2025) riducano l’incidenza delle distorsioni, in particolare sulle rappresentazioni di generi e sessualità. D’altro canto, almeno sul piano esperienziale, i cicli di *re-prompting* e la revisione collaborativa possono produrre miglioramenti misurabili, spostando i testi da un regime di invisibilità o stereotipia a forme più pluraliste e situate, purché si sostenga l’azione con strumenti culturali e competenze di *AI literacy* adeguate.

Inoltre, poca ricerca ha confrontato metriche comportamentali (es. numero di tentativi, tempo, strategie di revisione) con esiti percepiti (soddisfazione, qualità) e con analisi qualitative delle trasformazioni testuali e audio-visive tra le diverse bozze e la versione finale di proposte didattiche realizzate con il supporto di *chatbot* di GenIA. Il presente studio si inserisce in questa direzione, osservando in situazione didattica l’impatto dei cicli di *re-prompting* sulle trasformazioni testuali e sulle percezioni qualitative.

1. Dati, modelli, scelte: una cornice di competenze per l’uso didattico dell’IA

Nel quadro della media education, l’alfabetizzazione all’IA non coincide con abilità d’interfaccia: è una competenza culturale e professionale che integra conoscenze, sensibilità etiche e capacità progettuali (Buckingham, 2003, 2019; Hobbs, 2021; Rivoltella, 2024). In questa prospettiva, *AI literacy* e *data literacy* operano come assi trasversali: comprendere come funzionano i sistemi e come si istruiscono (*prompt*, vincoli, feedback), valutare criticamente gli output e progettarne l’impiego; conoscere la provenienza dei dati,

le assunzioni algoritmiche e i loro effetti sulle rappresentazioni sociali (UNESCO, 2024; Panciroli, Rivoltella, 2023). Le dimensioni alfabetica, critica, etica ed espressivo-progettuale offrono un lessico operativo per leggere processi ed esiti delle attività mediate con gli LLM (Elliott, 2021; Panciroli, Rivoltella, 2023). In quest’ottica, i nostri indicatori (RQ1–RQ4) non registrano solo “performance”, ma operalizzano competenze: rilevare/ridurre *bias*, progettare vincoli inclusivi, documentare scelte e iterazioni come parte dell’*accountability* didattica.

2. La ricerca

La ricerca qui presentata intende contribuire a colmare alcune delle questioni sopra presentate integrando una cornice teorica sulla *mediatizzazione dell’immaginario* (Appadurai, 1996; Taylor, 2004; Hjarvard, 2013; Hepp, 2020) con un disegno a metodi misti implementato durante il secondo semestre dell’anno accademico 2024/2025 in sei laboratori universitari (N=245) presso l’Università di Bologna, nei corsi triennali di Scienze dell’Educazione e del Dipartimento delle Arti. L’intervento didattico ha previsto la produzione di testi mediata da *chatbot* di IA (sceneggiature brevi per storytelling) e una successiva fase di riflessione metacognitiva.

Sono quattro le domande di ricerca (RQ) che orientano lo studio e relativa rilevazione dei dati qual-quantitativi:

- RQ1 (Prevalenza e tipologia): quali e quanti tipi di bias emergono con maggiore frequenza nelle bozze iniziali, con particolare attenzione alle rappresentazioni di generi e sessualità LGBTQIA+?
- RQ2 (Mitigazione): in che misura i cicli iterativi di *re-prompting* e revisione collaborativa riducono l’incidenza dei bias dalla bozza alla versione finale, e quali pattern di mitigazione si osservano tra le diverse tipologie?
- RQ3 (Processo e percezioni): qual è la relazione tra numero di *prompt* e percezione soggettiva di qualità/soddisfazione?
- RQ4 (Qualità narrativa e *agency*): in che modo le strategie linguistiche (pronomi, marcatori identitari, descrizioni di ruolo) e scelte narrative influenzano l’*agency* dei personaggi minoritari (es. soggetti trans* e non binari), e come tali scelte variano tra bozza e versione finale?

Lo strumento di rilevazione somministrato durante i laboratori di *storytelling*¹ è anche un form di accompagnamento; con la sua funzione di *scaffolding* di processo ha: (i) guidato ciascun utente nella progettazione del *prompt* (tema, contesto, personaggi, stile e vincoli inclusivi); (ii) registrato in sequenza risposte del *chatbot* e *re-prompting* fino alla versione finale; (iii) tracciato per ogni iterazione il numero di *prompt* e tipologie di revisione.

I gruppi hanno ricevuto un inquadramento iniziale su equità sociale, lessico inclusivo e rappresentazioni non stereotipate, *agency* dei personaggi; non è stata fornita formazione tecnica sul *prompt engineering*. Di conseguenza, le iterazioni di *re-prompting* sono da considerarsi “non esperte” (pratiche spontanee), e i *pattern* osservati riflettono l’uso ordinario dell’interfaccia più che competenze specialistiche.

Per ciascun ciclo venivano annotati il numero di tentativi (*prompt count*) e le revisioni effettuate; al termine l* student* indicavano e quantificavano i *bias* individuati nella bozza iniziale e nella versione, insieme a una valutazione di soddisfazione delle interazioni. Tali tracce processuali hanno permesso di calcolare indicatori pre/post e di integrare l’analisi quantitativa con la codifica qualitativa dei testi. La componente qualitativa consiste nell’analisi tematica di 1.820 *prompt* e risposte con codifica inter-coder, focalizzata su tipologie di *bias* culturali (genere, etnico, di classe, linguistico, cfr. *nota metodologica*), intensità e traiettorie di trasformazione tra le diverse versioni elaborate dai *chatbot*. Si predilige la centralità del *genere* come dimensione critica perché coerente con studi che evidenziano *bias* di ruolo nelle rappresentazioni linguistiche,

1 Lo strumento di rilevazione è stato progettato in collaborazione con Elisa Farinacci (Dipartimento delle Arti – DAR, Università di Bologna), docente e conduttrice del laboratorio “*Linguaggi della televisione e dei media digitali*”, contesto nel quale, nell’a.a. 2024/2025, 62 corsisti hanno partecipato alla presente ricerca (≈25,3% del campione totale, N = 245).

default ciseteronormativi e criticità sul linguaggio *queer* (Vásquez *et alii*, 2022; Queer in AI, 2025), nonché difficoltà nel trattare pronomi non binari e identità trans* senza misgendering (Dev *et alii*, 2021; Lauscher *et alii*, 2023; Hossain, Dev, Singh, 2023).

Dal punto di vista metodologico, il contributo combina: (a) metriche di esito (ricorrenze, riduzioni assolute o relative) e di processo (conteggio *prompt* utilizzati dagli utenti, tipologia di correzioni apportate dai *chatbot*); (b) modelli statistici per pre-post e predittori della soddisfazione dei singoli utenti; (c) analisi qualitativa con *codebook* esplicito e verifica di affidabilità *inter-coder* (codifica esperta doppio cieco per calcolo κ di Cohen e α di Krippendorff). Questo consente di triangolare risultati e di proporre indicatori operativi trasferibili in altri contesti, in coerenza con approcci di AI *literacy* e con i principi di una pedagogia equa (Messina, 2025; Panciroli, 2025).

I *chatbot* utilizzati risultano essere *Chatgpt v.4o* e *Gemini 2.5 flash*.

Sul piano pedagogico-curricolare, i risultati alimentano almeno tre fronti:

- la progettazione di compiti autentici con GenAI che includano vincoli di equità sociale (sia linguistici che narrativi) e prevedano cicli riflessivi;
- lo sviluppo di strumenti di audit (checklist, rubriche) per rilevare e mitigare *bias* prima della consegna del prodotto;
- l'integrazione curricolare di competenze etiche e critiche su *dataset*, *metriche*, *safety* e *accountability*, allineate ai riferimenti internazionali e al quadro europeo. In tale senso, l'educazione all'IA non è un'aggiunta tematica ma una leva trasversale per ripensare *agency*, *valori*, *linguaggi* e *immaginari* nella scuola e nell'università.

Lo studio, quindi, mira a quantificare la prevalenza e la trasformazione dei *bias* tra bozza e versione finale, a stimare l'efficacia del *re-prompting* e a descrivere, sul piano qualitativo, come le scelte linguistiche e narrative impattino l'*agency* di personaggi minoritari, con particolare riguardo a identità trans* e non binarie.

2.1 Nota metodologica

In questa ricerca la macrocategoria culturale è trattata in due passaggi complementari:

- codifica iniziale con regola di precedenza: quando i *prompt* o le risposte dei *chatbot* presentavano marcatori specifici di genere, etnico, di classe o linguistico, si è attribuita priorità a tali codici. La voce culturale è stata impiegata solo quando l'evidenza non era imputabile in prima istanza alle categorie sudette, ma rimandava a cornici valoriali o simboliche (religione e moralismi; giudizi su tradizione/modernità; stereotipi generazionali; gerarchie coloniali/eurocentriche prive di marcatori etnici o nazionali esplicativi);
- co-occorrenze: se un passaggio esprimeva più dimensioni (per es., un frame valoriale insieme a varietà linguistica o origine), sono stati applicati più codici. Ai fini delle prevalenze si è conteggiato il codice primario più specifico; culturale poteva essere aggiunto come metacodice descrittivo, ma non rientrava nei conteggi primari;
- ricodifica: rilevata l'ampiezza non meramente residuale della dimensione culturale, tutte le unità originalmente etichettate come *culturale* (bozza e finale) sono state ricodificate in quattro sottotipi mutuamente esclusivi: (i) religioso/simbolico, (ii) tradizione/modernità, (iii) generazionale, (iv) coloniale/eurocentrico. Per tali sottocategorie l'affidabilità è stata verificata su un campione $\geq 20-30\%$ con doppia codifica indipendente e stima della concordanza (κ di Cohen), con risoluzione dei disaccordi per consenso (*adjudication*). Razionale della doppia tassonomia: mantenere sia il dato aggregato sia la scomposizione consente di: (a) preservare la comparabilità con le altre tipologie nei risultati principali e (b) localizzare con maggiore nitidezza la natura del *bias* culturale.

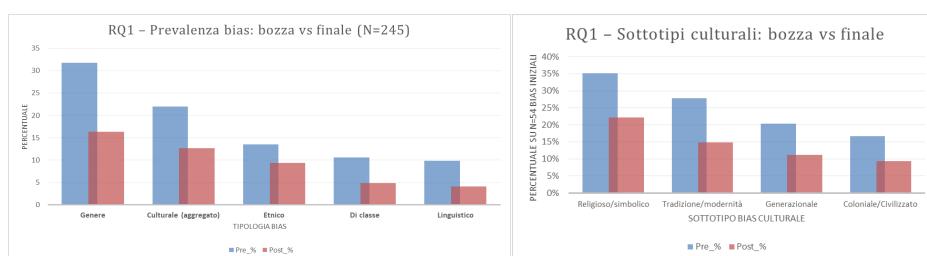
3. Principali risultati

Nel campione (N=245) in relazione alla RQ1 (*Prevalenza e tipologia*) il *bias* più frequente è quello di genere, presente nella prima stesura nel 31,8% dei casi (78/245) e nella versione finale nel 16,3% (40/245), con una riduzione assoluta di 15,5 punti percentuali (riduzione relativa $\approx -48,7\%$). L'ordine di frequenza delle altre tipologie rimane stabile tra pre e post: culturale (aggregato) $\approx 22,0\% \rightarrow 12,7\%$ ($\approx 54 \rightarrow 31$ casi), etnico $\approx 13,5\% \rightarrow 9,4\%$ ($\approx 33 \rightarrow 23$), di classe $\approx 10,6\% \rightarrow 4,9\%$ ($\approx 26 \rightarrow 12$), linguistico $\approx 9,8\% \rightarrow 4,1\%$ ($\approx 24 \rightarrow 10$).

I risultati relativi alla macrocategoria di *bias* culturale (54 31 casi complessivi) scomposta in quattro sottotipi mutuamente esclusivi mostrano una riduzione omogenea tra la bozza e la versione finale. Sul totale del campione (N=245), i valori assoluti e percentuali sono i seguenti:

- *tradizione/modernità*: da 15 a 8 casi (6,1% \rightarrow 3,3%; $\Delta = -2,8$ p.p.), con quota interna 27,8% \rightarrow 25,8%;
- *generazionale*: da 11 a 6 casi (4,5% \rightarrow 2,5%; $\Delta = -2,0$ p.p.), con quota interna 20,4% \rightarrow 19,4%;
- *coloniale/eurocentrico*: da 9 a 5 casi (3,7% \rightarrow 2,0%; $\Delta = -1,6$ p.p.), con quota interna 16,7% \rightarrow 16,1%;
- *religioso/simbolico*: da 19 a 12 casi (7,8% \rightarrow 4,9%; $\Delta = -2,9$ p.p.); all'interno di questa macrocategoria, i sottotipi non calano in modo uniforme: i casi religiosi/simbolici si riducono meno rispetto agli altri, facendo crescere la loro incidenza relativa (dal 35,2% al 38,7%) pur in presenza di un calo assoluto (19/54 12/31).

In altri assoluti, la quota relativa dei sottotipi rimane pressoché stabile, con oscillazioni contenute: i *bias* *tradizione/modernità* e *generazionale* calano leggermente nel peso interno, *coloniale/eurocentrico* resta quasi invariato, mentre quello *religioso/simbolico* incrementa la propria incidenza percentuale. Questo significa che, pur riducendosi in valori assoluti, le rappresentazioni *simboliche/religiose* tendono a mantenere un ruolo centrale all'interno della categoria culturale, segnalando una resilienza narrativa di tali frame, difficili da scardinare anche nei cicli di *re-prompting*.



Graf. 1: *Confronto tra bozza e versione finale (N = 245): a sinistra la variazione dei macro-tipi di bias, a destra la distribuzione dei sottotipi culturali*

In termini di *mitigazione del bias* (RQ2), il confronto appaiato pre/post mediante test di McNemar mostra una riduzione statisticamente significativa dei *bias* di genere, di classe, linguistico e culturale aggregato ($p < .05$ in ciascun caso); per l'etnico, la diminuzione non raggiunge la significatività ($p \approx .15$), in linea con quanto emerso nella disaggregazione del *bias* culturale in RQ1.

Sul versante dei processi, i gruppi hanno impiegato in media 3,75 *prompt*² (mediana = 4; *range* = 1–6; $n = 169$) per arrivare alla versione finale. E qui emerge un dato che colpisce: quando nella versione finale resta almeno un *bias*, il numero di *prompt* è più alto (media 4,28 con *bias* finale vs 3,51 senza; $t \approx -2,90$; $p \approx 0,0047$).

Questo *paradosso della fatica* è confermato dal modello di regressione logistica con esito *any bias* finale:

2 Adottiamo la media aritmetica come statistico di sintesi dei conteggi di prompt in quanto ci permette di descrivere l'andamento complessivo del campione pur senza rappresentare un valore osservabile nei singoli casi. Per rispettare la natura discreta dei dati si riportano inoltre mediana e range come indicatori complementari.

il numero di *prompt* è positivamente associato alla probabilità di *bias residuo* (OR per +1 *prompt* = 1,42, IC95% 1,22–1,65; $p \approx 0,005$), mentre la sola presenza di qualunque *bias* iniziale non risulta predittiva quando si controlla per le iterazioni ($p \approx 0,32$). In altri termini, nonostante l'impegno e le revisioni, i casi che hanno “lavorato” di più mostrano più spesso un *bias* residuo: un esito che interroga la qualità delle istruzioni nei cicli di *re-prompting* (attenzione: si tratta di un risultato associativo; il disegno di ricerca, infatti, non consente inferenze causali).

In termini di *soddisfazione complessiva* (QR3) si attesta su una media di soddisfazione rispetto alla qualità della stesura finale $\approx 2,6/4$ (scala 1–4). La correlazione (*Spearman*) tra numero di *prompt* e soddisfazione è negativa ($\rho \approx -0,16$), indicando che a un maggior numero di iterazioni si associa una valutazione più bassa del prodotto; il coefficiente risulta comunque statisticamente diverso da zero ($p \approx 0,035$). Nel confronto tra gruppi dei diversi laboratori, la soddisfazione finale è sempre più alta in assenza di *bias* iniziali ($\approx 2,73/4$) rispetto ai gruppi con *bias* iniziali ($\approx 2,38/4$; $p \approx 0,0005$).

Per ciò che attiene la *Qualità narrativa e l'agency* (QR4) l'analisi dei 1.820³ *prompt* e relative risposte evidenzia tre ricorrenze principali nella traiettoria bozze versioni finali:

- *stereotipi di ruolo nelle descrizioni dei personaggi* (associazioni femminili a cura/emotività; maschili ad azione/leadership), che tendono a ridursi sul piano lessicale ma risultano più stabili nell'assegnazione dei ruoli;
- *default ciseteronormativi nella costruzione di relazioni e famiglie* quando non sono fornite specifiche vincolanti nel *prompt*, con attenuazioni laddove i *prompt* successivi introducono vincoli esplicativi;
- *criticità nell'uso di pronomi inclusivi* e nella resa di identità non conformi al binarismo; le *identità trans** e *non binarie* risultano poco rappresentate nelle risposte aperte ($\approx 3/245$, $\approx 1,2\%$ di menzioni esplicite).

Nei casi presenti, quindi, si osservano omissioni di pronomi adeguati o normalizzazioni binarie (es. ri-classificazione dei personaggi entro il binomio uomo/donna); lungo i cicli di revisione si rileva più frequentemente un miglioramento del registro linguistico (eliminazione di marcatori esplicitamente problematici) rispetto a riprogettazioni strutturali dei ruoli o all'adozione sistematica di pronomi non binari.

Complessivamente, l'assetto dei dati per RQ4 documenta che, nelle trasformazioni testuali, gli aggiustamenti lessicali sono più ricorrenti delle ricomposizioni di *agency* e che l'inclusione esplicita di soggettività trans*/NB rimane residuale nel campione analizzato.

4. Iterare non è progettare: esiti, limiti e “paradosso della fatica”

I risultati emersi (riduzioni dei *bias* tra bozza e versioni finali delle sceneggiature in tutte le categorie, associazione positiva fra numero di iterazioni e persistenza di *bias* residui, scarsa visibilità di identità trans* e non binarie, prevalenza di aggiustamenti lessicali rispetto a riallocazioni strutturali dei ruoli) sono coerenti con una lettura in chiave di mediaticizzazione.

In questo quadro, i *chatbot* generativi non “specchiano” il reale ma lo mediano: producono testi come sintesi probabilistiche di distribuzioni linguistiche pregresse, massimizzando la plausibilità statistica e dunque privilegiando cornici ad alta frequenza (ciseteronormatività, divisione di genere dei ruoli, gerarchie culturali) a meno che vincoli esplicativi non le disinnescino (es. *prompt*).

Questo significa che bisogna operare su più livelli pedagogici:

- *progettazione dei prompt* per passare da un uso reattivo dei *prompt* (correzioni a valle) a un uso architettonicale a monte: dichiarare vincoli inclusivi (pronomi, ruoli, rappresentazioni non stereotipate), prevedere obblighi di giustificazione (“spiega dove potrei incorrere in stereotipi e proponi alternativi”), inserire esempi

3 Dati aggregati prompt–output; una quota di *bias* proviene dal prompting degli utenti. Trattandosi di ricorrenze <5%, il corpus è stato mantenuto e i casi sono stati codificati e discussi in sede interpretativa.

- positivi (counter-stereotype⁴) e glossari di stile. Questi elementi spostano il modello fuori dalla mera plausibilità statistica e ri-progettano la scena narrativa (Hjarvard, 2013; Hepp, 2020);
- *sviluppo di competenze* (AI/data literacy) per formare gli utenti alle quattro dimensioni di Elliot (2019) che vanno rese operazionali per saper diagnosticare *false neutralità* (Noble, 2018; Benjamin, 2019), tracciare le scelte (provenienza dei dati, logging dei *prompt*), riprogettare ruoli e voci (co-autorialità responsabile);
 - *ricerca e miglioramento continuo* perché servono studi interventivi che confrontino tipi di *prompt* (architetture vs correttivo), *scaffold* diversi (con rubriche, esempi, glossari) e forme di revisione (*peer-review*, rilettura con *checklist*) sugli esiti strutturali del testo (*agency*, ruoli), non solo sul lessico. L'obiettivo è spostare l'asse dall'"aggiustamento locale" al design equo dell'immaginario.

Inoltre, la riduzione osservata tra bozze e versioni finali indica che i cicli di revisione e controllo (*re-prompting*, discussione, rilettura guidata) hanno un effetto formativo misurabile: le prevalenze calano e scompaiono marcatori paleamente problematici. Dai risultati emerge con chiarezza ciò che definiamo *paradosso della fatica*: contro l'aspettativa didattica secondo cui più *re-prompting* dovrebbe ridurre i *bias*, osserviamo che l'aumento delle iterazioni si associa più spesso alla persistenza di *bias* residui. Se non è governato da vincoli progettuali chiari (*checklist* di inclusione, specifiche sui pronomi, indicazioni sulla distribuzione dei ruoli), il *re-prompting* rischia di restare endogeno alla logica generativa, producendo aggiustamenti locali della superficie testuale che lasciano intatte le strutture narrative di fondo. Questo disallineamento è atteso alla luce delle proprietà dei grandi modelli: essi tendono a conformarsi a medie stilistiche e semantiche del corpus, massimizzando la plausibilità statistica (Bender *et alii*, 2021) e riproducendo *bias* già documentati nelle rappresentazioni e negli *embeddings* (Bolukbasi *et alii*, 2016) a meno di interventi progettuali esplicativi. In questo quadro, il *prompting* ricorsivo funziona solo se incardinato in una cornice di design che anticipi le scelte critiche (pronomi, ruoli, cornici valoriali) prima della generazione, altrimenti moltiplica i tentativi senza incidere sulla struttura del racconto. In termini di mediatizzazione, ciò significa che l'interfaccia orienta l'azione verso micro-correzioni conversazionali più che verso ripianificazioni macro del testo: si rimodula il lessico, ma raramente si riconfigura l'*agency* dei personaggi (Hepp, 2020). Ne discende che una semplice *didattica del prompt* è inefficace se non viene riconfigurata come didattica dell'architettura e della progettazione vincolata (vincoli, esempi contro-stereotipici, glossari e rubriche a monte del processo) o costruzione di specifici LLMs personalizzabili e controllati (es. i *Gpts* di OpenAI o i *Gems* di Google).

Resta cruciale la questione di sistematica sottorappresentazione delle identità trans* e non binarie. I sistemi generativi, infatti, tendono a replicare pattern problematici ben attestati in NLP, confermando la resilienza di tali *bias*: difficoltà nell'uso non riduzionista dei pronomi, *default ciseteronormativi*, slittamenti verso ruoli femminili di cura e maschili di leadership (Prates, Avelar, Lamb, 2020; Dev *et alii*, 2021). La nostra evidenza ($\approx 1,2\%$ di menzioni esplicite trans*/NB nelle risposte aperte) segnala infatti che, anche in contesti didattici sensibilizzati sul tema della rappresentatività di generi e sessualità, la visibilità resta fragile. Qui la chiave di lettura mediatizzante è duplice in quanto da un lato gli *immaginari sociali* circolanti nel corpus di addestramento stabilizzano figure tipiche, dall'altro l'uso *esplorativo* dei sistemi, se non accompagnato da competenze di AI *literacy*, tende a ripercorrere *pattern mainstream*, con scarsa generatività verso posizionamenti minoritari.

E ancora: quando la categoria culturale aggregata (seconda per frequenza) mostra riduzioni diffuse nei sottotipi (*religioso/simbolico*, *tradizione/modernità*, *generazionale*, *civiltazzionale/eurocentrico*) rafforza comunque l'ipotesi che il lavoro didattico abbia agito come mediazione consapevole delle cornici valoriali: la tematizzazione dei frame (*chi parla per chi? con quali presupposti?*) ha favorito laicontestualizzazione di generalizzazioni ampie, sostituendole – almeno in parte – con descrizioni più situate. In termini pedagogici,

4 Per *counter-stereotype* si intende una rappresentazione intenzionale (personaggio, scenario, esempio, immagine mentale) che contraddice un'associazione stereotipica dominante (es. *donna=cura, uomo=leadership; famiglia=etero*), allo scopo di ridefinire aspettative e allargare lo spazio dei possibili. In psicologia sociale si parla spesso di esemplari contro-stereotipici (*counter-stereotypic exemplars*): figure concrete che rompono l'associazione abituale e possono ridurre, almeno temporaneamente, l'accessibilità degli stereotipi automatici e orientare nuove inferenze.

è proprio questa relazione riflessiva fra tecnologia e pratica a qualificare l'AI *literacy* come competenza culturale e professionale (Panciroli, Rivoltella, 2023; UNESCO, 2024).

Sul versante metodologico curricolare, i dati convergono su un punto: le competenze non si esauriscono nella destrezza di *prompting*, ma servono strumenti e routine che favoriscano spostamenti strutturali nel testo (se non nei *dataset* di addestramento).

Resta, infine, un limite strutturale: la dinamica osservazionale non consente inferenze causali; l'associazione fra iterazioni e *bias* residui può riflettere sia fatiche di regolazione (itero perché faccio fatica a ri-strutturare) sia casi più complessi che “resistono”. Tuttavia, proprio questa ambivalenza suggerisce (ribadiamo) l'urgenza di spostare l'attenzione dalle sole correzioni locali a strategie di progettazione che anticipino gli esiti (es.: tassonomie di ruoli non stereotipati, glossari di stile, esempi positivi). Una didattica mediata dall'IA che voglia essere equa si gioca su questa capacità di modellare il contesto d'uso, non solo di “riparare” gli output.

In prospettiva curricolare, questo implica istituzionalizzare pratiche di AI *literacy* che orientino la progettazione verso immaginari equi, dove la distribuzione dell'*agency*, la scelta dei pronomi, la definizione dei ruoli e le cornici valoriali siano oggetto di decisioni esplicite e rendicontabili. La GenAI non è soltanto un oggetto di studio, ma un ambiente di mediatizzazione in cui scuola e università possono co-progettare con gli student* testi e scenari che rendono tracciabili le scelte e visibili i valori che le sostengono. È in questa infrastruttura di progettazione vincolata, trasparenza e responsabilità che l'immaginario condiviso si apre a pluralità, inclusione e giustizia rappresentativa, non come esito casuale della generazione, ma come compito formativo intenzionale.

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bender E. M. et alii (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '21)*: 610–623.
- Benjamin R. (2019). *Race after technology: Abolitionist tools for the new Jim Code*. Cambridge: Polity Press.
- Bolukbasi T. et alii (2016). Man is to computer programmer as woman is to homemaker? Debiasing word embeddings. In <https://arxiv.org/abs/1607.06520> (ultima consultazione: 10/09/2025).
- Buckingham D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham D. (2019). *The media education manifesto*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Dev S. et alii (2021). Harms of gender exclusivity and challenges in non-binary representation in language technologies. *Proceedings of the 2021 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)*: 1968–1994. Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/2021.emnlp-main.150>
- Elliott A. (2021). *La cultura dell'intelligenza artificiale*. Milano: Codice Edizioni.
- EU (2024). *Artificial Intelligence Act (AI Act): Regulation of the European Parliament and of the Council laying down harmonised rules on Artificial Intelligence*. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX-X:32024R1689> (ultima consultazione: 27/11/2025).
- Hepp A. (2020). *Deep mediatization*. London: Routledge.
- Hjarvard S. (2013). *The mediatization of culture and society*. London–New York: Routledge.
- Hobbs R. (2021). *Media literacy in action: Questioning the media*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Hossain T., Dev S., Singh S. (2023). MISGENDERED: Limits of large language models in understanding pronouns. In <https://aclanthology.org/2023.acl-long.293.pdf>
- Lauscher A. et alii (2023). What about “em”? How commercial machine translation fails to handle (neo-)pronouns, *Association for Computational Linguistics*: 377–392.
- Mascitti M., Messina S., Panciroli C. (2025). Post-critical media literacies in teachers: identify ableism in generative ai and educational practices. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 9(1): 1-25.
- Messina S. (2025). *Queer Media Education. Alfabeti mediiali e di genere per un'educazione equa e plurale*. Milano: Le-dizioni
- Noble S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York: New York University Press.
- Panciroli C. (2025). AI literacy: alfabeti, pensiero critico, spiegabilità. In P. C. Rivoltella, C. Panciroli (eds.). *Didattica delle New Literacies* (pp. 54-65). Milano: Mondadori.

- Panciroli C., Rivoltella P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica: Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholé.
- Prates M.O.R., Avelar P.H.C., Lamb L.C. (2020). Assessing gender bias in machine translation: A case study with Google Translate. *Neural Computing and Applications*, 32: 6363–6381.
- QueerInAI (2025). *Proceedings of the Queer in AI Workshop 2025*. Kerrville, Texas: Association for Computational Linguistics.
- Rivoltella P.C. (2024). Intervento e competenze per le professioni educative nella condizione postmediale. In P. Ingrosso, L. Ferrari (eds.). *COO.DE. Formazione digitale cooperativa* (pp. 33-39). Trento: Erickson.
- Taylor C. (2004). *Modern social imaginaries*. Durham: Duke University Press.
- UNESCO (2024). Generative AI: UNESCO study reveals alarming evidence of regressive gender stereotypes. In <https://www.unesco.org/en/articles/generative-ai-unesco-study-reveals-alarming-evidence-regressive-gender-stereotypes>.
- Vásquez C., Aslan E., Seghiri M. (2022). Queer discourse in digital environments: Challenges for NLP systems. *Journal of Language and Sexuality*, 11(2): 145–172.

Assessment literacy e formazione continua: le poste valutative del personale docente

Assessment literacy and lifelong learning: the evaluative postures of teaching staff

Marco Rondonotti

Associate Professor of Experimental Pedagogy, Department of Humanities and Social Sciences (DiSUS), eCampus University, marco.rondonotti@uniecampus.it

Federica Emanuel

Assistant Professor of Experimental Pedagogy, Department of Humanities and Social Sciences (DiSUS), eCampus University, federica.emmanuel@uniecampus.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Rondonotti M., Emanuel F. (2025). Assessment literacy and lifelong learning: the evaluative postures of teaching staff. *Pedagogia oggi*, 23(2), 226-233. <https://doi.org/10.7346/PO-022025-27>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-27>

ABSTRACT

Assessment plays a central role in teaching professionalism, evolving from models focused on measuring results (assessment of learning) to formative (assessment for learning) and reflective (assessment as learning) models. This study explores the assessment postures of 12,384 Italian teachers, considering their conceptions of assessment, feedback practices and specific training. Cluster analyses identified four profiles for each area, showing a significant relationship between conceptions and feedback practices. The distribution of profiles varies according to school level, age and length of service, with a greater tendency towards assessment as learning in pre-school and primary school and among more experienced teachers. Certification approaches favor summative tools, while formative and reflective approaches adopt participatory and metacognitive practices. The results highlight the urgent need for integrated training courses that enable the development of technical skills and pedagogical awareness, promoting student-centred assessments oriented towards self-regulation and the shared construction of meaning.

La valutazione riveste un ruolo centrale nella professionalità docente, evolvendo dai modelli centrati sulla misurazione dei risultati (*assessment of learning*) a quelli formativi (*assessment for learning*) e riflessivi (*assessment as learning*). Questo studio esplora le poste valutative di 12.384 docenti italiani, considerando concezioni della valutazione, pratiche di feedback e formazione specifica. Le *cluster analyses* hanno identificato quattro profili per ciascun ambito, mostrando una relazione significativa tra concezioni e pratiche di feedback. La distribuzione dei profili varia in base a grado scolastico, età e anzianità di servizio, con maggiore orientamento all'*assessment as learning* nella scuola dell'Infanzia e Primaria e tra docenti più esperti. Gli approcci certificativi privilegiano strumenti sommativi, mentre quelli formativi e riflessivi adottano pratiche partecipative e metacognitive. I risultati sottolineano l'urgenza di percorsi formativi integrati, capaci di sviluppare competenze tecniche e consapevolezza pedagogica, promuovendo valutazioni centrate sullo studente e orientate all'autoregolazione e alla costruzione condivisa del significato.

Keywords: assessment, assessment literacy, posture, teaching staff, lifelong learning

Parole chiave: valutazione, assessment literacy, postura, personale docente, formazione continua

Received: September 29, 2025

Accepted: November 3, 2025

Published: December 30, 2025

Credit author statement

Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto degli autori. In particolare, Marco Rondonotti ha curato la raccolta dei dati e redatto l'Introduzione e i paragrafi 1 e 2.3; Federica Emanuel ha redatto i paragrafi 2.1, 2.2 e 3.

Corresponding Author:

Federica Emanuel, federica.emmanuel@uniecampus.it

Introduzione

Il tema della valutazione costituisce da tempo un nodo cruciale della ricerca pedagogica, non soltanto per le implicazioni didattiche (van den Berg, 2002; Yan *et alii*, 2021) e l'impatto sull'apprendimento degli studenti (De Vries *et alii*, 2022), ma anche per il suo legame con la professionalità docente e i processi di formazione continua. Negli ultimi decenni si è assistito a una trasformazione dei paradigmi valutativi (Zeng *et alii*, 2018; Schellekens *et alii*, 2021): dall'*assessment of learning* (AoL), volto principalmente alla certificazione e alla misurazione degli esiti (Harlen, 2007; Black, Wiliam, 2009), si è passati a prospettive orientate alla dimensione formativa (*assessment for learning*, Afl), che valorizza il ruolo attivo di docenti e studenti e individua la pratica del feedback come leva di miglioramento (Hattie, Timperley, 2007; Van Orman, Gotch, Carbonneau, 2025), fino all'*assessment as learning* (AaL), che assume una valenza metacognitiva e riflessiva, promuovendo l'autoregolazione e la responsabilizzazione degli studenti nei propri percorsi di apprendimento (Earl, 2012; Yan, Yang, 2021). Questo mutamento di paradigma ha portato a una riformulazione epistemologica del concetto di valutazione che diventa capace di incidere sulle pratiche didattiche orientando verso la personalizzazione dell'esperienza di apprendimento di ogni studente (Trinchero, 2023).

In questo contesto, l'attenzione si concentra sull'*assessment literacy*, considerata competenza chiave della professionalità docente (Xu, Brown, 2016; Pastore, 2023; Konadu, 2025; Pastore *et alii*, 2025). Essa non si limita alla padronanza tecnica degli strumenti valutativi, ma comprende la capacità di leggere in chiave pedagogica, etica e culturale le scelte valutative, rendendo il docente consapevole delle posture che adotta nel rapporto con gli studenti e con gli apprendimenti (Galliani, 2015). La revisione sistematica di Pastore (2023) evidenzia infatti come la letteratura internazionale abbia progressivamente superato un approccio riduttivo e meramente tecnico della *assessment literacy*, centrata esclusivamente su competenze operative (progettazione di prove, correzione, interpretazione e comunicazione dei risultati), per approdare a una prospettiva più articolata. Quest'ultima integra infatti dimensioni cognitive, pratiche, socio-culturali ed etiche, configurando l'*assessment literacy* non come un insieme statico di abilità, ma come un processo dinamico, situato e legato alle identità professionali dei docenti, alle loro credenze e ai contesti educativi in cui operano.

La formazione continua dei docenti, sia iniziale sia in servizio, riveste un ruolo essenziale nel promuovere lo sviluppo delle potenzialità professionali e umane del personale docente (Ellerani, 2016); rappresenta inoltre un fattore cruciale da ripensare per colmare il persistente divario tra teoria e pratica e il limitato accesso a percorsi specifici sull'*assessment* (Benvenuto, 2023; Tammaro, Gragnaniello, 2024; Gragnaniello, 2025). Le concezioni tradizionali della valutazione, ancora largamente diffuse, appaiono legate alla presenza di percorsi formativi che hanno storicamente trascurato la dimensione valutativa (Brown, Barnes, Finefster-Rosenbluh, 2024). La formazione continua dovrebbe essere orientata a sostenere un cambio di paradigma (Torrance, Forde, 2017; Adie, Stobart, Cumming, 2020), favorendo il passaggio da una valutazione centrata sulla misurazione del risultato a una prospettiva formativa, incentrata sullo studente e sui processi di apprendimento (Rasooli, DeLuca, Cheng, 2023).

1. Metodologia

Lo studio si propone di indagare le pratiche valutative dei docenti e di comprendere quali posture valutative ne orientano le scelte e le decisioni. Lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati è il questionario sviluppato da Ferrari e Messina (2021) finalizzato a rilevare le pratiche di *assessment* dei docenti. Il questionario si compone di una prima parte anagrafica e di una serie di batterie di domande volte a rilevare: le pratiche valutative, nei termini di concezioni legate alla valutazione, gli strumenti di valutazione e le forme di feedback utilizzati, la partecipazione ad attività di aggiornamento professionale specifiche sulla valutazione.

L'analisi dei dati è stata condotta con il software IBM SPSS v. 29 e ha previsto analisi descrittive (M, DS, tavole di contingenza), l'analisi della varianza e l'analisi dei cluster (metodo *k-means*).

Il questionario è stato somministrato online, tramite la piattaforma QuestionPro, all'interno dei percorsi

abilitanti attivati dall'Università eCampus (Raviolo, Rondonotti, 2025). Hanno compilato il questionario 12.384 insegnanti, prevalentemente di genere femminile (81,6%); il 15,5% ha un'età compresa tra i 20 e i 34 anni, il 37,1% tra 35 e 44 anni, il 40,8% tra 45 e 54 anni, il 6,6% tra 55 e 64 anni mentre l'1% ha una età superiore ai 65 anni. La maggior parte dei rispondenti presta servizio nella scuola Secondaria di II grado (51,3%) e di I grado (31,1%), il 10,2% nella Scuola Primaria, il 1,9% nella Scuola dell'Infanzia e 0,7% nella Scuola Professionale. Il 4,9% dei rispondenti non svolge ancora attività di insegnamento. I docenti coinvolti nello studio svolgono la professione di insegnante prevalentemente da 1-5 anni (37,8%) e da 6-10 anni (27,7%), l'11,4% da 11-15 anni, il 9,6% da 16-20 anni e il 9% da oltre 20 anni.

2. Risultati

2.1 Formazione sulla valutazione e differenze nelle concezioni e pratiche didattiche

Un primo obiettivo di questo studio è stato esplorare come si pongono i docenti coinvolti rispetto alla formazione sul tema della valutazione. Il 37,9% dei rispondenti ($N = 4.698$) dichiara di aver partecipato a corsi di formazione specifici sulla valutazione: seminari interni alla scuola di servizio (46,3%), corsi teorico-pratici organizzati da Università o Enti di formazione (40,9%), attività di studio e ricerca per aggiornamento individuale (37,4%) e corsi teorico-pratici organizzati da Ministero, USR, ecc. (23,9%).

L'analisi dei dati mette in evidenza differenze statisticamente significative ($p < .001$) tra docenti che hanno partecipato a percorsi di aggiornamento specifici sulla valutazione e coloro che non vi hanno preso parte.

Sul piano delle concezioni valutative, emergono differenze significative a favore dei docenti formati rispetto a variabili cruciali: la relazione insegnante-allievo ($M = 2,81$ rispetto a $M = 2,67$, scala 1-4), la creazione di un sistema valutativo facilmente comprensibile dagli alunni ($M = 3,49$ rispetto a $M = 3,40$), l'idea che la valutazione debba accertare i risultati senza sanzionare ($M = 3,60$ rispetto a $M = 3,53$), l'attenzione ai processi di apprendimento ($M = 3,60$ rispetto a $M = 3,55$) e alla dimensione emotivo-relazionale ($M = 3,27$ rispetto a $M = 3,22$), nonché al riconoscimento dei progressi individuali ($M = 3,60$ rispetto a $M = 3,58$). Questi risultati mostrano come la formazione favorisca un orientamento pedagogico più sensibile agli aspetti formativi e inclusivi della valutazione.

Per quanto riguarda le forme di feedback, i docenti formati si distinguono per un uso significativamente più frequente di pratiche dialogiche e formative, come il feedback individuale e puntuale ($M = 3,10$ rispetto a $M = 3,02$), il feedback generale sugli aspetti problematici ($M = 2,94$ rispetto a $M = 2,86$), il feedback integrato con la valutazione degli studenti ($M = 2,50$ rispetto a $M = 2,42$) e quello derivante da *peer-evaluation* ($M = 2,31$ rispetto a $M = 2,20$).

Sul versante delle prove di verifica utilizzate, i docenti formati dichiarano un ricorso più frequente a strategie diversificate, tra cui: relazioni scritte di gruppo ($M = 2,29$ rispetto a $M = 2,21$), valutazione fra pari ($M = 2,31$ rispetto a $M = 2,21$), autovalutazione ($M = 2,59$ rispetto a $M = 2,45$), discussioni in classe ($M = 3,02$ rispetto a $M = 2,96$), prove di laboratorio individuali ($M = 2,30$ rispetto a $M = 2,22$), prove autentiche ($M = 2,62$ rispetto a $M = 2,53$) e prove costruite autonomamente ($M = 3,22$ rispetto a $M = 3,16$). Viceversa, i docenti non formati tendono a ricorrere maggiormente a strumenti tradizionali come compiti a casa ($M = 2,64$ rispetto a $M = 2,56$) e test a scelta multipla ($M = 2,61$ rispetto a $M = 2,56$).

2.2 Le analisi di cluster per individuare le posture valutative

Obiettivo dello studio è stato poi quello di indagare le posture valutative dei docenti, con particolare attenzione alle concezioni della valutazione e alle pratiche di feedback. Per approfondire le posture valutative sono state analizzate due batterie di domande del questionario, riferite rispettivamente alla concezione di valutazione del docente (es. "quando valuto penso...al fatto che la valutazione debba gratificare gli alunni") e alle diverse forme di feedback utilizzate (es. "feedback individuale e puntuale sulla attività svolta").

Due distinte analisi di cluster hanno permesso di individuare i seguenti profili:

- *Concezioni della valutazione (k = 4):*
 - Cluster 1 (N = 1.975): docenti con un profilo “sotto la media”, in cui non emerge una concezione della valutazione chiaramente definita;
 - Cluster 2 (N = 3.255): insegnanti in cui si attestano sopra la media aspetti riferiti al processo valutativo (es. equità, processi di apprendimento, risultati raggiunti, miglioramento del livello dello studente, ecc.) e sotto la media aspetti riferiti alla relazione con lo studente (es. valutazione e gratificazione degli alunni, attenzione alla situazione emotivo-relazionale dello studente, ecc.);
 - Cluster 3 (N = 2.852): docenti in cui si attestano sopra la media le dimensioni relazionali della valutazione (es. gratificazione degli alunni, attenzione alla situazione emotivo-relazionale dello studente, ecc.) e sotto la media aspetti relativi al processo valutativo e ai risultati (equità, risultati raggiunti, miglioramento del livello dello studente, ecc.);
 - Cluster 4 (N = 4.300): insegnanti che riportano tutti valori “sopra la media” sia relativi alla centratura sullo studente e il suo apprendimento sia relativi al processo valutativo e alla prestazione.
- *Forme di feedback utilizzate (k = 4):*
 - Cluster 1 (N = 3.855): docenti che utilizzano tutte le forme di feedback “sopra la media”;
 - Cluster 2 (N = 2.724): docenti che utilizzano sopra la media forme di feedback individuale (es. voto sul registro e comunicato individualmente) e sotto la media forme di feedback che coinvolgono direttamente gli studenti (es. forme di *peer-evaluation*);
 - Cluster 3 (N = 2.714): docenti che utilizzano sopra la media forme di feedback che coinvolgono direttamente gli studenti e sotto la media forme di feedback individuali (es. voto inserito nel registro);
 - Cluster 4 (N = 3.089): docenti che utilizzano “sotto la media” tutte le forme di feedback, indicando una scarsa propensione all’uso sistematico di pratiche valutative di restituzione.

L’analisi della tavola di contingenza tra i gruppi emersi nelle due *cluster analysis* conferma una relazione statisticamente significativa tra le modalità di utilizzo del feedback e le concezioni della valutazione ($\chi^2(9) = 836,007$, $p < .001$). L’incrocio dei dati permette di individuare una distribuzione che può essere letta alla luce della tassonomia valutativa *of, for, as learning*. La Tab. 1 evidenzia questi aspetti. L’orientamento *of learning* (N = 6.997) si ritrova nei docenti che non mostrano una visione netta della valutazione o pongono l’accento prevalentemente su aspetti processuali (equità, risultati, miglioramento), con scarso riferimento alla dimensione relazionale. L’orientamento *for learning* (N = 1.637) è associato a docenti che attribuiscono centralità alla relazione educativa e concepiscono la valutazione come supporto ai processi di apprendimento. L’orientamento *as learning* (N = 2.948) caratterizza docenti che enfatizzano la relazione con lo studente, vista come parte integrante del suo percorso di apprendimento. Infine, emerge un gruppo non pienamente riconducibile alla tassonomia classica (N = 800), costituito da docenti che presentano una visione della valutazione orientata alla relazione ma, al contempo, mostrano un utilizzo limitato e poco sistematico delle diverse forme di feedback. In sintesi, i risultati mostrano come le pratiche di feedback non solo si leghino a concezioni valutative differenziate, ma contribuiscano a delineare traiettorie pedagogiche distinte: da un approccio debole e poco strutturato fino a una valutazione trasformativa e relazionale (*as learning*).

Tab. 1: Tavola di contingenza cluster feedback * cluster valutazione

		Valutazione_Cluster				Totale
		Sotto la media	Sopra la media	Processo	Relazioni	
Feedback_Cluster	Sotto la media	783 ¹ 25,3%	775 ¹ 25,1%	731 ¹ 23,7%	800 ⁴ 25,9%	3089 100,0%
	Sopra la media	359 ¹ 9,3%	1825 ¹ 47,3%	867 ¹ 22,5%	804 ² 20,9%	3855 100,0%
	Individuale	466 ² 17,1%	705 ³ 25,9%	1026 ¹ 37,7%	527 ³ 19,3%	2724 100,0%
	Studenti	367 ² 13,5%	995 ³ 36,7%	631 ¹ 23,2%	721 ³ 26,6%	2714 100,0%
Totale		1975 16,0%	4300 34,7%	3255 26,3%	2852 23,0%	12382 100,0%

Nota: ¹assessment of learning, ²assessment for learning, ³assessment as learning, ⁴non classificabile

2.3 Relazioni tra posture valutative e caratteristiche dei docenti: età, carriera, formazione e strumenti di valutazione

La distribuzione di questi gruppi in relazione al grado scolastico di insegnamento risulta significativamente differente ($\chi^2(15) = 109,587$, $p < .001$). Nel complesso, i docenti della scuola Secondaria di I e II grado rappresentano la quota prevalente in tutti i gruppi, confermando il peso statistico di questi ordini di scuola nel campione. Tuttavia, emergono alcune specificità: nella scuola Primaria e dell'Infanzia si osserva una maggiore incidenza dei docenti orientati all'*assessment as learning* (32,2% all'Infanzia e 32,6% alla Primaria, rispetto al 23,8% del totale), indicando una maggiore propensione a pratiche valutative partecipative e riflessive nei contesti educativi di base. Nei gruppi *of learning* e *for learning* prevalgono invece i docenti della Secondaria di II grado, più legati a pratiche valutative certificative o di supporto formativo, coerentemente con la centralità degli esami e della misurazione standardizzata in questo livello scolastico.

Anche in relazione all'anzianità di servizio le differenze risultano significative ($\chi^2(15) = 69,928$, $p < .001$). Nei primi anni di lavoro (1-5 anni), la distribuzione tra i gruppi appare più equilibrata, mentre con l'aumentare dell'esperienza si osserva un progressivo spostamento verso orientamenti più riflessivi (*as learning*). In particolare, oltre il 30% dei docenti con più di 20 anni di servizio appartiene a questo gruppo, a fronte del 23,8% complessivo. Questo dato può essere letto come esito di un processo di maturazione professionale: l'esperienza favorisce lo sviluppo di una maggiore attenzione alla dimensione metacognitiva e alla centralità dello studente, in linea con i principi dell'*assessment as learning*. Al contrario, le posture più orientate al *of learning* sono maggiormente diffuse nei docenti all'inizio della carriera, a conferma del radicamento dei modelli valutativi tradizionali nelle fasi iniziali del percorso professionale.

Le differenze tra gruppi ed età dei docenti risultano marcate ($\chi^2(12) = 140,801$, $p < .001$). I docenti più giovani (20-34 anni) si collocano prevalentemente nel gruppo *of learning* (63,7%), segnalando una prevalenza di un approccio valutativo certificativo. Tra i 35 e i 44 anni la distribuzione rimane relativamente bilanciata, ma già nella fascia 45-54 anni aumenta sensibilmente la presenza dei docenti nell'orientamento *as learning* (27,1%). Questo andamento trova ulteriore conferma tra i 55-64 anni (30,3%), a testimonianza di un progressivo spostamento verso pratiche valutative più partecipative e trasformative con l'avanzare dell'età e dell'esperienza professionale.

Il questionario ha rilevato la varietà di prove di verifica adottate dai docenti, evidenziando, attraverso l'Anova univariata, differenze statisticamente significative in relazione alla postura valutativa assunta. In linea con gli assunti dell'*assessment of learning*, i docenti che si collocano in questo gruppo tendono a privilegiare strumenti a prevalente funzione sommativa e certificativa, quali relazioni scritte individuali, prove costruite dal docente, prove scritte di uso comune e test proposti dai libri di testo. Al contrario, i docenti che si collocano nella prospettiva dell'*assessment for learning* ricorrono più frequentemente a modalità valutative orientate al monitoraggio formativo e al sostegno dei processi di apprendimento, come le interrogazioni individuali non programmate e le prove reperite in rete. I docenti orientati all'*assessment as*

learning risultano invece maggiormente inclini a pratiche coerenti con un approccio riflessivo e metacognitivo. In questo quadro si collocano la valutazione tra pari, l'autovalutazione, le relazioni di gruppo, le discussioni in classe e le prove di laboratorio in gruppo, tutte pratiche che sollecitano il coinvolgimento attivo e la costruzione condivisa del significato. Per altre tipologie di prove – come le interrogazioni programmate individuali, i test a scelta multipla, le domande vero/falso, i compiti a casa e le prove autentiche – non emergono differenze statisticamente significative tra i gruppi. Questo dato può essere interpretato come segnale di una trasversalità di tali strumenti, che tendono a essere adattati indipendentemente dalla postura valutativa.

La tavola di contingenza tra questi gruppi e la partecipazione ad attività formative sulla valutazione mostra una distribuzione significativamente differente ($\chi^2(3) = 33,085$, $p < .001$). In tutti i gruppi prevale la quota di soggetti che non hanno preso parte a iniziative di formazione specifiche, in linea con l'andamento generale del campione complessivo. Tuttavia, nel gruppo *as learning* si osserva un maggiore equilibrio: il 41,4% dei partecipanti dichiara infatti di aver seguito attività formative, a fronte del 31,3% nel gruppo non classificabile, del 37,2% negli *of learning* e del 38,1% nei *for learning*.

Rispetto alle diverse tipologie di corsi di formazione sulla valutazione, la Tab. 2 mostra come si distribuiscono i diversi gruppi.

Tab. 2: *Formazione sulla valutazione e posture valutative*

	<i>of learning</i>	<i>for learning</i>	<i>as learning</i>
Attività di studio e ricerca per aggiornamento individuale	26,3%	25,3%	23,4%
Corsi teorico-pratici organizzati da Università o Enti di formazione	28,3%	26,8%	26,5%
Corsi teorico-pratici organizzati da Ministero, USR, ecc.	15,7%	16,4%	16,9%
Seminari interni alla scuola di servizio	29,7%	31,5%	33,2%

I dati mostrano che i seminari interni alla scuola di servizio rappresentano l'attività con la più alta percentuale di partecipazione tra i docenti che adottano le posture *for learning* (31,5%) e *as learning* (33,2%). Tali seminari possono favorire la riflessione critica sulla pratica didattica e valutativa, e l'ambiente collaborativo tipico della formazione interna sembra sostenere l'evoluzione delle competenze valutative verso modelli più complessi e trasformativi.

Al contrario, i corsi teorico-pratici organizzati da università o enti di formazione mostrano una prevalenza di adesione da parte dei docenti con una postura *of learning* (28,3%). Questi corsi, generalmente più formali, tendono a focalizzarsi sull'acquisizione di strumenti di misurazione standardizzati, aspetti centrali per la valutazione sommativa; i docenti orientati a questa concezione possono percepire i corsi esterni come occasioni importanti per acquisire titoli o competenze formalmente riconosciute. Tuttavia, anche in questa categoria le percentuali relative alle posture *for learning* (26,8%) e *as learning* (26,5%) rimangono elevate, suggerendo che gli enti esterni svolgono comunque un ruolo rilevante in relazione alla formazione continua.

I corsi teorico-pratici organizzati da Ministero e USR registrano il tasso di partecipazione più basso in tutti i gruppi, indicando che i modelli di formazione gestiti a livello istituzionale possono avere difficoltà a intercettare l'interesse e le esigenze dei docenti relativamente alla valutazione, indipendentemente dalla postura valutativa.

3. Una prima riflessione sui dati raccolti

Questo studio ha consentito di esplorare le posture valutative del personale docente, evidenziando la persistenza di modelli certificativi e sommativi, ma anche la progressiva diffusione di approcci formativi e riflessivi, in particolare nella scuola dell'Infanzia e Primaria e tra i docenti più esperti. Le analisi condotte mostrano come concezioni della valutazione siano strettamente intrecciate con le forme di feedback adot-

tate, a conferma della complessità dell'*assessment literacy* (Xu, Brown, 2016; Pastore, 2023; Konadu, 2025; Pastore *et alii*, 2025).

Un primo elemento che emerge dai risultati riguarda la formazione. La partecipazione a corsi di aggiornamento specifici sulla valutazione risulta ancora limitata e i percorsi più diffusi sembrano poco incisivi nel modificare concezioni tradizionali. L'approccio alla formazione degli insegnanti, basato su un'impostazione sommativa e certificativa ancora dominante nei contesti accademici, ha influenzato profondamente le concezioni e le pratiche degli insegnanti nel campo della valutazione (Pastore, Manuti, Scardigno, 2019) e contribuito a consolidare posture tradizionali, lasciando poco spazio alla dimensione formativa e trasformativa, sebbene nella scuola primaria si registrino segnali di maggiore apertura a modelli orientati al processo. Come sottolinea Benvenuto (2023), le ricorrenti "emergenze" nei percorsi formativi – discontinuità, scarsa integrazione tra teoria e pratica e marginalità della valutazione nella formazione iniziale – restano fattori critici che ostacolano lo sviluppo di modelli realmente formativi.

Un secondo elemento riguarda lo sviluppo professionale lungo l'arco della carriera: se da un lato i docenti più giovani tendono a collocarsi in posture maggiormente legate all'*assessment of learning*, dall'altro l'esperienza sembra favorire un progressivo spostamento verso modelli più riflessivi e trasformativi (De Vries *et alii*, 2022; Van Orman, Gotch, Carboneau, 2025). Ciò conferma il valore della maturazione professionale ma evidenzia anche l'urgenza di interventi mirati nei primi anni di insegnamento (Rasooli, DeLuca, Cheng, 2023) per sostenere precocemente il passaggio a pratiche valutative capaci di promuovere autonomia, autoregolazione e costruzione condivisa di significato negli studenti.

Infine, lo studio presenta implicazioni rilevanti in almeno due direzioni distinte: sul piano della ricerca, appare necessario approfondire attraverso studi longitudinali e comparativi l'evoluzione dell'*assessment literacy* nei diversi contesti, indagando i fattori che ne favoriscono lo sviluppo. Sul piano istituzionale, i risultati suggeriscono l'urgenza di ridefinire i contenuti della formazione docenti in chiave valutativa, sensibilizzando il personale scolastico alle potenzialità formative e metacognitive della valutazione, fin dalla formazione iniziale (William, 2011; Gratani *et alii*, 2023; Magaji, 2025). Una formazione efficace non dovrebbe limitarsi all'acquisizione di strumenti tecnici, ma promuovere un *habitus* professionale riflessivo, capace di integrare consapevolezza critica rispetto alle implicazioni teoriche e pedagogiche delle scelte valutative. Gli approcci più promettenti sono quelli contestualizzati e collaborativi – come seminari interni, laboratori e comunità di pratica – capaci di sostenere l'evoluzione delle competenze verso prospettive *for learning* e *as learning*.

In conclusione, rafforzare le competenze valutative dei docenti e promuovere pratiche formative consapevoli rappresenta un passaggio essenziale per sostenere l'evoluzione della professionalità docente e consolidare una cultura valutativa realmente formativa e trasformativa.

Riferimenti bibliografici

- Adie L., Stobart G., Cumming J. (2020). The construction of the teacher as expert assessor. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(4): 436-453.
- Benvenuto G. (2023). Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: Le emergenze dalla ricerca per la formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42): 14-24.
- Black P., William D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1): 5-31.
- Brown T.D., Barnes M., Fineftfer-Rosenbluh I. (2024). Teacher perspectives and experiences of assessment literacy in Victorian junior secondary schools. *Australian Journal of Education*, 68(1): 5-22.
- De Vries J.A. *et alii* (2022). The impact on student achievement of an assessment for learning teacher professional development program. *Studies in Educational Evaluation*, 74: 101184.
- Earl L.M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ellerani P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *Formazione & insegnamento*, 14(3): 117-133.
- Ferrari S., Messina S. (2021). Pratiche di assessment: Un questionario per sviluppare la literacy dei docenti. In P. Lucisano (ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione* (pp. 599-614). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Galliani L. (2015). *L'agire valutativo: Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Gragnaniello D. (2025). Developing assessment expertise: a study of current teachers' conceptions of assessment to inform university-level teacher education. *Pedagogia oggi*, 23(1): 201-206.
- Gratani F. et alii (2023). Rethinking assessment practices in schools: a research training pathway to foster assessment as learning. *Education Sciences & Society*, 1: 81-99.
- Harlen W. (2007). *Assessment of learning*. Sage Publications.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112.
- Konadu B.O. (2025). Pre-Service Teachers' Understanding and Perceptions Toward Assessment Literacy: A Systematic Review. *Psycho-Educational Research Reviews*, 14(1): 24-34.
- Magaji A. (2025). Exploring trainee science teachers' assessment as learning (AaL) and assessment for learning (AfL) practices in a teacher training program. *International Journal of Instruction*, 18(1): 111-130.
- Pastore S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8: 217167.
- Pastore S., Manuti A., Scardigno A. F. (2019). Formative assessment and teaching practice: the point of view of Italian teachers. *European Journal of Teacher Education*, 42(3): 359-374.
- Pastore S. et alii (2025). Preparing assessment literate teachers: A cross-national trend analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 86:101485.
- Rasooli A., DeLuca C., Cheng L. (2023). Beginning teacher candidates' approaches to grading and assessment conceptions - implications for teacher education in assessment. *Educational Research for Policy and Practice*, 22(1): 63-90.
- Ravioli P., Rondonotti M. (2025). Le pratiche valutative nella percezione dei docenti. In M. Parricchi, P. Malavasi (eds.), *Educazione Territori Natura. Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale* (pp. 545-550). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Schellekens L. H. et alii (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71: 101094.
- Tammaro R., Gragnaniello D. (2024). Le concezioni valutative dei docenti in-service e le implicazioni per la formazione continua. *Lifelong Lifewide Learning*, 22(45): 353-369.
- Torrance D., Forde C. (2017). Redefining what it means to be a teacher through professional standards: Implications for continuing teacher education. *European journal of teacher education*, 40(1): 110-126.
- Trinchero R. (2023). Assessment as learning in università: Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia oggi*, 21(1): 108-117.
- van den Berg R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, 72(4): 577-625.
- Van Orman D.S., Gotch C.M., Carbonneau K.J. (2025). Preparing teacher candidates to assess for learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 95(3): 427-463.
- Wilim D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Xu Y., Brown G.T.L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58: 149-162.
- Yan Z., Yang L. (eds.) (2021). *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement*. London: Routledge.
- Yan Z. et alii (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3): 228-260.
- Zeng W. et alii (2018). Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning - a critical review of literature. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(3): 211-250.

Emergenze didattiche tra Italia e Sierra Leone: ripensare la scuola di fronte a crisi e trasformazioni

Educational emergencies between Italy and Sierra Leone: rethinking school in the face of crises and transformations*

Anna Chiara A. Mastropasqua

Adjunct Professor of Experimental Pedagogy, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova, annachiara.mastropasqua@unipd.it

Emilia Restiglian

Associate Professor of Experimental Pedagogy, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova, emilia.restiglian@unipd.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Mastropasqua A.C.A., Restiglian E. (2025). Educational emergencies between Italy and Sierra Leone: rethinking school in the face of crises and transformations. *Pedagogia oggi*, 23(2), 234-241. <https://doi.org/10.7346/PO-022025-28>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-022025-28>

ABSTRACT

The dynamics of emergency that permeate the social fabric daily also redefine the meaning and function of schooling. Building on this awareness, this research aims to explore the meaning and educational potential of emergency within a transformative perspective, that is no longer (or not merely) alarmist. The research, designed according to a qualitative and ethnographic framework, involved 40 primary school teachers working in eight public schools located in different contexts in the cities of Rome (Italy) and Freetown (Sierra Leone). The findings confirm the importance of a new approach to emergency, which, acting primarily in the context of teacher education, enables a different interpretation of contingencies, allowing them to be seen no longer solely as obstacles, but as opportunities to rethink pedagogical action by valuing dialogue, critical reflection, and conscientization. The data collected, interpreted through an interpretative-phenomenological lens, also provide insights from an intercultural perspective.

Le dinamiche emergenziali che quotidianamente attraversano il tessuto sociale ridefiniscono il senso e la funzione della scuola. Partendo da questa consapevolezza, la presente ricerca si propone di esplorare il significato e il potenziale educativo dell'emergenza in una prospettiva trasformativa, non più (o non soltanto) allarmista. La ricerca, sviluppata secondo un disegno qualitativo-etnografico, ha coinvolto 40 insegnanti di scuola primaria operanti in otto scuole pubbliche situate in contesti differenti delle città di Roma (Italia) e Freetown (Sierra Leone). I risultati ottenuti confermano la pertinenza di un nuovo approccio all'emergenza che, agendo soprattutto nell'ambito della formazione degli insegnanti, consente di orientare verso una diversa interpretazione delle contingenze, non più soltanto come ostacoli, ma come opportunità per ripensare l'azione pedagogica, valorizzando dialogo, riflessione critica e coscientizzazione. I dati raccolti, interpretati secondo una prospettiva fenomenologico-interpretativa, offrono inoltre spunti di riflessione in chiave interculturale.

Keywords: education in emergencies, teacher training, primary school, intercultural research, ethnographic research

Parole chiave: educazione in emergenza, formazione docenti, scuola primaria, ricerca interculturale, ricerca etnografica

Received: September 29, 2025

Accepted: November 5, 2025

Published: December 30, 2025

* Parte delle riflessioni teoriche sviluppate in questo contributo costituisce la base della presentazione della ricerca al Convegno nazionale SIPED tenutosi presso l'Università di Parma nel giugno 2025, a cui è seguita una pubblicazione negli Atti del Convegno. Quest'ultima, di taglio maggiormente sintetico, non approfondisce in modo puntuale i risultati empirici qui pubblicati, proponendo invece una rielaborazione più ampia.

Corresponding Author:

Anna Chiara A. Mastropasqua, annachiara.mastropasqua@unipd.it

Introduzione

La scuola è sempre più chiamata a confrontarsi con scenari di crisi globale: emergenze sanitarie, conflitti armati, disastri ambientali e instabilità economiche stanno ridefinendo il senso stesso dell'insegnare e dell'apprendere. Le politiche educative internazionali – dal quadro dell'UNESCO sull'*Education for Sustainable Development* (UNESCO, 2014) ai rapporti dell'UNICEF su *Education in Emergencies and Post-Crisis Transition* (UNICEF, 2011) – insistono sulla necessità di rafforzare la resilienza dei sistemi scolastici, intesa non solo come capacità di garantire continuità didattica durante le crisi, ma anche come opportunità di trasformazione e rigenerazione sociale. Allo stesso modo, l'*Education in Emergencies Project Mapping Report* della Commissione Europea (European Commission, 2020) invita a superare interventi esclusivamente temporanei per promuovere politiche strutturali in grado di consolidare stabilmente il diritto all'apprendimento, sostenere il benessere psicosociale degli studenti e ridurre le disuguaglianze amplificate dalle emergenze.

In questa prospettiva, la scuola non può più essere concepita come luogo isolato dalle tensioni del mondo, ma come laboratorio di resilienza collettiva, presidio di democrazia e spazio generativo di solidarietà e coesione. La resilienza, intesa come capacità di anticipare e trasformare le crisi in occasioni formative, diventa un obiettivo educativo globale: non solo competenza individuale, ma qualità sistemica capace di integrare inclusione, giustizia sociale e diritto allo studio in ogni circostanza.

Essendo, dunque, la scuola uno spazio criticamente esposto alle conseguenze di emergenze visibili e latenti, è fondamentale avviare una riflessione che aiuti a reinterpretare tali eventi per trasformarli in occasioni di apprendimento (Isidori, Vaccarelli, 2013). Non si deve confondere l'esito dell'emergenza – catastrofe, disastro o incidente – con la sua sola natura, trascurando il processo trasformativo che può seguirne. L'etimologia stessa di emergenza, dal latino *ex-mergere* (“uscire fuori dall'acqua, spiccare”), richiama una dimensione generativa: ciò che emerge era già presente in forma latente, pronto a divenire visibile. L'emergenza va dunque letta non solo come evento improvviso e destabilizzante, con effetti temporanei o permanenti, ma come dimensione strutturale che attraversa i sistemi educativi e ne plasma l'evoluzione.

Cruciale è la risposta sistemica durante tutte le fasi del processo emergenziale. Le condizioni di sicurezza e le misure per raggiungere nuovi equilibri rappresentano un aspetto spesso trascurato, ma decisivo. Come osserva Vaccarelli (in Paiano, 2023, p. 9), la reattività del sistema è “volta a ripristinare, nel breve periodo, le condizioni di sicurezza e, nel medio e lungo periodo, le condizioni per raggiungere nuovi equilibri, affinché gli effetti delle emergenze possano non cronicizzarsi ma, al contrario, possano liberare la loro rilevante carica generativa.” L'emergenza si configura così come un caleidoscopio complesso e polisemico, che comprende dimensioni psichiche, sociali e funzionali (Isidori, Vaccarelli, 2013).

Se, da un lato, nell'accadimento emergenziale l'ordine quotidiano viene infranto e l'inatteso diventa reale, dall'altro sono gli stessi soggetti e le comunità colpiti a possedere la forza trasformativa. Si pensi, ad esempio, agli insegnanti durante la pandemia da Covid-19: nonostante le difficoltà, molti hanno ricostruito la didattica, trasformandone modalità e strumenti e trovando strategie creative per mantenere il coinvolgimento e il benessere emotivo degli studenti, dimostrando una straordinaria resilienza (Çetiner, Levent, 2024).

I risultati della ricerca qualitativo-etnografica qui presentata, che ha coinvolto 40 insegnanti di scuola primaria in Italia e in Sierra Leone, confermano questa prospettiva: oltre il disastro immediato, emergono processi di ridefinizione e adattamento che rivelano la possibilità di trasformare l'emergenza in apprendimento. L'approccio interculturale, sviluppato tra due paesi geograficamente e culturalmente lontani, consente di ampliare ulteriormente lo sguardo su significati, pratiche e culture dell'insegnamento e dell'apprendimento nei contesti di crisi.

1. Riferimenti teorici: dialogare su emergenza e resistenza

Il tentativo di modificare la visione dell'emergenza da evento improvviso e destabilizzante a risposta tempestiva che mira a contenerne gli effetti e a ri-orientare individui e sistemi verso un nuovo equilibrio (Isidori, Vaccarelli, 2013), ci permette innanzitutto di rivalutare il potenziale dell'azione educativa che,

comportando di per sé stessa un rischio (Biesta, 2012; 2016), è portatrice di un potenziale trasformativo e resiliente. Questo permette di educare tutta la comunità scolastica all'esposizione all'imprevisto, in quanto incontro tra esseri umani in una società sempre in trasformazione, e alle possibili competenze in termini di risposta, in quello che Morin (1993) definiva essere il paradigma della complessità. La difficoltà di rinascere, di ricostruire e di ripristinare l'equilibrio conseguentemente all'accadimento emergenziale è un processo lento, non uniforme, che richiede capacità multiple e interdisciplinari, in grado di seguire le diverse fasi dell'emergenza, accompagnare i processi e monitorare i bisogni del contesto (Paiano, 2023). La prospettiva che, in questo senso, la letteratura ritiene essere efficace è quella dell'organizzazione di interventi educativi non sporadici e superficiali, quanto più un lavoro pedagogico, educativo e di formazione orientato alla ri-lettura dell'emergenza stessa, ancor prima che quest'ultima travolga individui, collettività e sistemi. Questa visione sottolinea chiaramente l'opportunità di riprogettazione che la crisi porta con sé ed evidenzia il valore di un lavoro educativo che, strutturandosi *nell'emergenza*, permette ad educatori e insegnanti di sviluppare risorse e competenze resilienti di progettazione e ri-progettazione utili in quello stesso momento e nel futuro, nell'ottica generativa della crescita post-traumatica (Calhoun, Tedeschi, 1999).

L'aspetto cruciale riguarda l'imparare a stare nell'imprevisto, nella convinzione che ogni situazione instabile guarda al cambiamento e deve pertanto essere abbracciata come possibilità trasformativa. D'altro canto, la pedagogia critica (Freire, 1975) ci dice che educare significa promuovere coscientizzazione, dialogo e capacità di agire sul reale, rendendo i soggetti, sia educante che educato, consapevoli della propria potenzialità creativa in un sistema in continuo cambiamento. Il binomio educazione-emergenza non si riduce, infatti, al singolo accadimento traumatico o critico, ma diviene un fatto continuo nel tempo e che permane anche in tutta la, talvolta lunga, fase post-emergenza.

A fornire un modello educativo chiaro e adattabile di questa visione generativa di cambiamento dell'emergenza e della resistenza dei soggetti protagonisti del cambiamento post-traumatico è Traverso (2018). Il suo lavoro di studio e di ricerca ha infatti permesso di operare all'interno di un paradigma trasformativo dell'emergenza, che, come visivamente illustrato dalla figura che segue (Fig. 1), aiuta a ripensare la situazione di vulnerabilità e intende l'emergenza non solo come evento destabilizzante, ma nella sua reinterpretazione come occasione di innovazione educativa.

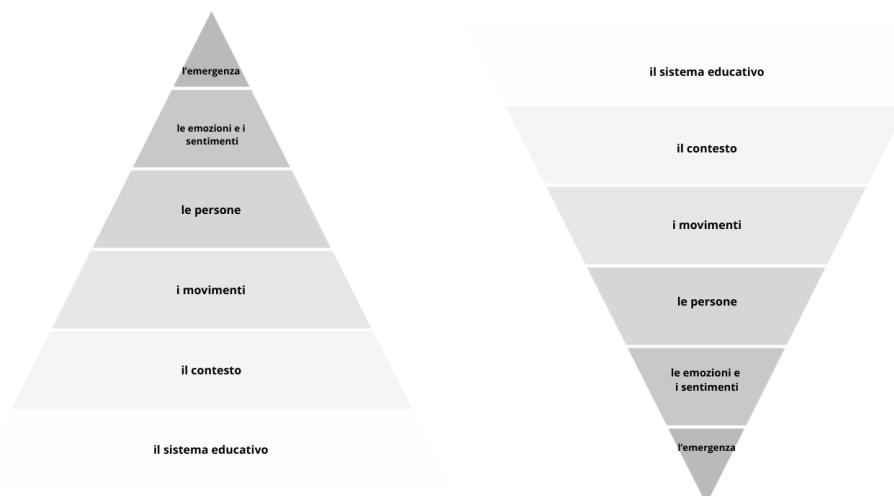


Fig. 1: Modelli allarmista (a sinistra) e trasformativo (a destra), rielaborazione grafica a partire da Traverso, 2018

Il modello allarmista, per molti di noi maggiormente familiare perché solitamente applicato nelle situazioni scolastiche e di vita, concepisce l'emergenza come evento imprevedibile, incontrollabile e violento, che genera allerta e le cui conseguenze hanno ripercussioni in tutte le dinamiche contestuali: dalle azioni alle emozioni dei soggetti, fino alla risposta sistemica. In questo caso l'educazione agisce principalmente per contenere i danni e ripristinare l'equilibrio, con scarsa attenzione alla riflessione critica o alla trasformazione del contesto. L'emergenza è dunque considerata come esterna e imprevedibile, un accadimento che viene subito senza comprensione, attraverso un approccio prevalentemente difensivo, caratterizzato

da azioni procedurali affrettate e scarsa riflessione. Al contrario, il modello trasformativo dell'emergenza mette in luce un significato nuovo all'evento traumatico: un terreno fertile e generativo di cambiamento, innovazione, nuove possibilità e trasformazioni. L'emergenza diviene così in qualche modo prevedibile e se ne possono influenzare i connotati, trasformarla e interpretarla come stimolo formativo. L'aspetto sicuramente interessante del modello trasformativo è la sua adattabilità a molteplici situazioni. Le situazioni emergenziali sono infatti fluide, i contesti dinamici e alto il rischio di introdurre elementi destabilizzanti (Sbattella, 2009), ed il modello trasformativo di Traverso (2018) sembra riuscire ad adattarsi a qualsiasi situazione ed evento, proprio perché agisce sulla generatività di pensiero umano, molto più che sulla prescrittività di azioni da compiere.

Il soggetto agisce non solo sugli effetti, ma anche sulle cause dell'emergenza stessa, in un approccio educativo proattivo che vede la messa in atto di nuove pratiche, nuovi significati e nuove riflessioni: non è più l'emergenza a governare emozioni, contesti e azioni, ma il sistema scuola e l'intenzionalità dei singoli e del gruppo a prevedere e reagire alle situazioni emergenziali, in ottica trasformativa (Traverso, 2018), dell'esistenza individuale e collettiva (Paiano, 2023).

Dal modello trasformativo, che si è cercato di applicare empiricamente nel disegno di ricerca e nell'analisi dei dati, emerge un approccio che, da un lato, identifica l'emergenza come una novità che irrompe con tutto il suo impensato potenziale trasformativo e, dall'altro, attribuisce alla scuola un ruolo che ne supera la mera reattività e ne riconosce il presidio di umanità e resistenza civile (Milani, 2021).

2. Il disegno di ricerca

La ricerca si colloca nell'alveo dell'educazione comparata (Vexliard, 1967; Bray, Adamson, Mason, 2009), e si basa sui fondamenti della ricerca etnografica (Pole, Morrison, 2003). È stata realizzata in due contesti geografici per molti aspetti differenti: Roma (Italia) e Freetown (Sierra Leone), con l'intenzione, nel confronto tra due realtà per alcuni aspetti lontane, di costruire uno scenario nuovo nel processo di identificazione del significato di emergenza e delle potenzialità di azione dei soggetti parte del contesto.

Si ritiene, infatti, che sia proprio nel confronto con chi opera in modo differente che può nascere una nuova visione, nuove riflessioni e nuove modalità di azione, poiché è sempre attraverso l'incontro con l'alterità che il soggetto educativo può ridefinire se stesso, accettando prima di tutto di essere trasformato dal diverso (Meirieu, 2014). Il principale desiderio con cui è nata la ricerca è quello di contribuire alla riduzione dello iato tra le esperienze emergenziali che la scuola è spesso costretta a subire e le competenze professionali in risposta alle situazioni critiche degli insegnanti. Il macro-obiettivo di ricerca è duplice: da un lato, esplorare la qualità della formazione degli insegnanti in risposta a situazioni emergenziali, con particolare attenzione alle competenze gestionali; dall'altro, esplorare le politiche, i significati, le pratiche e le culture dell'insegnamento e apprendimento in contesti di crisi, per contribuire al ripensamento del paradigma emergenziale da prospettiva allarmista a prospettiva trasformativa, in linea con quello che Traverso (2018) riteneva essere un modello efficace di gestione dell'emergenza educativa. Nei paragrafi che seguono andremo ad approfondire il secondo dei due obiettivi, riguardante la parte empirica della ricerca, fase nella quale sono stati raccolti i dati che hanno contribuito maggiormente allo scopo primario della ricerca.

Il campione raggiunto è di 40 insegnanti di scuola primaria (20 in Italia, 20 in Sierra Leone), in servizio presso 8 scuole primarie statali differenti (4 in Italia, 4 in Sierra Leone). Le scuole sono state selezionate sulla base del contesto socio-culturale ed economico di riferimento, così da differenziare le prospettive dei soggetti coinvolti, tra i quali vi è anche un numero di insegnanti donne e uomini proporzionale al contesto di riferimento. In particolare, nella città di Roma sono state coinvolte 4 scuole, una per zona: centro storico, periferia del centro storico, periferia interna al raccordo anulare che racchiude la città, periferia esterna al raccordo anulare. Per quanto riguarda la città di Freetown, parte del distretto ovest della Sierra Leone, sono state invece selezionate 4 scuole, una per ciascuna delle aree principali: Central (I, II), East End, West End. In Italia sono state intervistate 16 insegnanti donne e 4 insegnanti uomini, in Sierra Leone sono state intervistate 12 insegnanti donne e 8 insegnanti uomini. Le interviste hanno avuto una durata di 45-60 minuti.

I partecipanti alla ricerca sono stati coinvolti mediante osservazioni partecipate delle dinamiche di classe

e interviste semi-strutturate¹ costruite su 4 aree tematiche individuate a partire dal modello elaborato da Traverso (2018): significati di emergenza, emozioni e sentimenti scaturiti dall'emergenza, pratiche educative in risposta all'emergenza, ruolo del sistema scuola. L'analisi dei dati raccolti è stata realizzata tenendo conto della prospettiva interpretativo-fenomenologica (Smith, Flowers, Larkin, 2009) e con il supporto del software per l'analisi qualitativa Atlas.ti che ha permesso di operare sui dati testuali mediante codificazione e categorizzazione, creazione di nuclei tematici e analisi di frequenze e co-occorrenze significative.

3. Risultati di ricerca: un confronto interculturale

L'analisi tematica di contenuto sui dati raccolti mediante osservazioni partecipate e interviste ha consentito di sviluppare una discussione articolata attorno a quattro dimensioni per ciascuna delle due realtà coinvolte nella ricerca. In particolare, facendo riferimento al modello elaborato da Traverso (2018) e alle aree tematiche che hanno guidato le interviste – significati di emergenza, emozioni e sentimenti legati all'emergenza, pratiche educative di risposta degli insegnanti e ruolo del sistema scuola – sono stati individuati codici specifici, poi ricondotti a macro-categorie sulla base della frequenza relativa delle occorrenze, dalle quali è stato possibile elaborare significati condivisi e costruire un confronto tra i due contesti.

3.1 *La prospettiva degli insegnanti delle scuole italiane*

I nuclei tematici individuati a partire dalla codificazione relativa ai significati attribuiti all'emergenza da parte delle docenti e dei docenti delle scuole primarie italiane sono in totale 11, a ciascuno dei quali fanno riferimento 3 o più sotto-codici. Nei dati raccolti in riferimento al contesto italiano, i docenti descrivono una condizione di emergenza continua. Quest'ultima appare quindi non come evento eccezionale, ma come condizione strutturale, sistematica, permanente e talvolta invisibile. Essa si manifesta in una crisi del modello scolastico, che coinvolge diversi livelli: le relazioni educative e affettive, i comportamenti e la salute psichica degli studenti, la disconnessione tra scuola e sistema sociale e istituzionale. A queste si aggiungono la crisi dell'inclusione, l'emergenza educativa e valoriale, e gli effetti della sovraesposizione tecnologica e in generale dell'iperstimolazione, che generano nuove forme di vulnerabilità. Anche gli insegnanti vivono condizioni di solitudine professionale e burnout, aggravate da una diffusa povertà educativa e culturale e da una fragilità strutturale e architettonica degli edifici scolastici. In sintesi, la scuola italiana si trova in uno stato di emergenza continua, che investe contemporaneamente piani pedagogici, relazionali, culturali e materiali.

Per quanto concerne le emozioni, i nuclei tematici individuati sono 9, per ciascuno dei quali i sotto-codici sono 2 o più. Il vissuto degli insegnanti italiani intervistati evidenzia un forte sovraccarico emotivo, segnato da ansia, senso di colpa, inadeguatezza e smarrimento identitario, che si accompagna a stanchezza, solitudine professionale, rabbia e inefficacia percepita. Accanto a queste fragilità emergono però anche empatia, dedizione educativa, preoccupazione costante per i bambini e una significativa capacità di resilienza, che permette di mantenere equilibrio e continuità nell'azione educativa. Vi sono dunque due polarità emotive e l'esperienza docente oscilla tra dedizione e impotenza, resilienza e stanchezza, passione e rabbia.

Per quanto concerne le pratiche in risposta alle situazioni emergenziali, queste sono riassunte in 10 nuclei tematici, a ciascuno dei quali corrispondono 3 o più sotto-codici. L'insegnante efficace si distingue per cura, consapevolezza e responsabilità educativa, accompagnate da formazione continua, adattabilità e flessibilità nell'azione. Centrale è la capacità di ascolto, l'empatia, l'osservazione e costruzione di relazioni, insieme al lavoro di squadra e all'alleanza con le famiglie, e il lavoro di individualizzazione e personalizza-

1 Tutti i partecipanti hanno fornito consenso informato alla partecipazione e all'uso dei dati a fini scientifici. Le interviste sono state anonimizzate e i dati trattati nel rispetto della normativa europea sulla protezione dei dati personali (Regolamento UE 2016/679 – GDPR).

zione della didattica. La professionalità si esprime in sperimentazione didattica, regolazione emotiva, cura dell'identità professionale e visione preventiva.

Infine, dal punto di vista degli insegnanti italiani un sistema scolastico efficace di fronte all'emergenza trova riferimento in 9 nuclei tematici, per ciascuno dei quali è possibile individuare 3 o più sotto-codici. I docenti e le docenti ipotizzano una riforma strutturale che tenga conto di una visione sistemica, che investa sul benessere psico-fisico dei docenti e su una formazione strutturata iniziale e in servizio. Fondamentali sono la partecipazione bottom-up e l'ascolto delle voci della scuola, insieme al recupero della dimensione comunitaria e relazionale. Altre priorità riguardano il riconoscimento professionale e la dignità del ruolo docente, la semplificazione burocratica, la progettualità educativa centrata su emozioni e inclusione e una più solida transizione scuola-università, capace di garantire accesso qualificato e continuità alla professione.

3.2 La prospettiva degli insegnanti delle scuole sierraleonesi

Dall'analisi dei dati raccolti nei contesti scolastici della Sierra Leone sono emersi 8 nuclei tematici a ciascuno dei quali si riferiscono 2 o più sotto-codici. L'emergenza scolastica è percepita, dal punto di vista dei docenti intervistati, come condizione permanente, fortemente legata a carenze materiali e infrastrutturali e alla diffusa povertà che incide sulla vita quotidiana delle comunità. A queste si intrecciano difficoltà professionali degli insegnanti, spesso non adeguatamente formati, criticità sanitarie e assistenziali, insieme a complesse emergenze educative e pedagogiche. Non mancano le fragilità relazionali e sociali, aggravate dall'assenza di un adeguato supporto istituzionale, mentre le tensioni psicologiche e motivazionali riflettono il peso di un lavoro educativo svolto in condizioni precarie ma di vitale importanza per la sopravvivenza del sistema scolastico.

Le emozioni correlate alle emergenze ed emerse dal dialogo con gli insegnanti delle scuole della Sierra Leone sono state identificate in 11 nuclei tematici a ciascuno dei quali si riferiscono 2 o più sotto-codici. Le emozioni maggiormente espresse sono frustrazione e tristezza, spesso rivolte alle istituzioni e alle famiglie, ma al tempo stesso un profondo senso di responsabilità educativa e morale. Il loro vissuto sembra essere segnato da un'ambivalenza emotiva, sospesa tra speranza e sconforto, ma anche senso di missione e resilienza. Emergono inoltre determinazione, spirito di sacrificio e impegno collettivo per valorizzare la scuola e il suo operato, insieme a un'intensa empatia verso gli studenti, alle loro situazioni di vita e futuro loro e del paese, che spesso preoccupa. L'identità docente, missione e vocazione, è rafforzata dall'orgoglio per le vittorie quotidiane sia degli alunni che della scuola stessa, che danno significato al percorso didattico, educativo e di apprendimento.

Per quanto riguarda le pratiche dell'insegnante in risposta alle situazioni emergenziali, sono stati individuati 10 nuclei tematici, per ciascuno dei quali sono stati individuati 3 o più sotto-codici. Di fronte a condizioni estremamente difficili, i docenti della Sierra Leone mettono in atto reazioni immediate, spesso senza protocolli definiti. Offrono supporto diretto agli studenti, talvolta economico o materiale, e ricorrono a una didattica adattata e creativa. Fondamentali risultano la formazione continua, il rafforzamento delle relazioni con le famiglie e il sostegno psico-sociale. Gli insegnanti si fanno carico anche della gestione delle emergenze sanitarie degli alunni, promuovono la collaborazione tra colleghi e la costituzione di una leadership interna, fino ad assumere un ruolo di attivismo e *advocacy* istituzionale. In questo contesto, la loro professionalità si configura come un vero e proprio impegno civico e comunitario, in cui la scuola diventa presidio di resilienza e solidarietà.

Infine, un sistema scolastico efficace, secondo la prospettiva degli insegnanti sierraleonesi, si individua in 8 nuclei tematici, a cui si riferiscono 2 o più sotto-codici. L'efficacia del sistema si fonda innanzitutto su interventi concreti come il programma alimentare scolastico, il pagamento regolare degli stipendi e il riconoscimento professionale degli insegnanti, insieme alla fornitura costante di materiali didattici e agli investimenti infrastrutturali. A ciò si affiancano la formazione continua e l'aggiornamento del personale, l'ascolto attivo e il coinvolgimento degli insegnanti, nonché il rafforzamento del rapporto con le famiglie e i programmi di sostegno comunitario. Infine, supervisione, controllo e garanzia di qualità educativa appaiono essenziali per costruire un sistema scolastico capace di rispondere con dignità e resilienza alle emergenze.

3.3 Prospettive di confronto e insegnamenti reciproci

Le quattro dimensioni, lette in parallelo, consentono di delineare alcune prospettive di confronto interculturale. I dati raccolti nei due contesti confermano, in maniera trasversale, che gli avvenimenti emergenziali sono parte integrante del funzionamento scolastico e non solo un evento improvviso. In Italia, l'emergenza si manifesta soprattutto sul piano affettivo e relazionale, nella sfiducia verso le istituzioni e nella frattura tra scuola e sistema sociale. In Sierra Leone, invece, la criticità è più concreta e strutturale, determinata dalla carenza di materiali, stipendi, infrastrutture e servizi essenziali.

La condizione degli insegnanti, rispetto alla quale i due contesti convergono nel mostrare come il lavoro quotidiano degli stessi sia il primo presidio di resilienza e resistenza, riflette questa differenza. In Italia prevale il burnout di natura relazionale e burocratica, accompagnato da un forte senso di ansia, stress, abbandono e da un costante bisogno di riconoscimento; in Sierra Leone, pur operando in condizioni estremamente precarie e spesso senza retribuzione regolare, i docenti rivelano una straordinaria vocazione educativa, sorretta da un forte senso di missione e di solidarietà comunitaria. Nonostante le difficoltà, i docenti di entrambi i contesti attivano risorse di adattamento: cura delle relazioni, sperimentazione creativa, didattica flessibile, alleanze con le famiglie, leadership diffusa e, nel caso sierraleonese, perfino attivismo e *advocacy*. Queste pratiche non si limitano a tamponare l'emergenza, ma producono apprendimento e innovazione didattica. Inoltre, i nuclei tematici legati al sistema scuola in entrambi i paesi sottolineano che l'efficacia non può dipendere solo dall'eroismo individuale. Servono politiche strutturali: in Italia riforma organizzativa, semplificazione burocratica, continuità della formazione; in Sierra Leone finanziamenti, materiali, programmi alimentari, controllo di qualità e regolarità salariale.

Da questo confronto scaturiscono insegnamenti reciproci. Dal contesto italiano emerge, per la Sierra Leone, l'urgenza di costruire un sistema pubblico stabile e accessibile, capace di garantire stipendi regolari, percorsi di formazione solida e trasparenza amministrativa. Si evidenzia inoltre l'importanza di una didattica inclusiva e personalizzata, attenta alle differenze individuali e promotrice di pari opportunità.

La Sierra Leone, a sua volta, richiama la necessità di ritrovare la vocazione didattica e il senso civile dell'insegnare, inteso come missione educativa e comunitaria. In tale prospettiva assumono valore centrale la semplicità educativa, fondata su relazione, ascolto, dialogo e gioco, e la riscoperta della scuola come presidio umano prima ancora che come struttura organizzativa: un luogo di solidarietà, legami sociali e umani e appartenenza, più che una struttura burocratica. La semplicità educativa è evidenza che la forza della scuola non dipende solo dalle risorse materiali, ma anche dalla densità relazionale e dal senso civico condiviso.

In entrambe le realtà l'educazione si configura come spazio di resistenza e di speranza capace di sostenere le comunità, aprire prospettive di trasformazione della vulnerabilità in apprendimento e di generare coesione sociale. Da un lato, questo richiede la riscoperta della vocazione educativa e il riconoscimento del ruolo sociale dell'insegnante; dall'altro, la costruzione di un sistema scolastico basato su strutture, risorse e garanzie materiali stabili.

Centrale è, in entrambe le realtà, la formazione degli insegnanti: il compito della scuola, di fronte alle emergenze educative, non è soltanto fornire competenze utili all'inserimento economico e professionale, ma soprattutto sviluppare capacità relazionali che consentano a ciascuno di vivere consapevolmente la propria dimensione socio-affettiva e di riconoscere diritti e doveri verso la collettività (Isidori, Vaccarelli, 2013). Nel complesso, la ricerca conferma che la scuola può trasformare la crisi in occasione di cambiamento solo se le politiche e le pratiche educative riconoscono lo stesso evento critico come condizione constitutiva e investono sulla preparazione e sul benessere del corpo docente. Il dialogo interculturale tra Roma e Freetown offre una prospettiva arricchente: la solidità organizzativa dell'Italia e l'impegno comunitario che ben si legge tra le parole degli insegnanti intervistati in Sierra Leone possono integrarsi, indicando nuove strade per politiche educative globali orientate alla resilienza, alla giustizia sociale e alla rigenerazione delle pratiche didattiche.

Meirieu (2019), riprendendo un'idea già evocata da Gallerani e Casadei (2013), invita ad aprirsi a una prospettiva capace di ricomporre posizioni apparentemente inconciliabili: integrare le risposte educative con docenti che sappiano costruire progetti nuovi in un dialogo sereno, assumendo – come il Geppetto della metafora – il duplice ruolo di chi plasma e, al tempo stesso, accoglie la materia viva dell'educazione. Così si riconosce il valore della scuola e delle pratiche didattiche, intessute di dimensioni affettive, sociali, relazionali e istituzionali.

4. Conclusioni

L'analisi interpretativo-fenomenologica dei dati evidenzia che, pur nella diversità di politiche, significati, pratiche e culture, i sistemi scolastici di Italia e Sierra Leone condividono un nodo essenziale: senza insegnanti ascoltati, formati e riconosciuti, la scuola rischia di perdere la propria essenza².

La ricerca mostra come l'emergenza non sia un'eccezione, ma una condizione educativa permanente. La sfida è trasformarla da minaccia a occasione di innovazione pedagogica e di coesione sociale, recuperando il senso civile della missione educativa e restituendo dignità alla scuola pubblica.

La scuola va intesa come diritto permanente e inviolabile di ogni bambina e bambino. Proprio nelle situazioni di vulnerabilità l'insegnante è chiamato a garantire la continuità della didattica e dell'apprendimento. Come sottolinea Guerra (2002), questo diritto deve tradursi in un effettivo accesso all'apprendimento, garantito in ogni tempo, luogo e condizione. Nella capacità della scuola di resistere si esprime la sua più autentica funzione formativa e trasformativa, e l'emergenza, lungi dall'essere eccezionale, diventa quindi la quotidianità con cui la scuola deve misurarsi. Proprio in questa quotidianità l'insegnante è figura attiva, capace di trasformare il presente e di rigenerare il futuro educativo a partire dai fondamenti stessi della pedagogia critica (Freire, 1975).

Riferimenti bibliografici

- Biesta G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1): 8–21.
- Biesta G. (2016). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Bray M., Adamson B., Mason M. (eds.) (2009). *Comparative education research: Approaches and methods*. Hong Kong: University of Hong Kong Press.
- Calhoun L. G., Tedeschi R. G. (1999). *Facilitating posttraumatic growth: A clinician's guide*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Çetiner Z., Levent A. F. (2024). Teachers' opinions on teacher resilience during the COVID-19 pandemic. *International e-Journal of Educational Studies*, 8(18): 267–282. doi: 10.31458/iejes.1511677
- European Commission (2020). *Education in Emergencies: Project Mapping Report*. Brussels: European Commission.
- Freire P. (1975). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Gallerani M., Casadei R. (2013). *Le latitudini della pedagogia. Dialogo a due voci fra Occidente e Oriente*. Napoli: Loffredo.
- Guerra L. (ed.) (2002). *Educazione e tecnologie*. Azzano S. Paolo: Junior.
- Isidori M. V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: Pensa MultiMedia.
- Meirieu P. (2014). *Pedagogia: tra il dire e il fare*. Milano: FrancoAngeli.
- Meirieu P. (2019). *Une école pour l'émancipation: Libérée des nostalgies des vieux pédagogies et des séductions des modes*. Paris: ESF Éditeur (trad. it. *Una scuola per l'emancipazione: Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda*). Roma: Armando, 2020).
- Milani P. (2021). *Educazione e resilienza. Strategie educative e psicologiche per affrontare le crisi*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (1993). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Paiano A. P. (2023). *Pedagogia in emergenza. Interdisciplinarietà ed epistemologia*. Roma: Anicia.
- Pole C., Morrison M. (2003). *Ethnography for education*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Sbattella F. (2009). *Manuale di psicologia dell'emergenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Smith J. A., Flowers P., Larkin M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: SAGE.
- Traverso A. (2018). *Emergenza e progettualità educativa. Da un modello allarmista al modello trasformativo*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2014). Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) final report. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2011). *Education in Emergencies and Post-Crisis Transition: Programme guidance*. New York: UNICEF.
- Vexliard A. (1967). *Sociologie de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.

2 Si riconosce che il campione non probabilistico e circoscritto a due sole città limita la trasferibilità dei risultati. Le evidenze vanno quindi interpretate come indicazioni esplorative, utili a stimolare ulteriori ricerche su scala più ampia e comparativa.

Giombattista Amenta
Il rispetto violato.

Docenti maltrattati, studenti maltrattanti
Mondadori Università, Milano, 2025, pp. 143

Negli ultimi anni, i casi di mancanza di rispetto verso gli insegnanti da parte degli alunni italiani sono stati segnalati con crescente frequenza dai mezzi di comunicazione. In questo scenario, il volume di Giombattista Amenta si rivela uno strumento prezioso, offrendo il punto di vista di un analista transazionale e professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale all'Università di Messina. L'autore interpreta il problema con competenza, proponendo interventi concreti a breve e a lungo termine, finalizzati non solo alla soluzione delle emergenze, ma soprattutto al miglioramento della capacità del docente di essere autorevole. Un libro pensato, dunque, per restituire agli insegnanti la dignità e l'autorevolezza che meritano.

Il *leitmotiv* che attraversa il testo è l'invito a superare le apparenze per indagare le cause profonde dei comportamenti irrispettosi degli alunni e cercare soluzioni che ne sradichino le radici interiori. Come sottolinea l'autore, "un intervento educativo qualificato, infatti, non si limita a pretendere di aggiustare i guasti eliminando le spie che li segnalano. Non si accontenta, in altre parole, di agire sui comportamenti impropri per contenerli o, peggio, per eliminarli senza nemmeno comprendere quali processi, bisogni e funzioni sottendono" (p. 3). In questa prospettiva, Amenta invita anche a riflettere sul senso delle punizioni, sostenendo che "sebbene in alcuni casi sanzioni e punizioni siano dovute, appropriate e perfino legittime, è fondamentale monitorare e valutare quali esiti tendono a produrre" (*ibidem*).

La narrazione prende avvio da casi reali, rispettando la *privacy* dei protagonisti, per sviluppare una riflessione attenta sia sull'insegnante maltrattato sia sugli alunni maltrattanti. Sebbene non sia possibile individuare con certezza tutte le cause dei comportamenti irrispettosi, le strategie suggerite da Amenta per prevenirli o correggerli nascono dalla riflessione pedagogica su episodi concreti e dalla sua vasta esperienza professionale.

La struttura del libro è divisa in due parti principali: la prima, composta da quattro capitoli, offre alcune chiavi interpretative per comprendere le condotte più frequenti di irrispettosità degli alunni nei confronti degli insegnanti. In questa analisi, viene sottolineato come, "assumendo come quadro di riferimento i contributi sulla gestione collettiva della reputazione, la condotta offensiva e maltrattante considerata è stata concepita come un modo per guadagnare apprezzamento, fama, credito e riconoscimento" (p. 13). La seconda parte, anch'essa articolata in quattro capitoli, è dedicata invece al potenziamento dell'autorevolezza educativa dell'insegnante. Il volume si conclude con un nono capitolo, dove viene fatta una chiara distinzione tra "che cosa fare" e "come fare" nell'azione educativa, sottolineando la necessità che l'alunno sia accompagnato dal docente nell'acquisizione e nella messa in pratica di condotte positive, di cui lo studente sia sinceramente convinto.

Tra i temi affrontati si trovano: le ipotesi interpretative dei comportamenti maltrattanti, le opzioni di intervento a breve, medio e lungo termine, l'ambivalenza e la funzione difensiva dei comportamenti-problema, le origini interne ed esterne dell'autorevolezza e del rispetto verso l'educatore, i meccanismi che possono erodere dall'interno l'autorevolezza stessa, le opportunità e i rischi legati al rafforzamento della stima di sé e dell'efficacia educativa, nonché l'importanza della dedizione educativa e della fiducia negli alunni.

L'Autore, grazie alla sua doppia competenza psicologica e pedagogica, riesce a restituire una fotografia fedele dei problemi vissuti dagli insegnanti, analizzando le ripercussioni di tali situazioni. Da psicoterapeuta evidenzia come dietro le condotte irrispettose vi sia spesso un bisogno profondo di riconoscimento personale, mentre da pedagogista individua possibili interventi educativi rivolti sia agli alunni sia alla formazione professionale degli insegnanti. Centrale, in questa prospettiva, è la convinzione che "credere negli alunni, impegnarsi con

serietà e dedicare attenzione alla relazione educativa rappresentano condizioni essenziali per poterli aiutare a sviluppare fiducia in sé e a crescere nella stima delle proprie capacità” (p. 105).

Lo stile narrativo di Amenta è coinvolgente e invita il lettore-educatore a riflettere con lucidità sulle proprie esperienze, aiutandolo a prenderne le distanze emotive e ad assumere una prospettiva costruttiva. I nove capitoli del libro rappresentano un’ottima risorsa nelle attività di formazione dei docenti, soprattutto laddove si privilegi il lavoro di gruppo e si miri a provocare un cambiamento di atteggiamento dell’insegnante, partendo dal confronto con i colleghi e dalla condivisione delle esperienze di maltrattamento.

L’unitarietà e la coerenza delle argomentazioni presenti nei vari capitoli – sapientemente raccordati all’interno di una visione unitaria del problema – sono frutto di una lunga e approfondita riflessione dell’Autore sulle dinamiche di mancanza di rispetto nei confronti dei docenti, così come rilevate negli ultimi cinque anni. L’edizione si distingue, infine, per la cura della forma linguistica, l’uso di una terminologia scientifica rigorosa, la presenza di note puntuali e una bibliografia aggiornata.

Giuseppe Zanniello

Giorgio Chiosso
Cattolici nella storia della scuola italiana
 Marcianum Press, Venezia, 2025, pp. 295

Il testo, che raccoglie una serie di importanti e preziosi contributi dedicati al ruolo dei cattolici nella realtà scolastica ed educativa del nostro Paese nell’Otto e nel Novecento già apparsi, negli ultimi decenni, su riviste scientifiche, volumi collettanei e atti di convegni, costituisce un riuscito tentativo per delineare, all’interno della più complessiva storia italiana, il ruolo imprescindibile svolto dalla Chiesa e dal movimento cattolico per la crescita morale e civile della nazione, con particolare riferimento ai ceti subalterni e alle masse popolari. I capitoli, articolati sul duplice *focus* della libertà d’insegnamento e della battaglia contro l’ignoranza, ricomprendono l’analisi di un variegato mondo di personaggi emblematici, “popolato da sacerdoti e religiosi, semplici fedeli e importanti intellettuali, uomini politici, aristocratici e congregazioni religiose” (p. 13). Da tale affresco rilevano le tensioni e i conflitti ingenerati dal concetto di laicità in educazione, con i correlati dibattiti in merito alle finalità ultime dell’educare, polarizzati sulla divaricazione tra gli aspetti spirituali e religiosi e quelli funzionali, connessi prima alla formazione di sudditi fedeli e laboriosi e poi di patrioti e di cittadini. Il testo, pur mettendo in luce l’aspetto contrastivo e chiaroscurale delle questioni affrontate, presenta in modo chiaro e ben argomentato anche gli aspetti che, sfuggendo dalle estremizzazioni che hanno caratterizzato entrambe le parti, hanno consentito di articolare in termini più aperti e problematici le questioni in campo, prospettando non pochi livelli di convergenza su posizioni meno ideologicamente connotate. Sarebbe infatti un grave errore storiografico considerare il mondo liberale e quello cattolico come due realtà monolitiche, come potrebbero fare credere taluni passi, dal tono perentorio, tanto del magistero della Chiesa quanto di autorevoli testi massonici.

L’arco temporale coperto dal volume, al contempo esteso e dinamico, ha comportato, a detta dello stesso Autore, non pochi sforzi di storicizzazione per render conto degli slittamenti semantici dei concetti sui quali si regge l’architettura del volume. Si vedano, ad esempio, le vicende dell’idea di libertà d’insegnamento che viene scandita, all’interno del succedersi dei capitoli, entro alcune fasi

evolutive. Queste, segnate da iniziali posizioni a esclusiva tutela degli interessi della Chiesa, si sono aperte a una visione più ampia e articolata, fino all’affermazione del principio che la libertà non solo “nella scuola”, ma “della scuola”, vada intesa come criterio fondativo dell’intero sistema scolastico.

L’altro termine di analisi del volume riguarda la presenza della Chiesa e dei cattolici nella “popolarizzazione” dell’istruzione. Tale espressione, particolarmente diffusa nel corso di tutta la metà dell’Ottocento, indicava il bisogno di ampliare il diritto all’istruzione (fondato soprattutto sul pieno possesso delle competenze alfabetiche e delle abilità strumentali di lettura e scrittura) anche ai ceti popolari. Tale istanza, lungi dall’essere ad appannaggio soltanto dell’impostazione liberale (o positivistica), animava anche il mondo cattolico che, tuttavia, non poteva disgiungere il bisogno di istruire con quello di educare, nel senso di dissociare gli aspetti intellettuali da quelli religiosi e morali connessi all’insegnamento della Chiesa e del suo magistero. Nel reagire, sul piano dei principi, a una realtà in cui i valori portanti erano vissuti come alternativi a quelli cristiani, la pratica pastorale assunse forme nuove, integrata da iniziative che rispondevano ai bisogni minimi ma impellenti di quel ceto subalterno che comprendeva soggetti diversificati: piccoli contadini, operai, persone dediti ai lavori di servitù, giovani ai margini del sistema sociale e produttivo. Tutti soggetti che, soprattutto nei contesti di più recente urbanizzazione, vedevano accresciute le loro difficoltà di integrarsi in un contesto sociale e lavorativo sempre più alienante e impersonale. Questa mutazione, dal “prete pastorale” al “prete sociale” (pensiamo qui, ad esempio a Giovanni Bosco) si accompagnò alla moltiplicazione di nuovi istituti religiosi, tanto maschili quanto femminili, che consacrarono la loro vocazione alla cura e all’educazione “dell’infanzia povera e derelitta”. Lo stesso Chiosso, nella sua estesa introduzione, rileva che i 120 istituti religiosi femminili di nuova concezione sorti in Italia tra il 1800 e il 1860, in netta prevalenza nelle regioni del Nord e del Centro, in parte preponderante (per circa i due terzi) ebbero come principale interesse il tema dell’educazione e dell’istruzione. Si affermò così, accanto alla figura del

“prete sociale”, quella della suora-maestra, personaggio ancora tutto da esplorare nella poliedricità delle attività nelle quali fu impegnata: operò negli asili infantili anche in località remote, insegnò nelle scuole elementari, sollevò le madri da figliolanza spesso numerose, si prese cura dei malati. Le suore furono impegnate anche nelle scuole serali e festive femminili nelle quali si insegnavano i lavori più confacenti alla condizione della donna, in collegi od orfanotrofi, dove spesso le religiose associarono insegnamento e attività assistenziali, nelle parrocchie e negli oratori, con l’impegno catechistico e l’animazione tra i più giovani.

La parte seconda del volume, sulla scorta della riflessione sui temi educativi avviata dai cattolici nell’ultima fase del ventennio fascista e culminata poi nel cosiddetto Codice di Camaldoli, analizza le figure di “testimoni” particolarmente impegnati in ambito pedagogico, educativo e scolastico nell’Italia del secondo dopoguerra.

Sono qui collocati gli ampi capitoli dedicati allo studio di Guido Gonnella, “il ministro della ricostruzione” chiamato da Alcide De Gaspari a reggere il dicastero della Pubblica Istruzione; Giovanni Gozzer, appassionato studioso di programmi peda-

gogici e didattici; Aldo Agazzi, illustre pedagogista presso l’Università del Sacro Cuore di Milano ed esponente imprescindibile di quella “pedagogia militante” che è stata alla base della stesura di programmi scolastici e orientamenti nel corso del Novecento; e Luigi Giussani, noto sacerdote milanese fondatore del movimento di Comunione e liberazione. Tali esponenti, particolarmente rappresentativi di quei movimenti cattolici che hanno operato (e continuano a farlo) nella scuola di oggi, rendono conto di un cammino frastagliato, fatto di inciampi, fraintendimenti, scontri, compromessi, che hanno segnato l’incedere di una consapevolezza riguardo all’esigenza che l’educazione (anche quella erogata dallo Stato) sia davvero integrale, quindi rivolta ad autenticare la totalità della persona in tutte le sue componenti, non ultima quella spirituale e religiosa. Tale aspirazione, scevra di mire egemoniche o impositive, rappresenta il portato più importante del bel volume di Giorgio Chiosso, che ci consegna un testo tanto leggibile e scorrevole quanto attuale e prospettico.

Andrea Bobbio

Monica Ferrari, Matteo Morandi (eds.)
Pedagogie dell'esclusione / pedagogie dell'inclusione
 Scholé, Brescia, 2024, pp. 147

Nel testo *Trasformare l'istruzione*, tradotto e pubblicato da Anicia nel 2023, Miranda Jefferson e Michael Anderson riflettono sul futuro dei processi di apprendimento, soffermandosi su alcune parole definite "spray", considerate inafferrabili, divenute slogan. Tra queste vengono citate: creatività, pensiero critico, comunicazione e collaborazione, ma se ne potrebbero richiamare tante altre, e non basta impiegarle nei diversi contesti per assicurare che a esse corrispondano pratiche coerenti e soprattutto autentiche. Si rischia infatti di utilizzarle eccessivamente per forma, in modo retorico, in nome di un'innovazione del curricolo, senza coglierne appieno la sostanza.

Ci sembra una metafora assolutamente recuperabile e applicabile anche ai termini esclusione/inclusione, spesso svuotati dei loro significati più profondi per legittimare processi che continuano a perpetrare disuguaglianze, invece di arginarle e/o superarle.

Nel testo a cura di Monica Ferrari e Matteo Morandi, *Pedagogie dell'esclusione / pedagogie dell'inclusione*, invece, ci si interroga intorno a queste espressioni, privilegiando una lettura diacronica per re-immaginare il futuro in prospettiva inclusiva. Entrambe sono considerate "paradigmi pedagogici" in grado di strutturare in maniera più o meno latente i processi formativi e i percorsi identitari.

A dimostrazione della vivacità del dibattito e dell'urgenza della questione, il volume restituisce gli esiti di un seminario del 2023, organizzato presso il Collegio Ghislieri di Pavia, e vanta una ricca bibliografia con riferimenti internazionali, consentendo di entrare nelle pieghe più nascoste del dibattito e di cogliere aspetti poco noti, restituendo così prospettive inedite¹.

Nell'introduzione a firma dei due curatori si chiarisce la necessità dell'operazione compiuta tra un passato che chiede di essere disambiguato e un presente complesso, sia per il radicarsi in Occidente del paradigma pedagogico dell'esclusione sia per il

divenire di quello dell'inclusione, che non può essere ridotta a integrazione e adattamento, richiedendo una lucida consapevolezza "della costitutiva eterogeneità che tutti ci caratterizza" (p. 12). L'indagine è condotta muovendosi tra saperi e discipline diverse, quali la pedagogia, la filosofia e la storia dell'educazione, tenendo in considerazione gli aspetti formali, non formali e informali dell'agire educativo.

Si offrono perciò affreschi, per la precisione otto saggi tematici di vari autori e orientamenti (tra cui quelli dei due curatori), che consentono di assumere e coltivare uno sguardo profondo e attento su un tema spesso ostaggio di contro-narrazioni, che sviliscono, riducono e semplificano ciò che richiederebbe invece di essere storicizzato e affrontato in tutta la sua complessità.

Nel saggio di Maurizio Piseri si analizza il processo di scolarizzazione tra omologazione, esclusione e resistenze nel sistema scolastico lombardo, richiamando alcune esperienze come il programma avviato da Carlo Borromeo, dove la scuola diventa non solo "strumento" di "prevenzione sociale" per togliere i bambini dai pericoli e dai rischi della strada, ma anche "investimento" per la trasformazione della società (p. 23). In seguito, ci si sofferma sulle riforme scolastiche della Lombardia austriaca (come quella di Giovanni Bovara del 1775), con la denuncia di "nuove forme" dei meccanismi di esclusione, rafforzando, ad esempio, "le barriere di accesso alla grammatica latina" (p. 35), e perciò di politiche che non riescono a sganciarsi da "un progetto di omologazione" (p. 36). Si offrono anche nuove piste di ricerca, come quella di considerare la scrittura come veicolo anche "degli universi simbolici propri delle culture 'resistenti' e popolari" (p. 37).

Il problema del latino, per tradizione ritenuta disciplina esclusiva, torna nel saggio di Serge Tomamichel, dove si focalizza l'attenzione sull'insegnamento secondario francese dal Rinascimento al primo Novecento, in un sistema – scrive lo stesso Autore – "soggetto alle esigenze religiose, culturali, politiche, sociali ed economiche di una società in perpetuo mutamento", che combina "esclusività ed esclusione" (p. 40). Si mette in luce la frattura tra

1 Il volume è stato insignito proprio quest'anno del Premio MeTis, istituito nel 2025 per valorizzare, nell'ambito nella produzione di saggistica scientifica, le curatele (<https://www.metisjournal.it/index.php/metis/premio>).

due mondi scolastici: le scuole dei poveri, come quelle dei Fratelli delle scuole cristiane, e i collegi, universo del latino, per la maggior parte posti sotto l'autorità di congregazioni religiose come la Compagnia di Gesù, argomentando come si sia costruito "il mito di una disciplina eterna e insostituibile, indispensabile alla formazione di ogni giovane destinato a occupare un posto nella società" (p. 54).

Viene indagato anche il modello di scuola di Giovanni Gentile, modello ampiamente radicato nella cultura dei docenti italiani ben oltre la scomparsa del filosofo e che ha decisamente condizionato l'affermarsi del paradigma dell'inclusione, come acutamente osserva Matteo Morandi sin dalle prime pagine del suo saggio. L'analisi svela le non poche contraddizioni di un sistema pensato e costruito per "uomini puri e disposti alla vita", un sistema che per vivificare le anime e non ucciderle, recuperando la celebre espressione di Lombardo Radice, ha avvalorato la coincidenza tra "l'aristocrazia del merito e quella del censo" (p. 62). E si chiamano in causa anche studiosi come Borghi per svelare "la capziosità del ragionamento gentiliano" (p. 59). In chiusa non si negano neppure "le diverse derive che, appoggiandosi a una precisa e solida filosofia, hanno inteso a lungo, ben al di là dell'avvento della Repubblica, perpetuare e avvallare prassi discriminatorie tradizionali" fondate su una precisa idea di "popolo" (p. 70) che stride con pratiche emancipatorie.

Si ha anche la possibilità di riflettere sulla *Geistesaristokratie* in Germania nel secondo dopoguerra. Rita Casale nel suo saggio indaga appunto l'evoluzione del modello dell'aristocrazia dello spirito da intendersi come "ideale educativo e postura accademica", dando conto delle spaccature presenti nel mondo universitario tedesco all'indomani del conflitto mondiale, alle resistenze dei liberal-conservatori, alla necessità di cancellare gli orrori del nazismo ricorrendo all'umanesimo cristiano anche per proteggersi da "un'eventuale americanizzazione dell'istruzione e della cultura" (p. 79), con riferimenti a Bauer, ma soprattutto all'opera di Karl Jaspers (pp. 81-84) per riflettere infine sulla necessità di una tutela del diritto allo studio e alla formazione fuori da un'idea di *Bildung* "estranea alle sfide sociali e culturali dell'attualità" e da "un operazionalismo scientifico" (pp. 84-85).

Giuditta Matucci si interroga sulla scuola della Costituzione italiana mostrando come una lettura non "isolata" bensì "sistematica" degli artt. 33 e 34 della Costituzione ha consentito di offrire nuove interpretazioni adatte e aderenti a una società in con-

tinua trasformazione, consentendo il superamento del separatismo e della segregazione compiuto nel nostro Paese sin dagli anni Settanta e ricostruendo lo scarto giuridico fra inserimento, integrazione e inclusione. Quest'ultima non può essere ridotta a un'esigenza di alunni "speciali", bensì diventa un bisogno di tutti, proprio per evitare di prendersi carico solo delle disabilità certificate, trascurando così situazioni complesse che hanno comunque un impatto significativo sui processi di apprendimento (p. 93). Apprezzabile in quest'ambito il riferimento all'*Universal Design for Learning* (UDL) e alla filosofia che lo ha ispirato proprio perché sottende un ambiente educativo non ordinario e standardizzato, bensì progettato per far fronte a una molteplicità di esigenze, non costringendo gli studenti stessi a uno sforzo di adattamento (pp. 95-96).

Ferrari mostra la difficoltà di scardinare un "meccanismo esclusivo e ed escludente" (p. 100) che vedrà il suo superamento solo nel secondo Novecento, lungo tutto il corso degli anni Settanta, sul piano normativo e su quelle delle pratiche. L'Autrice ci riporta a pagine significative della storia dell'educazione e delle "pedagogie della liberazione", e cioè a "teorie e laboratori dell'educare" (p. 101) che hanno provato a scardinare il meccanismo succitato e a studiosi che hanno tracciato un corso inedito e nuovo: Dewey, Montessori, Freinet, Rogers, Gordon, ma anche Freire e bell hooks fino a Martha Nussbaum ed Edgar Morin; nonché a maestri come Mario Lodi e don Lorenzo Milani che nel nostro Paese hanno fatto la differenza.

Nel volume non manca l'attenzione neppure alla questione del genere affrontata da Yves Verneuil per l'istruzione secondaria. L'Autore, sfatando alcuni luoghi comuni, nel ribadire la "falsa neutralità" delle azioni pedagogiche dei docenti, invita a capovolgere il punto di vista, e cioè a sostenere una pedagogia che "tenga conto della diversità dei sessi senza rinforzare più gli stereotipi e le disuguaglianze" (pp. 128-129), legittimando rapporti di soubordinazione a scapito delle donne. L'esigenza oggi è di una scuola che superi la visione binaria dei sessi e realizzzi una piena inclusione tenendo conto dell'origine sociale, culturale ed etnica di tutti gli allievi (compresi quelli *transgender*).

L'attenzione alle differenze trova infine spazio e approfondimento nell'ultimo saggio proposto nel testo, quello a firma di Davide Zoleto, che sulla scorta della letteratura internazionale propone la prospettiva intersezionale come "chiave di lettura pedagogica" capace di svelare la non neutralità dei contesti e delle relazioni di potere in essi agiti. Nel

ribadire l'eterogeneità e nel considerare nell'analisi dei processi di esclusione/inclusione il loro aspetto situato, introduce il concetto di "super diversità" proprio perché oggi ci si trova di fronte a una diversificazione delle differenze che richiedono di essere non solo accolte, ma analizzate nelle loro interazioni per svelare intrecci, contaminazioni, scambi.

Il lettore, lo studioso e in particolar modo insegnanti e formatori trovano perciò nel testo a cura di Ferrari e Morandi un'occasione preziosa per comprendere non solo la strutturazione nel corso del tempo di alcune dinamiche educative esclu-

denti, ma anche le radici concettuali delle stesse pratiche inclusive. Il volume restituisce soprattutto valore a tante lotte e battaglie culturali che hanno promosso l'affermarsi del paradigma inclusivo, contrastando, come chiarito in apertura, tutti quegli usi impropri e dequalificanti di termini che è indispensabile restituire alla loro complessità per il profondo impatto che hanno avuto e che hanno non solo sui percorsi identitari individuali e collettivi, ma anche sui processi di democratizzazione.

Elena Zizioli

Paolo Talanca

Musica e parole. Breve storia della canzone d'autore in Italia

Carocci, Roma, 2024, pp. 204

In un tempo che vede prevalere in generale, e a volte anche in ambito pedagogico, la celebrazione dell'utile – dell'utile quantitativo, misurabile, intascabile, ma anche dell'utile più subdolo, quello del potere – una delle più gravi e facilmente rilevabili conseguenze è la sottovalutazione dell'arte e delle sue molteplici espressioni. Con l'arte non si mangia. La bellezza è inutile, a meno che non sia la pseudo-bellezza frivola e plastificata asservita all'onnipotenza di quell'utilità da mettere in tasca o nei magazzini delle cose prodotte, da vendere e da consumare. Anche a scuola, la bellezza è spesso in castigo, punita dietro la lavagna dei *curricula* della *learnification*, della mera elencazione di competenze standard fruibili sul mercato. La meraviglia non fa *curriculum*.

Mi si dirà sovversivo, ma io credo piuttosto – se così posso dire – nell’“utilità dell’inutile”, alla quale corrisponde, evidentemente, l’inutilità di quell’utile. Credo che nell’educazione in generale e in quella scolastica ci sia davvero un forte bisogno di arte e di bellezza autentica: lo reclamano le persone umane, che anche dalla scuola chiedono il nutrimento che le aiuti a estrarre quell’originale opera d’arte che sono, ma che troppe volte non viene svelata.

Ma cosa c’entra la recensione di un libro che parla di canzoni? Bene, potrei subito ribattere dicendo che qui non si tratta di “canzonette”. Meglio però, prima di entrare *in medias res*, dedicare qualche parola all’Autore del testo in esame.

Paolo Talanca è un critico musicale noto e molto stimato, promotore e attivo collaboratore di alcune delle più importanti rassegne d’autore (ad es., Premio Tenco, Premio De André). Ma va anche detto che ha una consolidata esperienza come docente nella scuola secondaria e in corsi universitari e di conservatorio musicale, dove la sua specifica competenza, attenta a comprendere esigenze educative spesso inascoltate, risulta particolarmente apprezzata anche dagli studenti.

Egli è fortemente convinto, direi quasi testardamente fissato sull’importanza di una “pedagogia dell’inutilità”, cioè sulla necessità di promuovere a scuola la letteratura, la poesia, la musica – tutte queste “cose inutili”, con le quali “non si mangia” – e,

in particolare, di includere perfino la “canzone d’autore” tra le forme di letteratura davvero efficaci. Efficaci e imprescindibili, per vari motivi: possiedono le qualità autentiche che le possono e devono ammettere nel novero delle espressioni artistiche canoniche, che vanno perciò studiate come si fa con altre opere d’arte tradizionalmente e formalmente riconosciute; accendono un’immediata curiosità nei giovani, attenti per natura alle cose meno catalogate, meno formalizzate dogmaticamente, più collegabili alle proposte spesso *borderline* delle culture pop, perciò capaci di accendere la motivazione ad ascoltare, ad apprendere, a impegnarsi in percorsi di studio e ricerca inusitati, perfino in quelli suggeriti in quel mondo sconnesso dalla vita che è la scuola. Queste canzoni hanno a che fare con la vita. Possono anche fungere da piano inclinato che, attraverso un intelligente approccio didattico, faciliti l’accesso a percorsi formativi che inoltrano ad altri ambiti contenutistici e disciplinari, anche in prospettive interdisciplinari, proprio perché una canzone – anche per la sua brevità e immediatezza – può aiutare a dissotterrare elementi importanti, ad aprire spazi, a liberare emozioni che risvegliano perfino dal diffuso “sonnambulismo” (Censis, 2023).

Quest’argomentazione pedagogica è la trama che sta alla base e sostiene anche implicitamente gli scritti principali dell’Autore, non con l’ingenua presunzione di chi vuole dettare regole e precetti, ma con la destrezza di chi conosce in profondità l’argomento e ne ha fatto motivo di dialogo educativo, anche in ambito scolastico e negli altri contesti culturali che ne riconoscono la competenza: una “trama” già stata trattata con autorevolezza da Talanca nel suo fondamentale *Il canone dei cantautori italiani*, un volume di oltre 400 pagine che ha come significativo sottotitolo *La letteratura della canzone d’autore e le scuole delle età* (Carabba, 2017), dove vengono spiegati i molteplici motivi per i quali egli assegna alla canzone d’autore la dignità di un’identità artistica capace di esprimere una specifica autonoma letteratura, di dichiarare un proprio genere letterario.

I medesimi motivi vengono ripresi in questo recente *Musica e parole* che, come già il titolo fa intendere, evidenzia lo stretto legame che la canzone

d'autore presenta tra la valenza letteraria e quella musicale: un legame intimamente dialogico che, come tale, non produce una mera sommatoria di parti pur in sé importanti e originali, ma che manifesta un *quid* di creatività, un vero e proprio “segno terzo” (p. 17), la canzone d'autore stessa, alla quale contribuiscono in modo imprescindibile anche le singolari caratteristiche dell'artista-cantautore e della sua poetica, la situazione reale alla quale la canzone stessa allude – le “vicissitudini sociali di una comunità” (p. 13) –, lo specifico contesto storico e culturale che ospita questa nuova creatura.

Scorrendo le pagine, Talanca ci aiuta a ben differenziare le varie tipologie di canzone: quelle che svolgono la funzione di addormentamento-evasione (p. 37), quelle sensibili soltanto alle sirene del mercato, quelle di lotta che adottano una linea “antagonista”, quelle subalterne che servono una parte politica; e, invertendo decisamente la rotta verso l'orizzonte della canzone d'autore, quelle che aiutano a “evadere dall'evasione” (p. 42), quelle che davvero incontrano la vita (p. 46), quelle che, includendo “tutti i modi di fare arte con la canzone” vengono a far parte dell'insieme definito “canzone d'arte” (p. 110), quelle che, in ultima analisi, sono “un modo per far cultura” (p. 65) e per insegnare-educare.

Sono distinzioni che riguardano evidentemente anche gli stessi autori di canzoni: chi si vende solo ai soldi e tratta di musica come se fosse dal commercialista; chi non ha nessun senso della sinergia musica-parola-interpretazione; chi ha invece una propria poetica e la canta (p. 47), sapendo “captare uno spirito del tempo autenticamente popolare e restituirlo in canzone” (p. 89), rivendicando la propria libertà artistica (p. 90); chi esprime bene la dimensione solidale del “noi” o chi rappresenta perfettamente il ripiegamento nel recinto dell’“io” e gli anni del “riflusso nel privato”; chi prima di porsi come artista è – “cosa assolutamente non secondaria, [...] una persona attenta al lato umano della vita, mai in secondo piano rispetto al tritacarne industriale” (p. 39); chi ha “un carattere integerrimo” che male si accorda con lo spirito superficiale del tempo (p. 63); chi sa usare intelligentemente l'ironia come “strategia per raggiungere il disincanto e denunciare il presente” (p. 84); chi ha visto segnare la propria eccellenza artistica “dal vigliacco e infame ostracismo legato alla sua omosessualità” (p. 62); chi – in questo caso un'artista donna – ha avuto la carriera e la vita condizionate da “diversi addetti ai lavori” che le hanno affibbiato

“vigliaccamente l'etichetta di menagrama” (p. 115)... e tanti altri casi.

Volutamente non nomino in dettaglio i singoli autori, ai cui profili artistici (o pseudo-artistici) Talanca dedica pagine accattivanti: sollecito il lettore a scoprirne le peculiarità. Basta qui sottolineare in estrema sintesi che il volume percorre, facendo leva su un'attenta base storiografica, l'evoluzione della canzone italiana dall'Ottocento a oggi, dalla canzone napoletana al rap odierno, passando attraverso fasi cruciali, tra cui il fondamentale “periodo aureo” della canzone d'autore – da Modugno ai vari Paoli, De André, Guccini, Vecchioni, Battisti, alle cantautrici, dalla Marini a Madame –, introducendo i vari capitoli con un'utile contestualizzazione storico-culturale-socio-politica. E, in particolare, evidenziando le importanti, seppur rare, occasioni in cui sussistono strette connessioni tra altre opere letterarie e le parole delle canzoni, a testimonianza della profonda cultura di alcuni autori.

Insomma, non stiamo parlando di “canzonette” che profumano di rose o strappalacrime simili a quelle delle amate telenovelas da canapè. E neppure di quei “tormentoni” estivi che tormentano soprattutto il nostro apparato uditivo.

Invece l'autentica canzone d'autore appare positivamente inquietante. Sottende sempre domande, sollecita a pensare e a pensarci, risente delle attese dell'epoca e spesso le anticipa. E così fa il cantautore (o cantautrice, naturalmente), sempre con l'irripetibilità di ciascuno, la cui identità arriva spesso a confondersi – data la coerenza e peculiarità della sua poetica – con le canzoni stesse uscite dal suo pensiero, dalla sua parola, dalla sua azione di interprete-esecutore. Con lui-lei ci si può confrontare, si può dialogare a distanza, in accordo o in disaccordo o problematizzando, proprio perché le canzoni d'autore hanno a che fare con la vita. Ci riguardano.

I veloci riferimenti appena riportati confermano che le canzoni d'autore possono davvero promuovere, negli ambiti della cultura e dell'educazione – soprattutto per la scuola superiore e per l'università –, molteplici percorsi di formazione anche interdisciplinari che aprano ad apprendimenti di tipo storico, letterario, sociale, etico, aiutando in particolare i giovani a scoprire nuove, interessanti e credibili proposte esistenziali e valoriali. A ragione Talanca afferma che esse, rispondendo a un’“esigenza insita nell’essere umano”, potrebbero e dovrebbero “arrivare a più persone possibili, ma soprattutto a chi è curioso e sa ascoltare” (p. 183).

In ultima analisi, ritengo che per il nostro mondo pedagogico sia giunto il tempo di aprirsi più decisamente a queste forme, spesso finora sottovalutate o del tutto trascurate, di proposta educativa: con una “pedagogia della canzone d'autore”

– come mi azzardo a definirla – la relazione educativa e didattica acquisterebbe sicuramente nuove motivazioni e ne risulterebbe arricchita.

Giuseppe Milan